



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**SÁVYO ENRICO RODRIGUES ALVES**

**EM DEFESA DA HISTÓRIA ENSINADA: USOS E ABUSOS DOS JOGOS NO  
ENSINO DE HISTÓRIA**

**FORTALEZA**

**2024**

SÁVYO ENRICO RODRIGUES ALVES

EM DEFESA DA HISTÓRIA ENSINADA: USOS E ABUSOS DOS JOGOS NO ENSINO  
DE HISTÓRIA

Dissertação de mestrado apresentada ao ProfHistória UFC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos e Espaço Escolar.

Orientador(a): Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- A1d ALVES, Sávyo Enrico Rodrigues.  
Em defesa da história ensinada: usos e abusos dos jogos no ensino de história / Sávyo Enrico Rodrigues  
ALVES. – 2024.  
121 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado  
Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva.
1. Ensino de História. 2. Gamificação. 3. Ludicidade. 4. História Crítica. I. Título.

CDD 907.220711

---

SÁVYO ENRICO RODRIGUES ALVES

EM DEFESA DA HISTÓRIA ENSINADA: USOS E ABUSOS DOS JOGOS NO ENSINO  
DE HISTÓRIA

Dissertação de mestrado apresentada ao ProfHistória UFC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos e Espaço Escolar.

Orientador(a): Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva.

Aprovada em: 25/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Carolina Maria Abreu Maciel  
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

---

Prof. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Para Maria Lúcia e Francisco Valdemir.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço aos meus pais, Francisco Valdemir e Maria Lúcia, e aos meus irmãos, Suely, Sidney e Suzy, por todo o apoio que venho recebendo de todos vocês durante a minha vida. Eu adoro ser o filho caçula, principalmente pelos pais e irmãos que tenho. Quero agradecer também à família que estou construindo com minha noiva, Caroline, e seu filho, meu enteado, Aquiles. Carol, você foi (e é) uma pessoa importantíssima na reta final da escrita da dissertação. Obrigado por todo o amor e companheirismo.

Agora, gostaria de agradecer aos meus amigos Marley, Beatriz, Isaac, Auriene, Germana, Fabio, Tainá, Isick e Rodrigo, da turma de 2022 do Profhistória da Universidade Federal do Ceará (UFC). Companheiros com quem pude compartilhar e rir das agruras que foi conciliar a prática docente e a escrita da dissertação, vocês são incríveis. Agradeço também aos meus amigos/colegas de trabalho Larissa, Flávio, Gerlaine e Mikaelle, que sempre se compadecem com meus estresses cotidianos. A escola não seria a mesma sem vocês. Também desejo expressar minha gratidão às amigas Natali e Carol Abreu, pela amizade que se estende desde 2009, quando ingressamos na UFC, até hoje. Obrigado pelas leituras em meu trabalho e pela parceria de sempre. Todos do grupo da “Barca” são incríveis, mas vocês duas têm um lugar especial em meu coração. Aos amigos Iago, Savio, Amanda e Hiana, João Paulo, Naelton e Klauber, os últimos um pouco distantes, porém sempre queridos.

Um agradecimento especial aos meus companheiros de treino da Resistência Jiu-jitsu e do grupo de jogadores do “Condomínio Magnólia”, que compartilham comigo o amor pelo lúdico, em diferentes faces (especialmente ao meu amigo e irmão Mateus Ferreira, aos amigos e professores da arte suave Juka e Rafael, ao turrão do Elinardy, ao prestativo Sansão, ao liberal Peri, ao chato do Ramon e o fofo do Anderson).

Por fim, e não menos importante, expresso meu reconhecimento ao professor e amigo Jailson Pereira pela orientação e pela paciência até o processo de produção deste trabalho. Um agradecimento especialíssimo à professora Ana Carla, que é um verdadeiro bastião na defesa do ensino de história na UFC, e aos professores Edmilson, Ana Rita e Adelaide, que ministraram disciplinas fundamentais para a formação do arcabouço teórico da dissertação.

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (Benjamin, 2009, p. 94).

## RESUMO

O presente trabalho abordar a utilização dos jogos no Ensino de História. Para tal, buscamos refletir sobre os usos e abusos da ludicidade na educação. Problematizando práticas de mercadologização da educação, que elevam os jogos à condição de *panaceia*, uma espécie de tábua de salvação, remédio para todos os males do ensino. Esse olhar idealizado dos jogos em sua relação com o ensino é um dos processos responsáveis por gerar a confusão de conceitos como o de *gamificação e ludicidade*. Para nós, essas confusões não se dão por acaso. Estão, ao contrário, associadas a uma proposta neoliberal de entendimento da Educação. Por outro lado, tentamos propor discussões teórico-metodológicas com o intuito de contribuir na produção de alternativas de utilização de jogos no Ensino de História, tendo como perspectiva uma compreensão crítica da História. Para exemplificar os pontos discutidos na pesquisa, especificamos nossa análise no período medieval europeu. Analisamos os jogos *Clash Royale* (2016) e *The Witcher* (2015), tendo como objetivo observar como tais mídias reproduzem o passado em suas narrativas e sistemas de jogo (mecânicas). Examinamos também os jogos *Carcassonne* (2000) e o *Bingo Iluminado da Idade Média* (2023), que, bem como os anteriores, abordam o medievo europeu. Além disso, esses jogos foram escolhidos para as oficinas práticas, aplicadas - através dos preceitos metodológicos da educação histórica - com professores e estudantes das redes públicas e privadas de ensino básico. Ao fim do trabalho, propomos modos de uso de jogos em salas de aula no Ensino da História.

**Palavras-chave:** ensino de história; gamificação; ludicidade; história crítica.

## ABSTRACT

This work seeks to address the use of games in teaching history. To this end, we seek to reflect on the uses and abuses of playfulness in education. Problematizing education marketing practices, which elevate games to the status of panacea (lifeline) of contemporary education and the confusion of concepts such as gamification. These aspects come from a neoliberal/capitalist education proposal. On the other hand, we try to propose theoretical-methodological discussions, with the aim of contributing to the production of alternatives for using games in teaching history, having as a perspective a critical understanding of history. To exemplify the points discussed in the research, we specify our analysis in the European medieval period. Where we analyze the games Clash Royale (2016) and The Witcher (2015), aiming to observe how such media reproduce the past in their narratives and game systems (mechanics). We also examined the games Carcassonne (2000) and Bingo Illuminated from the Middle Ages (2023), which, like the previous ones, address medieval Europe. However, these games were chosen for practical workshops, applied - through the methodological precepts of historical education - with teachers and students from public and private basic education networks.

**Keywords:** history teaching; games studies; playfulness; critical history.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Captura de imagem do jogo Clash Royale com o personagem jogável cavaleiro ...  | 35 |
| Figura 2 - Captura de imagem do jogo Clash Royale que apresenta a Torre do Rei.....       | 37 |
| Figura 3 - Captura de imagem do jogo Clash Royale com o personagem jogável Valquíria..... | 38 |
| Figura 4 - Captura de imagem de uma animação presente no jogo The Witcher I (2007).....   | 41 |
| Figura 5 - Captura de tela retirada de uma gameplay do jogo Verdun (2015) .....           | 54 |
| Figura 6 - Captura de tela retirada de uma gameplay do jogo Battlefield I (2016) .....    | 54 |
| Figura 7 - Representação de um campo de batalha no jogo Valiant Hearts (2014).....        | 56 |
| Figura 8 - Imagem retirada do verbete intitulado: Como a História está dividida?.....     | 68 |
| Figura 9 - Fotografia de um tabuleiro durante uma partida de Carcassonne .....            | 78 |
| Figura 10 - Oito iluminuras medievais ordenadas de 1 a 8.....                             | 81 |
| Figura 11 - Recorte de quatro questões que o professor deve fazer aos seus alunos.....    | 82 |
| Figura 12 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.....                              | 87 |
| Figura 13 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.....                              | 91 |
| Figura 14 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.....                              | 93 |
| Figura 15 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.....                              | 96 |
| Figura 16 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.....                              | 98 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Atividades desenvolvidas.....                      | 76  |
| Quadro 2 - Respostas obtidas nos formulários de pesquisa..... | 88  |
| Quadro 3 - Respostas abertas coletadas nos formulários.....   | 88  |
| Quadro 4 - Respostas abertas coletadas nos formulários.....   | 90  |
| Quadro 5 - Respostas abertas coletadas nos formulários.....   | 92  |
| Quadro 6 - Respostas abertas coletadas nos formulários.....   | 94  |
| Quadro 7 - Respostas abertas coletadas nos formulários.....   | 95  |
| Quadro 8 - Respostas abertas coletadas nos formulários.....   | 99  |
| Quadro 9 - Respostas abertas coletadas nos formulários.....   | 100 |
| Quadro 10 - Respostas abertas coletadas nos formulários.....  | 100 |

## SUMÁRIO

|              |  |           |
|--------------|--|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>13</b> |
| <b>2</b>     | <b>NARRATIVAS ENTRELAÇADAS: INVESTIGANDO A RELAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA, A INDÚSTRIA CULTURAL E OS JOGOS CONTEMPORÂNEOS</b> .....    | <b>21</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Interseções culturais: a indústria de jogos eletrônicos e a produção do conhecimento histórico na contemporaneidade</b> ..... | <b>26</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Narrativas digitais: o legado medieval e a cultura popular nos jogos eletrônicos</b> .....                                    | <b>29</b> |
| <b>2.2.1</b> | <i>Clash Royale e The Witcher: apropriações e invenções a respeito da Idade Média Europeia</i> .....                             | <b>32</b> |
| <b>3</b>     | <b>OS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: A LUDICIDADE COMO UMA AÇÃO CRÍTICA FRENTE À LÓGICA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO</b> .....           | <b>44</b> |
| <b>3.1</b>   | <i>Aprofundando as questões de ordem ideológica</i> .....  | <b>46</b> |
| <b>3.1.1</b> | <i>Muito além de uma panaceia: abordagem crítica dos jogos nas aulas de história</i> .....                                       | <b>52</b> |
| <b>3.1.2</b> | <i>Gamificação, ludicidade e o jogo no ensino de história: desmistificando conceitos</i> .....                                   | <b>57</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>Jogando com a História: o uso crítico dos jogos em sala de aula</b> .....   | <b>60</b> |
| <b>3.2.1</b> | <i>Alternativas para a abordagem de jogos: utilizando as gameplays</i> .....   | <b>62</b> |
| <b>3.2.2</b> | <i>Alternativas para a abordagem de jogos: produção de roteiros e a ferramenta Gaminception</i> .....                            | <b>63</b> |
| <b>3.2.3</b> | <i>Outros desafios metodológicos</i> .....   | <b>63</b> |
| <b>3.2.4</b> | <i>Estratégias para a avaliação das atividades com jogos no ensino de história</i> .....   | <b>65</b> |
| <b>4</b>     | <b>JOGOS EM SALA DE AULA: IMPRESSÕES DE DOCENTES E EDUCANDOS DOS JOGOS BINGO ILUMINADO (2022) E</b>                              |           |
| <b>4.1</b>   | <b>CARCASSONNE (2001)</b> .....  | <b>66</b> |
|              | <b>Abordando o medieval europeu de forma lúdica: Carcassone e Bingo</b>  |           |
| <b>4.1.1</b> | <b>Iluminado da Idade Média</b> .....  | <b>71</b> |
|              | <i>O mundo medieval em Carcassonne e o Bingo Iluminado da Idade Média</i> .....  | <b>75</b> |

|              |   |            |
|--------------|---|------------|
| <b>4.2</b>   | <b>Impressões de educandos e educadores a respeito dos jogos Carcassonne e o Bingo Iluminado da Idade Média .....</b> | <b>82</b>  |
|              |   | <b>85</b>  |
| <b>4.2.1</b> | <b><i>Oficina com os educadores</i> .....</b>   | <b>94</b>  |
| <b>4.2.2</b> | <b><i>Oficina com os educandos</i> .....</b>  | <b>102</b> |
| <b>6</b>     | <b>CONCLUSÃO .....</b>  | <b>104</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>110</b> |
|              | <b>APÊNDICE .....</b>   |            |

## 1 INTRODUÇÃO

No final da década de 1930, Johan Huizinga (2000) publicou “*Homo ludens*”, obra que se tornou seminal para os debates que abordam a relação humana com o ato de jogar. Nesse escrito, Huizinga (2000) forja o termo “*Homo ludens*” em contraponto a outras terminologias anteriormente desenvolvidas para o ser humano, como: *Homo sapiens* ou *Homo faber*, pois para o autor, tão importante para o ser humano quanto a sua racionalidade ou capacidade de fabricar objetos, é a sua afeição pela ludicidade. Num gesto ousado e controverso, o autor defende que ato de jogar é anterior à própria cultura, visto que pode ser observado no cotidiano dos demais animais, que não compartilham dos mesmos signos que a humanidade.

O jogo, dessa forma, é um aspecto estruturante da própria organicidade social, visto que desde as suas formas mais simples já se apresenta como algo que supera um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. No “jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.” (huizinga, 2000, p. 5). Isso posto, podemos entender o jogar como uma ação significativa para a experiência humana, atividade que, por consequência, apresenta uma função social. Partindo desse pressuposto, intentamos compreender o jogo como algo que está conectado ao contexto social dos praticantes e reverbera nas mais diversas ações que cada grupo desenvolve.

Assim, das mais efêmeras atividades, como as brincadeiras infantis, o carteadado entre vizinhos ou uma partida de futebol de várzea, até aspectos mais complexos, em que a ludicidade ganha status de ritual como podemos perceber em diversas atividades lúdicas de iniciação que ocorrem entre os povos indígenas, como a *corrida de toras* do povo Krahô (TO), o *treinamento recebido pelos meninos* da etnia Canela, no Maranhão, ou as disputas físicas do *huka-huka* praticadas pelos grupos que habitam a região do Alto Xingu-MT<sup>1</sup>, o que vemos é que o “jogar” transmuta-se num gesto cuja significação associa-se, mas ultrapassa, o aspecto lúdico.

Apesar da importante contribuição de Johan Huizinga para os estudos sobre os jogos, sua obra apresenta alguns limites que estão, compreensivelmente, relacionados ao tempo quando o estudo foi produzido, cenário marcado por eventos traumáticos para o mundo ocidental, como a 1º Guerra Mundial, a crise do sistema capitalista de 1929 e a ascensão do fascismo no continente europeu. Ao formular, por exemplo, o termo *Homo ludens*, como

---

<sup>1</sup> Um pouco do aspecto ritualístico que envolvem ações cotidianas foi abordado por Renato Szutman. SZUTMAN, Renato. *Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência* – pensando com Isabelle Stengers. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 69, p. 338-360, abr. 2018.

afirmado anteriormente, Huizinga o faz em contraposição à nomenclatura *Homo sapiens*, que é descrito pelo autor com uma designação fruto de uma época mais otimista (huizinga, 2000). Tal comparação demonstra o questionamento a respeito da condição racional do ser humano e a elevação do ato de jogar como uma atividade capaz de compreender múltiplas facetas que compõem a natureza humana. Mas, a própria ideia de “natureza humana” é labiríntica demais para ser tomada como uma unidade coesa.

Além disso, a percepção do jogar como uma atividade que transcende a própria cultura é problemática, pois, na mesma medida em que se enfatiza a importância dos jogos para as histórias dos seres humanos, inibe-se determinadas percepções relacionadas, por exemplo, à relação dos jogos com os interesses do capital. Isso nos permite indagar sobre o significado do jogar ao longo da própria história. Para nós, esse significado não pode ser equiparado às demais manifestações da natureza sobre os limites do corpo. É por isso que, em se tratando da contemporaneidade, e pensando em confluência com Roger Caillois (2017), não levar em consideração como funcionam os circuitos do jogar de determinadas atividades lúdicas pode levar a uma omissão frente às manifestações que revelam o caráter “extremamente lucrativo ou ruinoso” dos jogos, demonstrando que o jogar, assim como qualquer outra construção social, não se descola da sua própria história. Em outras palavras, ainda que o jogo possa ser compreendido como uma expressão da “natureza humana”, sua significação está sujeita aos diferentes momentos históricos. Não se pode esperar que o jogo e o jogar tenham sempre o mesmo sentido imutável ao longo da trajetória humana.

É talvez por isso que Roger Caillois (2017) distingue as atividades lúdicas em dois grupos: a *paidia* (brincadeira) e o *ludus* (jogo). Para ele, a *paidia* demarca um modo mais anárquico de interação espontânea. *Ludus*, por sua vez, associa-se mais diretamente à competição estruturada. Podemos perceber que Caillois não ignora a ludicidade como parte integrante da espontaneidade humana; contudo, ele promove apontamentos que nos ajudam a compreender o jogar também como um aspecto que responde às diversas esferas que tencionam os seres em seu convívio social.

Destarte, um ponto de confluência entre os autores Huizinga e Caillois é o fato de ambos pensarem o jogar como dimensão que perpassa necessariamente pela concepção de que a ludicidade é uma “atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento” (Caillois, 2017, p. 31). Todavia, a relação humana com os sentimentos que são parte integrante do jogo – tal como apresentada pelos autores – é fruto da interação entre os sujeitos e o contexto social em que vivem. Isto é, a realidade material em que a ludicidade é experimentada é um aspecto central para pensar a forma com que escolhemos e acessamos o que e como jogar.

Já há algum tempo, o ato de jogar, bem como as demais atividades lúdicas, vem sendo pensadas em uma perspectiva que as relaciona às condições materiais que estão inseridas. Para autores como Eric Dunning e Norbert Elias (1992), por exemplo, nas sociedades industrializadas, existe uma polarização entre trabalho x lazer, onde o primeiro corresponde ao tempo empregado pelas pessoas para ganhar o seu sustento e o segundo seria utilizado livremente pelo trabalhador. Entretanto, o “tempo livre” é consumido por tarefas remanescentes do período formal de trabalho, a locomoção, as obrigações domésticas (principalmente quando se trata de mulheres) e o descanso, sobrando então pouco tempo para “uma ocupação escolhida livremente e não remunerada — escolhida, antes de tudo, porque é agradável para si mesmo.” (Elias; Dunning, 1992, p. 107).

Como o capitalismo opera intrinsecamente ligado ao controle do tempo do trabalhador, acessar os modos de ordenamento do tempo cotidiano é parte fundamental das estratégias de domínio do capitalismo. Nesse sentido, o jogo, como elemento de lazer, é também ato de fuga psíquica da exploração do trabalho; ainda que possa vir a ser cooptado como atividade lucrativa, ele cria uma atmosfera de prazer, funcionando como uma “válvula de escape”, suspensão desejada, imaginada e vivida de superação provisória dos limites da opressão.

Por conseguinte, pensar o jogar em uma sociedade pós-sistematização industrial é materialmente diferente da ludicidade em outros tempos, porquanto um corpo social ornado dentro dessas circunstâncias é marcado por uma forte racionalização do cotidiano, que não se limita aos espaços laborais, mas estende-se às práticas que deveriam ser de livre escolha dos sujeitos. Para Elias e Dunning (1992), nas sociedades industrializadas, eventos traumáticos como epidemias, fome ou catástrofes naturais “foram submetidos progressivamente a um rigoroso controle, mais acentuado do que havia sucedido no passado” (Elias; Dunning, 1992, p.101). O mesmo padrão de controle foi estendido às paixões e às excitações sociais. Os autores reforçam que aqueles que deixam transparecer de forma muito acentuada os dois aspectos supracitados são direcionados às estruturas de controle, como as prisões e os hospitais. Na modernidade, como estudada por autores como Michel Foucault, instituições como hospícios destinam-se, sobretudo, àqueles que não se submetem ao ordenamento do tempo, elemento fundante das sociedades modernas. Para além das estruturas estatais de controle da excitação exacerbada, ocorreu de forma paralela a racionalização da ludicidade como estratégia de criação de espaços controlados onde os sujeitos possam expressar suas paixões, normalmente coibidas em seu cotidiano.

Vale lembrar que o tempo ordinário, teoricamente, deve ser tripartido entre o trabalho, o descanso e o lazer. As condições materiais, no entanto, fazem com que o tempo do trabalho se sobreponha aos demais. Não raro, ainda que possa ter tempo para o lazer, o trabalhador moderno não tem energia vital para tal, uma vez que o tempo dedicado ao trabalho o desgasta em demasia. Quando pode, entre lazer e descanso, o trabalhador escolhe (é obrigado a escolher) descansar. Podemos perceber, então, que o avanço do mundo industrial sobre o tempo do trabalhador aprofundou a racionalização do espaço de trabalho, fazendo com que o controle transbordasse para outros espaços da vida, alcançando até mesmo as atividades lúdicas, que deveriam ser de livre escolha dos sujeitos.

O aspecto do lúdico na vida social não se restringe, obviamente, ao jogo. Como apresenta E. P. Thompson (2002), através da análise da literatura inglesa, a forma como as elites na Inglaterra fomentaram movimentos contrarrevolucionários durante os anos em que ocorreu a Revolução Francesa (1789 - 1799), dirigidos contra setores menos favorecidos da sociedade. Para o autor, a principal reação foi o investimento por parte de tais grupos em instituições de caridade, que tinham como intuito promover “uma forma de seguro social contra os distúrbios populares.” (Thompson, 2002, p. 27). Salta aos olhos o fato de que, além de promover um controle dos agrupamentos populares através da distribuição de donativos, existia um esforço em cercear o divertimento de tais comunidades como uma das estratégias implementadas para mitigar as transformações revolucionárias presentes no seio da cultura popular. Outros autores, como Robert Darnton (2015), também percebem no brincar um modo de questionamento do poder. Por isso, para as elites, é preciso controlar o lúdico dos pobres. Em seu texto clássico “*O grande Massacre de gatos*”, Darnton analisa o modo como os trabalhadores juntam a brincadeira à revolta e, num ato cheio de simbolismos e rituais, fazem uma achincalhe do patrão e seus costumes.

Voltado à análise feita por Thompson, mesmo após o declínio da histeria que as classes dominantes tinham da invasão do jacobinismo francês na Inglaterra, as práticas coercitivas continuaram a delimitar a métrica com que a cultura popular autêntica era abordada por aqueles interessados na manutenção do *status quo*. Nas palavras do autor, a “resposta angustiada ao problema do lazer da classe trabalhadora” (Thompson, 2002, p. 26) é marcada pelo medo de que tais experiências possam fortalecer laços de solidariedade entre os sujeitos comuns e possam, dessa forma, incentivar a autonomia de grupos que até então estão sob a égide de práticas paternalistas. A preocupação elucidada por Thompson (2002), a respeito da tentativa de controle histórico exercido pela classe dominante em relação às práticas lúdicas dos trabalhadores, dialoga com um ponto abordado por Walter Benjamin (2021), no qual o autor

ênfatiza a importância da obra marxiana para a compreensão da sociedade do capital, contudo procura alertar que “a transformação da superestrutura, muito mais lenta do que a da infraestrutura, levou mais de meio século para tornar manifesta a modificação das condições de produção em todos os campos da cultura” (Benjamin, 2021, p. 53). Benjamin procura esclarecer os limites das proposições de Karl Marx, afirmando que apenas no período em que escreveu, década de 1930, é possível compreender de forma sistemática o impacto do desenvolvimento industrial na produção cultural. O diálogo estabelecido entre os autores é importante para percebermos que as condições materiais são fundamentais para compreensão da realidade cultural no qual os diversos sujeitos estão inseridos, e o entrelaçamento entre esses dois aspectos (materialidade e cultura) é o vetorial no desenvolvimento das atividades lúdicas de cada período. Ainda assim, é válido pensar que, na contemporaneidade, com a cultura sendo muitas vezes tratada como mercadoria e, portanto, sendo ponto fulcral na estruturação do capital, os ritmos das trocas entre infraestrutura e superestrutura possam ter se alterado.

A aparente digressão que nos trouxe até aqui tem como intuito demonstrar a complexidade da ludicidade dentro do espectro das experiências humanas. Por isso, produzir um trabalho que busca refletir sobre a utilização de jogos no Ensino de História – em nossa perspectiva – vai além da estruturação de espaços de ensino e aprendizagem onde a ludicidade serviria como um aporte até o desenvolvimento cognitivo. Destarte, é preciso por parte dos docentes (historiadores) compreender o que os jogos representam para os sujeitos que os experienciam no presente. É preciso imaginar que o jogo é lugar de passagem, ambiente de comunhão, ponto de confluência para onde convergem os estudantes e que pode também ser lugar de encontro com os professores.

A partir do jogar, por exemplo, podemos incitar os educandos a questionar quais são os conflitos sociais, historicamente estabelecidos, que os jogos podem fazer aflorar ou silenciar. As tentativas de reificação da cultura refletidas nos jogos podem levar a uma compreensão conformista do passado e à naturalização de violências reais e simbólicas. Portanto, como salienta Walter Benjamin (2020), a “tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção”, no qual estamos vivendo, é a regra. Precisamos atingir um conceito de história que corresponda a esse dado” (Benjamin, 2020, p. 37-38). Ou seja, Benjamin nos convida a pensar a História como tensão permanente. Talvez, apenas talvez, esse seja um ponto de aproximação entre a história e o jogo. E como sabemos, nossos estudantes se interessam por jogos, também porque potencializam atmosferas de tensão. Pensando em confluência com Benjamin (2020), cremos que o trabalho do historiador (pesquisador e docente) deve ser o de contribuir para a libertação de uma compreensão conformista da história, uma vez que, “nem

os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (Benjamin, 2020, p. 36)<sup>2</sup>.

Como podemos perceber, os jogos, artefatos que em primeiro momento aparentam ser simplistas ou inocentes, são capazes de articular aspectos socioculturais importantes do contexto em que são experienciados. Logo, entendendo a importância e o alcance cultural que esses itens possuem na contemporaneidade, resolvemos abordá-los no presente esforço de pesquisa. Existem atualmente uma grande quantidade de jogos, eletrônicos e analógicos, nos quais a história atua como pano de fundo para as narrativas constituídas.

Destarte, com o intuito de refletir sobre quais histórias essas mídias estão promovendo a circulação, procuramos no primeiro capítulo da dissertação abordar a relação entre os jogos e o que Adorno/Horkheimer (2020) denominaram como Indústria Cultural. Em seguida, ainda no mesmo capítulo, procuramos abordar especificamente quais as concepções e conceitos históricos estão presentes nos jogos. E, com o intuito de demonstrar de forma prática como ocorre a apropriação do passado por tais mídias, analisamos dois jogos que abordam a história medieval europeia, que são: Clash Royale (2016) e The Witcher (2015). Para a análise dos jogos, procuramos estabelecer diálogos com autores como Jacques Le Goff e George Duby, procurando promover um estudo comparativo entre a historiografia e as narrativas apresentadas nos jogos.

A escolha por jogos que abordam essa temática (Idade Média e seu imaginário) deve-se ao fato desses serem temas presentes nos documentos curriculares da Educação Básica. Foi pensando a associação entre essas temáticas e sequência didática, que optamos por trabalhar nas oficinas ministradas para professores e educandos das redes públicas e particulares de ensino. Por sua vez, esse tema foi selecionado para as oficinas devido à dificuldade que percebemos, ao longo de nossas experiências como professor na rede básica e na escuta de colegas, em abordar esse assunto em sala de aula. Ao mesmo tempo, em que um conjunto de imagens é associado à ideia de medievalidade em jogos, séries, filmes, livros e outros produtos culturais, professores relatam, com frequência, a dificuldade de se ensinar os conteúdos referentes à Idade Média.

Aparentemente, estamos diante de um paradoxo: estudantes consomem uma infinidade de produtos que estão associados à Idade Média, entretanto não gostam de estudar

---

<sup>2</sup> A obra em questão, **Sobre o conceito de História**, foi produzida durante a ascensão dos regimes nazifascistas na Europa. O aviso contido no texto de Walter Benjamin (2020) a respeito da realidade política das décadas de 1930 e 1940 são extremamente importantes ainda hoje no mundo contemporâneo, tendo em vista o fortalecimento de governos de ultradireita e ineficiência de segmentos políticos progressistas de lidar com o avanço de expressões políticas violentas.

Idade Média. O paradoxo se desfaz na medida em que começamos a problematizar o que os alunos consomem e percebemos que eles, de fato, não gostam da Idade Média ou de medievalidades; o que eles gostam e consomem são imagens e discursos produzidos e operados, em sua maioria, dentro da lógica do consumo. Ou seja, eles são atraídos não pela História ou o conhecimento histórico escolar em si, mas pela forma como os produtos da indústria cultural criam e empacotam ideias e imagens que, num *tour de force*, são associadas, posteriormente, ao medievo.

No segundo capítulo, procuramos abordar aspectos que julgamos centrais a respeito da utilização de jogos na educação, especificamente no Ensino de História. Tivemos como intuito analisar a atual valorização da ludicidade no ensino, que ocorreu na esteira do aparecimento das metodologias ativas (termo questionável, como sabemos, afinal toda metodologia impõe um grau de atividade). O principal objetivo, que pensamos ao produzir o capítulo dois, foi o de mapear e discutir os principais desafios para a utilização dos jogos em sala de aula. Dividimos entre questões ideológicas e pedagógicas. As ideológicas relacionadas às pressões do mundo do mercado, no cenário do neoliberalismo, para a utilização dos jogos em sala de aula. Abordagem acrítica dos jogos como uma estratégia que ajudaria a formar sujeitos para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, buscamos problematizar a compreensão dos jogos como *panaceia* do ensino de história, a utilização de jogos como mera ilustração do passado e a desreferencialização que promove a confusão de conceitos como o de *gamificação*.

Os aspectos pedagógicos abordados orbitam entre questões de cunho material, como fazer o gerenciamento de turmas com grande quantidade de alunos em uma atividade proposta com os jogos (Essa atividade cabe no tempo da aula?) e como driblar a falta de recursos que algumas realidades escolares enfrentam (Temos mesas para os jogos? Temos internet para jogos online?) ou ainda como planejar as aulas e elaborar percursos associativos que aproximam os jogos dos conteúdos escolares (Esse jogo pode ser usado para introduzir/ensinar qual tema? Os alunos já conhecem esse jogo? Eles gostam? Eles jogam algum jogo que eu, como professor, posso utilizar?). Debates também vinculados às dimensões metodológicas do processo avaliativo das atividades com jogos.

No terceiro capítulo, iniciamos com a análise dos jogos que foram utilizados durante a realização das oficinas, que foram: *Carcassonne* (2000) e o *Bingo Iluminado da Idade Média* (2023). Muito contribuiu para a escolha dos jogos a leitura do livro “Como se revoltar?” de Patrick Boucheron (2019). Nessa obra, o autor questiona a forma engessada como os currículos escolares tratam o período medieval. Metodologicamente, buscamos pensar os dois

jogos como complementares, na medida em que um aborda a sociedade estamental e o outro é focado no cotidiano dos grupos humanos do período.

A segunda parte do capítulo foi destinada à análise dos formulários aplicados nas oficinas realizadas com professores e educandos da Rede Básica de Ensino. Além da análise das respostas nos formulários, procuramos explicar metodologicamente como as oficinas foram pensadas, partindo principalmente dos conceitos de *Empatia histórica* e *Aula oficina* dos autores Peter Lee (2003) e Isabel Barca (2006), respectivamente. Ambos os autores fazem parte do grupo que concebeu a formação do campo da educação histórica, perspectiva metodológica que busca a introdução das fontes (documentos históricos) como forma de reformular as práticas pedagógicas do professor de história. As oficinas foram fomentadas tendo esses princípios como base.

O apêndice (produto) foi pensado para ser um manual prático, uma proposta de uso de jogos no ensino de história. Dessa forma, o material possui orientações gerais construídas a partir de nossas experiências e leituras como professor da rede básica e estudioso do campo dos *game studies*<sup>3</sup>. Além de abordar questões teórico-metodológicas de forma genérica, o material abriga um conjunto de planos de aulas e sequências didáticas sobre diferentes temáticas, que utilizam jogos como um recurso didático.

Por fim, essa dissertação foi pensada a partir de experiências pessoais, com os jogos que nos acompanham desde a infância; na locadora de videogames da minha família e de outras (a da Dona Neide e a do Márcio) que frequentamos no bairro Parque Dois Irmãos, em Fortaleza-CE. Por outro lado, o texto nasceu também de inquietações causadas pelo reacionarismo observado nas comunidades de jogadores e pela distorção da ludicidade no sistema capitalista/neoliberal como forma de controle da classe trabalhadora. Ademais, tentamos propor um texto que busca enfatizar a nossa crença no caráter emancipatório ou, ao menos, contestador que os jogos podem ter.

---

<sup>3</sup> "Game Studies" é uma área de estudo que se dedica a analisar os jogos de vídeo e de tabuleiro, bem como o seu impacto na sociedade, cultura e indivíduos. Isso inclui olhar para a história dos jogos, como são feitos, como as pessoas os jogam, como eles influenciam e são influenciados pela cultura em que existem, e sua aplicabilidade em espaços educacionais. É uma mistura de diversas disciplinas, como psicologia, sociologia, antropologia, comunicação e arte, todas voltadas para entender os jogos de uma forma mais profunda.

## 2 NARRATIVAS ENTRELAÇADAS: INVESTIGANDO A RELAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA, A INDÚSTRIA CULTURAL E OS JOGOS CONTEMPORÂNEOS

Com o propósito de refletir sobre a relação entre jogos e a cultura no mundo contemporâneo, iremos nos subsidiar do conceito clássico de *Indústria Cultural* desenvolvido por Theodor Adorno e Max Horkheimer, pois, para esses autores, a ideia da chamada “indústria do entretenimento” pairaria sobre o estabelecimento de produtos midiáticos cujo objetivo seria a manutenção das ideologias hegemônicas levando à constituição de produtos que tendem a repetir os mesmos jargões e clichês narrativos, e que, principalmente, reiteram a mesma técnica de produção. Theodor Adorno (2020) demonstra que o processo de mercadologização da cultura gerou transformações significativas. Publicado logo após o término da Segunda Grande Guerra, mas pensado ainda no momento do conflito, o texto “*A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*” captura muito do pessimismo dos autores com os rumos e os usos que foram feitos da cultura em associação com novas tecnologias nas décadas anteriores aos anos 1940.

Para os autores, a Indústria Cultural traz a homogeneidade, a semelhança, e a passa a ser uma marca constitutiva da experiência social. Os sujeitos são submetidos insistentemente aos mesmos modelos de fabricação dos produtos, dentro da mesma lógica do consumo. A padronização é a ordem. O que se faz com as mercadorias – sejam elas carros, roupas ou eletrodomésticos – é o mesmo que se faz com a cultura, que passa a ser estandardizada por meios de instrumentos como o rádio e o cinema. Para os autores,

os contornos que delimitam a realidade empírica têm se dissolvido por toda parte. Essa dissolução é obra de um trabalho que começou há muito tempo. Desde a Era Industrial entrou em voga uma arte edificante que pactua com a reificação na medida em que, por meio de uma poesia nutrida pelo ethos do trabalho, assume como seus, justamente, o desencantamento do mundo, o domínio do prosaico e até mesmo do banal (Adorno, 2020, p. 155).

A dissolução dos parâmetros que compõem as estruturas materiais da cultura opera, dessa forma, como uma estratégia de impressão de um recorte que contém uma visão específica do mundo sobre toda a realidade. Conforme o trecho supracitado, Adorno (2020), o recorte seria reproduzido e publicizado em escala industrial para nutrir a cultura de massas<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Segundo Soleni Fressato (2007, 4), “*Em 1962, por meio de conferências radiofônicas, Adorno explicou que o termo ‘indústria cultural’ substituiria o de ‘cultura de massas’.* Para ele, o termo ‘cultura de massas’ era utilizado para atender os interesses dos detentores dos veículos de comunicação de massa, querendo dar a entender que se tratava da veiculação da cultura das próprias massas. Ao sugerir o termo indústria cultural, Adorno queria esclarecer que esses veículos não apenas adaptariam seus produtos ao consumo das massas, mas determinariam o consumo, seria a exploração de bens considerados culturais”.

com os princípios que são prezados para o modo de vida do capital e da burguesia, limitando as possibilidades de abstração, pois a “fantasia é substituída pelo controle tenaz e automático que determina se a mais recente *imago* em distribuição será de fato um reflexo exato [...] de um pedacinho da realidade”. Para chegar a esse entendimento, Adorno analisou principalmente as grades de programas radiofônicos e televisivos de meados do século XX, percebendo que esses programas, “por demandas dos patrocinadores, misturam de propósito imagem e realidade, para no instante seguinte heróis do Velho Oeste proclamarem as virtudes de algum cereal matinal, o que trai o domínio da imagem na tela sobre o programa” (2020, p. 159).

A arte, dentro dessa conjuntura, assume uma postura parasitária em relação à cultura, dado que a tentativa de implementar determinados modelos artísticos como substituição da realidade faz com que a arte entenda a cultura como seu conteúdo próprio. As técnicas de reprodução artística estão imbuídas pelo poder do capital dos que possuem o monopólio dos grandes meios de comunicação, e a “captura da cultura pelo monopólio [...] veda o acesso ao não capturado, remetendo necessariamente ao já produzido, enrijecendo a autorreflexão.” (Adorno, 2020, p. 160).

O balanço feito por Adorno e outros autores da Escola de Frankfurt, que levou à constituição de conceitos como o de *Cultura de massas* e *Indústria cultural*, busca retratar a complexidade alcançada pelos sistemas que tentam promover o controle da produção cultural, ao ponto de até mesmo obras cinematográficas produzidas com um caráter crítico e autorreflexivo poderem levar à ratificação da ideologia dominante “ao apresentar apenas um destino viável” (Adorno, 2020, p. 161).

Ocorreram (e ocorrem) ao longo do processo de formação do mundo contemporâneo várias tentativas de reificação da cultura popular, se partirmos do pressuposto de que o ato de jogar é uma das formas de expressão da cultura, as estratégias de monopolização cultural também estenderam o seu véu sobre a ludicidade. Embotam-se as fronteiras entre arte e consumo, entre arte e lazer, entre arte e entretenimento. A lógica da diversão espalha-se como elemento de estruturação social. Divertir é distrair. A distração é uma poderosa arma nas mãos da elite. Disparando letargia, ela adormece consciências, “não pense nisso”, “esqueça as dores”, “distraia-se”, “divirta-se”, “consuma”, “consuma-se”.

O conceito de Indústria Cultural também é bastante criticado. Como mostra Soleni Fressato (2007), ao fazer um balanço sobre “possibilidades e limites” do conceito, autores como Jameson anotaram que Adorno e Horkheimer centram sua análise na “cultura de massa”, sem pensar em “cultura popular”. Ao mesmo tempo, a dupla de frankfurtianos não percebe ou não valoriza a potencialidade das brechas e lutas internas, formas outras de apropriação, luta e

entendimentos dos produtos nascidos na lógica da indústria cultural. Também não se deve esquecer que mais de 70 anos se passaram desde que o conceito foi dado a existir. No campo específico dos jogos, transformações tecnológicas levaram à constituição de uma nova realidade material, o que fez surgir os jogos eletrônicos, ou *videogames*, e possibilitou a impressão em massa de jogos analógicos, que principalmente a partir dos anos 1990, passaram a ser denominados como jogos analógicos modernos, ou *boardgames*.

Para termos uma ideia da dimensão que os jogos possuem na indústria do entretenimento, podemos olhar, mesmo que de forma supérflua, para os números desse nicho, que, atualmente, movimentam 200 bilhões ao ano, fazendo com que ele ocupe, ao menos financeiramente, a posição de principal setor midiático do século XXI. Pode parecer assustador para quem vive fora do “mundo dos jogos”, mas basta ver aspectos como o valor individual pago por cada jogador para acessar plataformas eletrônicas, bem como as articulações entre jogos e outros produtos da indústria do entretenimento, como livros e filmes para começarmos a ter mais certeza da potência econômica dos jogos.

O Brasil é o décimo país no mundo em consumo de artigos relacionados direta ou indiretamente à indústria de jogos, movimentando cerca de 13 bilhões ao ano (Marcio Filho, Zambon, 2023). A apresentação de números tão elevados da indústria de jogos neste trabalho não deve ser entendida como uma apologia à popularização destes artefatos lúdicos, como salienta Woodcock (2020), tais números têm que ser analisados com cautela por serem produzidos por empresas que possuem interesses em superestimar esses dados (Woodcock, 2020). Esse é, por exemplo, o caso da SuperData, que oferece análises e relatórios para a indústria, não obviamente com um propósito de uma análise detalhada, abrindo todos os dados ao acesso, porém para obter lucro. “Se você quer acessar os relatórios atuais da SuperData, isso vai lhe custar quase 20 mil dólares” (Woodcock, 2020, p. 74).

No Brasil, uma das principais pesquisas a respeito do mercado de jogos é a Pesquisa Games Brasil (PGB). Já agora, no ano de 2024, a PGB chegou em sua 11ª edição e a versão completa dos relatórios custam quase 15 mil reais. Esses relatórios completos são valiosos porque agregam informações de várias matizes sobre os usuários, como jogos mais vendidos e acessados, perfis dos jogadores, além de cruzamento com dados pessoais. E, como sabemos, na era da informação, os dados são uma valiosa mercadoria. Seja como for, como atenta Woodcock (2020, p. 74):

Apesar disso, é interessante examinar as análises que eles estão fazendo, pois nos dá um senso da dinâmica dessa indústria. Mesmo que esses dados não sejam tão bem acurados, eles são, contudo, comprados e vendidos, influenciando decisões de

diferentes empresas. Então, mesmo que os dados não sejam necessariamente “verdadeiros”, eles têm um impacto real no mundo.

O padrão encontrado nas pesquisas supracitadas contribui para a formação de um ecossistema delimitado pela repetição de experiências que os jogos proporcionam aos sujeitos, o que Lucas Goulart e Henrique Nardi (2019) conceituam como *Hegemonia do jogar*, um sistema marcado pela retroalimentação entre jogos produzidos sistematicamente para atender um determinado público que comumente os consome, constituindo um ciclo vicioso que corrobora com a cristalização de um conjunto específico de ideias apresentadas nas narrativas que são sucessivamente abordadas<sup>5</sup>.

Existe uma compreensão, constantemente reforçada no senso comum, que procura enquadrar os jogos como ferramentas culturais despreziosas e descoladas da realidade, simplificando-os ao escopo de mero divertimento. Contudo, *videogames* de guerra – como a série *Call Of Duty (2001-2024)*<sup>6</sup> –, comumente, estão carregados com as mesmas mensagens ideológicas (pertinentes à política imperialista estadunidense) que encontramos em títulos cinematográficos como *Guerra ao Terror (2008)*.

A desmistificação dos videogames como artefatos despolitizados é um passo importante na construção de uma visão autônoma do mundo. Dificilmente, um sujeito, seja qual for a sua idade, vai se questionar a respeito de quais condições materiais tornou possível a ação dele em ligar o console<sup>7</sup> e experienciar algum jogo eletrônico. Assim como outros segmentos industriais do sistema capitalista, o setor de jogos também é marcado por práticas de trabalho abusivas e constantemente grandes estúdios de desenvolvimento de jogos como a *RockStar Games* (gerenciada pela Take-Two Interactive), são acusadas de práticas como o *crunch*, termo utilizado por profissionais da área para denominar jornadas exaustivas de trabalho, e práticas como o assédio sexual e moral.

---

<sup>5</sup> Parece que retornamos à ideia de semelhança, repetição, homogeneidade associadas ao conceito de “Indústria Cultural”

<sup>6</sup> Call of Duty é uma série de jogos que está profundamente enraizado na cultura dos Estados Unidos, ambientando-se em períodos históricos importantes como a Guerra Fria e a Guerra do Vietnã. Retrata eventos militares significativos e incorpora elementos da cultura popular estadunidense, como referências a filmes, música e patriotismo.

<sup>7</sup> Um console é um dispositivo eletrônico dedicado principalmente a jogos de vídeo, projetado para ser conectado a uma tela de televisão ou monitor. Ele contém hardware específico para executar jogos e pode incluir controles (joysticks) para interação do usuário. Consoles populares incluem o PlayStation da Sony, o Xbox da Microsoft e o Nintendo Switch da Nintendo. Eles oferecem uma variedade de jogos, serviços online e funcionalidades multimídia, tornando-se uma parte importante da cultura de entretenimento digital. Há, no entanto, claros indícios de que os consoles poderão não mais existir em breve. Alguns jogos já podem ser acessados a partir do download de aplicativos diretamente para a Smart TV. Ou seja, com seu controle em mãos, diante da Smart TV, você baixa o aplicativo e pode jogar, dispensando os tradicionais (e caros) consoles. Os consoles, todavia, ainda são uma considerável fonte de lucro na indústria dos jogos. Seu desaparecimento, portanto, parece depender mais dos interesses do mercado do que dos limites da tecnologia.

Dentre os títulos produzidos e comercializados por esse grupo podemos destacar o *Red Redemption 2 (2018)*, que vendeu mais de 50 milhões de unidades e atualmente detém o recorde do número de jogadores online de forma simultânea na plataforma de jogos online *Steam*. Segundo dados apresentados pela própria SteamDB<sup>8</sup>, 70 mil (setenta mil) jogadores estavam no jogo ao mesmo tempo (Carbone, 2023). Mesmo com esse sucesso avassalador, que provavelmente gerou grandes lucros para um punhado de acionistas, a produção do jogo foi marcada por inúmeras denúncias, que devido à grande repercussão fizeram a empresa vir a público informando que havia reformulado suas práticas e políticas trabalhistas.

Jamie Woodcock (2020), ao analisar a indústria de *videogames*, pautado em preceitos do materialismo marxista, demonstra o grau de complexidade que a produção de *videogames* possui dentro das condições estabelecidas pelo sistema capitalista. O autor busca enfatizar que a compreensão do trabalho exercido pelos responsáveis pelo desenvolvimento de jogos é crucial para a compreensão da realidade trabalhista desse segmento industrial, já que “podemos pensar nesse trabalho de desenvolvimento como uma forma de trabalho intelectual, definido como o trabalhador que produz o conteúdo informacional e cultural da mercadoria.” (Woodcock, 2020, p. 73). Entretanto, as particularidades do trabalho executado pelos desenvolvedores “só podem ser realmente compreendidas se considerado dentro das cadeias produtivas e da rede capitalista” (Woodcock, 2020, p. 73), pois da mesma maneira com que movimenta um trabalho intelectualizado, toca em atividades laborais mais formais como os que atuam na montagem dos *consoles*. Essa inter-relação entre diferentes experiências de trabalho mostra como a indústria de jogos eletrônicos abrange muito mais facetas da vida contemporânea do que apenas jogar” (Woodcock, 2020, p. 73).

Abordar a complexidade que a indústria de jogos atingiu no capitalismo contemporâneo também chamada de “capitalismo de plataforma”<sup>9</sup> é importante, pois nos permite questionar não apenas a capacidade dos jogos de amplificar determinados discursos, mas principalmente o de refletir sobre quais os aspectos ideológicos estão presentes na reprodução de jogos e especificamente como essas mídias dialogam e reproduzem aspectos do passado. Ou seja, qual é o papel da ludicidade contemporânea no processo de midiaticização da história?

---

<sup>8</sup> A Steam Database, frequentemente abreviada como SteamDB, é uma plataforma online que fornece informações e estatísticas sobre jogos e aplicativos disponíveis na plataforma de distribuição digital Steam, desenvolvida pela Valve Corporation. Ela oferece dados sobre atualizações de jogos, preços, análises de usuários, estatísticas de jogadores e muito mais, ajudando os usuários a acompanharem as mudanças e tendências na biblioteca da Steam.

<sup>9</sup> SRNICEK, Nick. **Plataform Capitalism**. [s.l.] Polity Press, 2017. A tese central é que parte significativa da economia contemporânea circula através de plataformas, (como Uber, daí também a ideia de “uberização”) e redefinem relações e o sentido do trabalho e da produção.

## 2.1 Interseções culturais: a indústria de jogos eletrônicos e a produção do conhecimento histórico na contemporaneidade

Tal qual outras dimensões societais, o universo dos jogos expressa e associa-se à tradição colonial, mas agora sob o cenário neoliberal; não apenas por ser um produto (mercadoria), e sim porque em suas narrativas, comumente encontramos histórias ligadas ao pensamento salvacionista, ao eurocentrismo, à meritocracia, e à idealização ocidental. Para Thiago Falcão e Kishonna Gray (2021, p. 8), bem como “a maioria das instituições sociais, o fenômeno do jogo [...] têm sido reestruturados e reculturados em torno dos valores concebidos como estritamente instrumentais do neoliberalismo”.

Esse processo é abordado pelos autores como a “colonização do jogo”, fenômeno que é descrito como um movimento que tem como intuito promover a apropriação “de dinâmicas criativas e lúdicas em favor do ritmo acelerado de produção de acumulação assumido como regra pelas sociedades pós-industriais” (Falcão; Gray, 2021, p. 8). Desse modo, a *colonização do jogo* ocorre vinculada à mentalidade de naturalização de um modo de vida pautado na racionalidade neoliberal.

É bem verdade que os jogos produzidos dentro dessa lógica não tratam de temáticas restritas à contemporaneidade<sup>10</sup>, mas tendem a estender sobre o passado essa dinâmica de reificação cultural, promovendo uma cristalização ideológica a respeito da História. Para exemplificar melhor, podemos observar a análise que Laan Barros e Lucas Marques (2020) fazem dos jogos de tabuleiro *Catan (1995)* e *Puerto Rico (2002)*<sup>11</sup>, títulos que abordam, nas narrativas e em suas regras, o processo colonial que teve início no século XVI.

Especificamente, no jogo *Catan (1995)*, a colonização é retratada sem violências aos povos originários; todo o processo de dominação é retratado de forma polida e higienizada,

---

<sup>10</sup> Franquias como *God of War* e *Assassin's Creed* são exemplos de jogos eletrônicos de sucesso e repercussão que pautam suas narrativas em apropriações instrumentalizadas do passado histórico. Ao passo que muitos jogadores possam dizer que “aprendem História” com esses jogos, pouco se pensa sobre o tipo e o sentido de história que se está aprendendo ao jogar.

<sup>11</sup> *Catan (1995)* e *Puerto Rico (2002)* foram precursores de um nicho dentro da ludicidade contemporânea, que é popularmente denominada de “jogos analógicos modernos”. Tais artefatos lúdicos foram responsáveis por popularizar mundialmente formas de jogar, que anteriormente eram restritas ao público europeu, de forma mais específica o alemão. Atualmente, existem uma infinidade de jogos de tabuleiro sendo comercializada, que abordam temáticas e mecânicas igualmente variadas. Contudo, os chamados *eurogames* ainda representam uma parcela significativa desse mercado lúdico. (Barros; Marques, 2020). Esse grupo específico de jogos analógicos “tendem a celebrar a produtividade do colonialismo, um retrato que permite os jogadores cederem aos prazeres da administração eficiente e da aquisição de riqueza” (FOASBERG, 2019, p. 22 *apud* Barros; Marques, 2020, p. 6).

onde ocorre a supressão de questões problemáticas (Barros, Marques, 2020, p. 6). Trata-se de um jogo em que os jogadores se colocam como colonizadores e cujo objetivo é alcançar um número “X” de pontos, que indicaria o sucesso de sua empreitada.

Enquanto Catan opera com um espaço mais fictício, *Puerto Rico* (2002), por outro lado, aborda um cenário de colonização real ocorrido na ilha de Porto Rico, na América Central, que contou com a escravidão sistematizada de africanos e indígenas. Para Barros e Marques (2020):

O ponto problemático mais apontado do *game* são as peças dos colonos, pequenos discos marrons. No decorrer do jogo, as peças são colocadas em locais de trabalho, entre elas latifúndios baseados em *plantation*. O manual e demais informações não especificam a origem dos colonos, oferecendo até mesmo um tom aventureiro (“colonos destemidos”) (Barros; Marques, 2020, p. 6).

Ademais, se olharmos para todo o trabalho historiográfico desenvolvido a respeito do período colonial, produção essa sistematizada a partir de inúmeras evidências históricas de diferentes gêneros, chegaremos à conclusão de que o trabalho executado em áreas coloniais como Porto Rico foi realizado, apesar da existência de outras atividades laborais, por seres humanos em condição de escravidão e não por colonos aventureiros. A história apresentada nos jogos, de forma genérica ou abordando eventos reais, tende a publicizar uma versão polida e higienizada do passado. Esquece-se (ou encobre-se) que, como nos alertava Walter Benjamin (2020, p. 225), “nunca houve um monumento de cultura que não fosse também monumento de barbárie”.

Destarte, podemos estabelecer o seguinte questionamento: esse processo de apropriação, elaboração e reprodução do passado através da ludicidade ocorre de forma ingênua e despreziosa ou corrobora conscientemente com uma tentativa de homogeneizar a maneira como olhamos para a história? Para refletir sobre esse questionamento, podemos dialogar com a análise que fizemos juntamente com os pesquisadores Caio Costa e José Loures (2023), sobre o jogo *Assassin's Creed Unity* (2014)<sup>12</sup>, cuja narrativa se desenvolve em torno da Revolução Francesa. É evidenciado ao longo do trabalho o embate entre duas concepções históricas a respeito do processo revolucionário na França. De um lado, temos a interpretação liberal do evento, que procura deslegitimar a luta jacobina reduzindo a atuação e as demandas sociais

---

<sup>12</sup> O jogo em questão integra uma das maiores franquias contemporâneas de jogos digitais, dirigida pela empresa francesa **Ubisoft**. Até o fim do ano de 2022, foram desenvolvidos e publicados 13 títulos na série principal, dezenas de jogos secundários, livros, histórias em quadrinhos e um filme hollywoodiano de 2017 estrelado pelo ator Michael Fassbender. Estima-se, inclusive, que a série de ação e aventura já tenha vendido mais de 155 milhões de cópias (Galvão, 2021 *apud* Costa; Loures; Enrico, 2023, p. 234).

defendidas por esse grupo ao espectro da violência. De outro lado, uma segunda concepção busca enfatizar a luta dos sujeitos sociais comuns para a viabilização das transformações propostas durante a Revolução.

Ao perscrutar a narrativa e a jogabilidade, os autores revelam que a maneira como o *game* relata o passado compactua com a concepção liberal da História. Um dos exemplos citados pelos autores para demonstrar tal alinhamento é a forma como a equipe de desenvolvimento do jogo procura retratar personagens históricos reais. Enquanto *Napoleão Bonaparte* é apresentado aos jogadores de forma altiva, *Maximilien Robespierre* aparece como uma figura inescrupulosa e um dos principais antagonistas da obra. É importante ressaltar que a chegada de *Napoleão* ao poder na França marcou o fim do processo revolucionário e implementou medidas (Código Civil Napoleônico) que sedimentaram as demandas revolucionárias que levaram a burguesia ao poder; por outro lado *Robespierre* foi a principal liderança jacobina, grupo que atuou em defesa de transformações revolucionárias que melhorassem de forma efetiva a população menos abastada (Costa; Loures; Enrico; 2023).

A retratação da Revolução no jogo levou a um debate público na sociedade francesa, onde lideranças políticas ligadas às esquerdas no país condenaram a maneira caricaturada e negativa com que o jogo apresenta a principal liderança jacobina (Robespierre) e as massas populares. Em resposta às críticas, a Ubisoft se defendeu afirmando que seriam liberdades criativas. Entretanto, tendo em vista todo o trabalho historiográfico de descaracterização das lutas populares no processo revolucionário, identificado por autores como Josep Fontana (1998) e Domenico Losurdo (2006), não podemos compreender o jogo como o resultado de uma série de acasos que o levaram a abordar o movimento revolucionário de uma forma que se encaixa, sem grandes atritos, na perspectiva liberal. Destarte, o jogo deve ser compreendido, respondendo ao questionamento que abre a atual reflexão, como um artefato midiático que corrobora com a cristalização da concepção liberal/burguesa da história.

Os casos citados aqui (*Assassin's Creed*, *Catan*, *Puerto Rico*) expõem de maneira ilustrativa a potência, a necessidade e a urgência de uma perspectiva que vise analisar, de maneira mais detalhada, a relação entre jogos e Ensino de História. Há pelos menos dois aspectos que confirmam essa situação. Em primeiro lugar, esses jogos operam com a história, ou com o senso de história, ou, na mais simplista das propostas, com o senso de passado? Cada um desses jogos retoma e remonta uma ideia de passado, de eventos e processos históricos; e, portanto, podem ser lugares de aprendizados da História. Em segundo lugar, esses jogos são, muitas vezes, conhecidos por nossos estudantes que têm, de partida, interesse no aspecto lúdico que os jogos apresentam.

No entanto, a maneira como determinados jogos dialogam com os eventos históricos supracitados – Colonização e Revolução Francesa – contribuem para um dimensionamento inicial de como a ludicidade contemporânea estabelece diálogos com o passado e demonstram como diversas pesquisas, no campo dos *games studies*<sup>13</sup>, vêm contribuindo para a constituição de uma interpretação crítica dos jogos.

Seguindo por esse mesmo caminho, iremos aprofundar o debate a respeito das apropriações e ressignificações que a indústria de jogos promove a respeito do conhecimento histórico. Em nossos estudos, tomaremos como referência o período histórico denominado como Medieval (Idade Média), especificamente a experiências sócio-históricas estabelecidas no medievo europeu.

Estamos cientes dos reducionismos que estas escolhas impõem, num primeiro olhar. É claro que sabemos que o “medieval” é um conceito questionável, ainda mais quando, temporalmente, visto apenas no espaço histórico da Europa. Não é raro (nem mesmo nos parece errado) que, em conversas informais, professores de História se refiram à Idade Média como uma parcela da História da Europa. Ainda assim, mantivemos a escolha por duas razões: primeiramente, porque os conteúdos ligados à Idade Média estão preconizados em documentos normatizadores da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial Cearense (DCRC). Em segundo lugar, os jogos que escolhemos analisar lidam com temáticas associadas ao imaginário do mundo medieval, abordando temas, representações ou mesmo conceitos que, ora estão curricularizados, ora fazem parte do universo de vivência dos educandos, o que colabora na construção de situações de ensino.

## **2.2 Narrativas digitais: o legado medieval e a cultura popular nos jogos eletrônicos**

O período medieval é um tema que passou por diferentes análises ao longo da produção historiográfica. Ao mesmo tempo em que o período foi atrelado à ideia de obscuridade, seu imaginário foi revisitado em diferentes presentes por motivos diversos, muitas perguntas permanecem. O pequeno e já clássico livro de Régine Pernoud “*Idade Média: o que não nos ensinaram*” veio à lume nos anos 1970 e ali a autora faz uma crítica severa às

---

<sup>13</sup> *Games Studies* é uma área acadêmica multidisciplinar que se dedica ao estudo dos videogames e dos jogos eletrônicos como fenômenos culturais, sociais, psicológicos e artísticos. Ela abrange diversas disciplinas, como sociologia, psicologia, antropologia, semiótica, entre outras, e busca compreender os jogos em suas diversas dimensões, desde sua produção e consumo até seus efeitos na sociedade e na cultura.

trivialidades trazidas por análises que se debruçavam sobre o período. Para a autora, a ideia de “idade das trevas”, – com referências exageradas à Inquisição, às doenças, à sujeira e à aversão ao conhecimento – ainda estava muito viva, inclusive no ensino escolar<sup>14</sup>. Desde o lançamento do livro de Pernoud, as críticas às visões simplificadoras e reducionistas lançadas sobre a Idade Média foram atualizadas. Atualmente, como dissemos, não se questiona apenas o fato dessas visões operarem com banalidades, mas também o fato de serem eurocentradas.

Atentos a esses limites conceituais e interpretativos, focamos nossa atenção no conceito de imaginário medieval. Evelyne Patlagean (*apud* Le Goff, 2020, p. 34) define o imaginário da seguinte forma:

conjunto das representações que ultrapassam o limite imposto pelas constatações da experiência vivida e pelas deduções correlatas que ela autoriza, o que equivale a dizer que toda cultura, portanto toda a sociedade e mesmo todos os níveis de uma sociedade complexa possuíram o seu imaginário.

Então, quando falamos em imaginário medieval, não podemos falar apenas da imaginação dos sujeitos históricos que vivenciaram o medievo europeu, na verdade esse termo se refere a algo mais profundo. Como disse Le Goff (2020, 36), “trata-se de uma história da criação e do uso das imagens que fazem uma sociedade agir e pensar, visto que resultam da mentalidade, da sensibilidade e da cultura que as impregnam e animam.”; ou seja, o imaginário é fruto direto das experiências reais vivenciadas pelos sujeitos, e a análise desse imaginário nos ajuda a compreender o cenário no qual tais grupos partilhavam suas experiências. Ainda de acordo com Le Goff (2020, p. 37), “o imaginário medieval constrói um mundo misto que constitui o tecido da realidade, cuja origem se encontra na irrealidade dos seres que seduzem a imaginação dos homens e mulheres da idade média”.

Para exemplificar o que é posto por Le Goff (2020), podemos pegar como exemplo narrativas oriundas do medievo europeu, como a dos irmãos *João e Maria*, duas crianças que foram abandonadas por falta de comida, encontram uma casa feita de doces e são presos por uma bruxa que quer literalmente se alimentar dos dois. Podemos perceber que a fome está presente em todos os momentos da narrativa, e mesmo que esteja repleta de aspectos fantásticos, é fruto de experiências reais, foi criada e compartilhada por pessoas de verdade. Então, a esfera do imaginário não pode ser reduzida a uma mera invenção, mas é um aspecto importante da construção sociocultural do período medieval europeu.

---

<sup>14</sup> A primeira versão do livro de Pernoud é de 1978. Algo mudou no modo como se vê a Idade Média. Mas não o suficiente para afirmarmos que, passados quase 50 anos desde que o livro foi lançado, foi superada por completo a visão estereotipada do medievo europeu, tanto no ensino quanto nos espaços além dos muros da escola.

Podemos evidenciar que contos como o do *João e Maria*, *Chapeuzinho Vermelho* e o *Gato de Botas* (história compiladas e reelaboradas posteriormente) apresentam atualmente narrativas mais polidas do que quando foram produzidas, pois vão se adaptando às novas balizas éticas e morais que surgem com as mudanças que ocorrem nas sociedades ao longo do processo histórico.

Robert Darnton (2015), em *O grande massacre de gatos*, demonstra que tais narrativas foram analisadas por psicanalistas – como é o caso de Erich Fromm e Bruno Bettelheim<sup>15</sup> –, que as acessaram através da compilação feita pelos Irmãos Grimm no século XIX. Esses, por sua vez, chegaram a esses contos através de sua vizinha e amiga íntima, Jeannette Hassenpflug, que ouviu as histórias de sua mãe de descendência huguenote.

Os huguenotes trouxeram seu próprio repertório de contos para a Alemanha, quando fugiram da perseguição de Luís XIV. Mas não os recolheram diretamente da tradição popular oral. Leram-nos em livros escritos por Charles Perrault, Marie Cathérine d’Aulnoy e outros, durante a voga dos contos de fadas nos círculos elegantes de Paris, no fim do século XVII. Perrault, mestre do gênero, realmente recolheu seu material da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho). Mas ele retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões, *précieuses* e cortesãos aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de Mamã ganso [...] de 1697 (Darnton, 2014, p. 24).

Toda a trajetória em que as narrativas percorreram fizeram com que as mesmas fossem ganhando significados diversos, pois ocorre uma simbiose entre as características do período em que foram produzidas e o contexto social onde acontece sua reprodução. Robert Darnton (2014), ao comentar as análises dos psicanalistas quando se debruçam sobre versões dos contos dadas a existir no século XIX, ressalta como as análises das histórias tomam como padrão os valores ético-morais do seu presente.

Podemos perceber que Robert Darnton (2014, p. 21) em sua busca por compreender “o universo mental dos não iluminados, durante o iluminismo” recorre aos contos populares do período e ao historicizar tais narrativas percebe que as mesmas são frutos de um longo e tortuoso processo de transformação sociocultural dos sujeitos que habitam o continente europeu. Este ponto demonstra a importância e o peso que o imaginário popular tem no processo de constituição das estruturas que compõem materialmente as sociedades. O autor, ao analisar os psicanalistas supracitados, especificamente Erich Fromm, faz um alerta sobre como devem ser tratadas as informações contidas nas narrativas populares, uma vez que contos como esses,

---

<sup>15</sup> Para Darnton, as análises feitas por psicanalistas cometem deslizes significativos do ponto de vista histórico. Por exemplo, ao analisar o conto que trata da garotinha que vai à casa da vovó e acaba por se ver em apuros quando se encontra com um lobo, Fromm vê no “chapeuzinho vermelho” um símbolo da menstruação. Darnton observa que o tal capuz (“chapeuzinho vermelho”) nem mesmo aparecia nas versões primeiras do conto.

oriundos da mentalidade de camponeses, não podem ser interpretados sem levar em consideração sua dimensão histórica (Darnton, 2014).

As observações de Darnton são fundamentais para percebermos que o imaginário de um povo não é acessado na integridade, a partir de fora. Dito de outro modo, o tempo do vivido não é simétrico ao tempo do interpretado. O que temos nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, são compilações e reelaborações de contos que, em muitos casos, remontam ao período medieval. Portanto, não se pode esperar que essas versões posteriores tenham os mesmo elementos e significados das versões originais.

Mesmo assim, tomando os devidos cuidados para não cair em anacronismo ou simplificações excessivas, podemos pensar nos jogos da mesma maneira dos contos de fadas analisados por Darnton; ou seja, tratando-os como objetos que são frutos desse processo de transformação que promove contatos com a cultura popular. Os jogos também são produzidos com determinadas finalidades e, dialogando com o passado, ressoam diretamente no presente em que são produzidos.

É importante lembrar que a periodização tradicional do tempo levou à homogeneizações perigosas a respeito do medievo. Portanto, ao falarmos de imaginário ou de mentalidade, precisamos levar em consideração que diferentes experiências culturais proliferaram ao longo do tempo, mesmo que tomemos como referência apenas o continente europeu. Isso reflete diretamente na construção de um espaço de interações humanas rico e heterogêneo.

Nesse trabalho, ao pensarmos as relações entre imaginário do medievo, jogos e ensino de História, no entanto, vamos nos dedicar a pensar o papel de generalizações na fabricação de formas de invenção e apropriação do período medieval. Assim, elementos como o ideal de cavalaria, as criaturas fantásticas (como os dragões e unicórnios), as armas e itens lendários, tal como as narrativas heroicas de sujeitos como *Robin Hood* ou *Ivanhoé* (Boucheron, 2018), interessam-nos particularmente. Pois são esses arquétipos, frutos da oralidade e dos contos desenvolvidos com base nas experiências sociais, que estão sendo revisitados e apropriados pela indústria de jogos e constituem o pano de fundo das narrativas apresentadas aos jogadores que consomem os jogos na contemporaneidade.

### ***2.2.1 Clash Royale e The Witcher: apropriações e invenções a respeito da Idade Média Europeia***

A relação entre cultura popular e universo midiático tem lances inesperados. Osvaldo Trigueiro (2008) demonstra como, no mundo contemporâneo, os veículos midiáticos promovem, de forma dúbia, a espetacularização da cultura popular, e como a cultura popular vem se apropriando dos veículos de comunicação para promover sua midiatização. Para o autor:

As manifestações populares (festas, danças, culinária, arte, artesanato etc.) já não pertencem apenas aos seus protagonistas. As culturas tradicionais no mundo globalizado são também do interesse dos grupos midiáticos, de turismo, de entretenimento, das empresas de bebidas, de comidas e de tantas outras organizações sociais, culturais e econômicas (Trigueiro, 2008, p. 2).

O que Trigueiro aponta é a existência na contemporaneidade da ascensão dos tentáculos do mercado sobre a cultura (popular). Partindo do pressuposto de que no mundo contemporâneo a reprodução das manifestações populares relaciona-se – dentre outras coisas – com as pulsões mercadológicas, podemos estender essa análise para midiatização da cultura popular do passado em objetos midiáticos no presente. Dessa forma, arquétipos referentes ao mundo medieval europeu, como o castelo, as ordens de cavalaria e bestas (dragões, hipogrifos e manticoras), são comumente abordados em produtos de reprodução global como as franquias *A Guerra dos Tronos* (2011 - 2019) e *Senhor dos Anéis* (2001-2003), que foram adaptadas para a televisão e para o cinema após grande sucesso dos livros. Assim como ocorre no campo cinematográfico e dos seriados de televisão, a indústria de jogos também percebeu a rentabilidade desse universo, e grandes títulos como *The Elder Scrolls V: Skyrim* (2011), *Dark Souls* (2016) e *Dragon Age* (2010-2015) são ambientados e dialogam em suas tramas com aspectos do mundo medieval.<sup>16</sup>

Felipe Yann e Allan Reveriego (2020) analisam esse interesse da indústria de jogos no universo medieval através de um conceito chamado de *neomedievalismo*, que, segundo os autores, é um “termo utilizado para referir-se ao novo interesse que surge sobre o período medieval na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à cultura popular e aos jogos como RPGs<sup>17</sup>.” (Gonçalves; Strazzi, 2020, p. 17). Os autores também explicitam em seu texto que esse conceito é uma evolução de outro pré-existente, o do medievalismo, que retrata

<sup>16</sup> As franquias "Game of Thrones", "Senhor dos Anéis", "Skyrim", "Dark Souls" e "Dragon Age" compartilham várias similaridades em sua retratação do período medieval, mesmo que cada uma tenha sua própria abordagem. Em primeiro lugar, todas essas franquias apresentam um ambiente fictício baseado em (ou associado a) elementos da Idade Média, incluindo castelos, reinos, cavaleiros, magia e criaturas fantásticas. Além disso, elas exploram temas como política, guerra, honra, corrupção, magia e heroísmo, refletindo os aspectos complexos do imaginário da sociedade medieval.

<sup>17</sup> RPG é a sigla em inglês para Role-playing game, um gênero onde os jogadores assumem o papel de personagens imaginários. Esse nicho ganhou repercussão com o jogo *Dungeon and Dragons*, desenvolvido por Gary Gygax e Dave Arneson em 1974.

de acordo com Leslie J. Workman (Gonçalves; Strazzi, 2020) todo tipo de interação com a Idade Média e a recepção da cultura medieval nos períodos posteriores.

O que o neomedievalismo traz de novidade em relação ao conceito anterior é descrito por Carol L. Robinson e Pamela Clements (2020) como um meta-medievalismo, ou seja, os jogos eletrônicos, ao dialogar com aspectos da cultura popular medieval, são responsáveis pela criação de universos medievais alternativos. Apesar de se utilizarem de uma estética que remete ao período medieval, existem em sua constituição narrativa aspectos que podem ser contrafactuais quando confrontados com o trabalho historiográfico. Daniel Scandell (2017, p. 110), ao analisar o jogo *Europa Universalis IV*, exemplifica que o jogador pode:

formar la nación de España (por imposición militar o acuerdos diplomáticos) a partir de Castilla, Aragón, Navarra y Portugal repasando, así, la Guerra de Sucesión Castellana o las Guerras italianas.

Além de promover a unificação espanhola, ignorando a segmentação e a formação do Estado independente de Portugal, ainda existe possibilidade de “el usuario juega bien sus cartas y consigue las victorias necesarias ante Francia y Austria se consigue llegar a formar el Imperio” (Scandall, 2017, p. 117). É importante ressaltar que os jogos não constituem um ambiente de invenções históricas ilimitadas, pois são mídias com interações previamente definidas pela equipe de design de tais artefatos lúdicos. Além disso, os jogos não são produtos desenvolvidos por historiadores profissionais e não são objetos didáticos. Mesmo assim, não se deve esquecer que suas narrativas estão presentes nos lares de diversos sujeitos e hoje são uma realidade na forma com que o senso de história é constituído.

Para refletir sobre o ponto abordado podemos tomar como efeito de comparação a descrição feita por Jacques Le Goff (2020) do castelo, da ordem de cavalaria medieval e das valquírias, e como eles são ilustrados no jogo *Clash Royale*<sup>18</sup>. A escolha por essa mídia, em detrimento de muitas outras que abordam o período medieval, em específico, conecta-se com o fato de ser uma produção para smartphones, o que promove um alcance significativo para o jogo<sup>19</sup> devido, principalmente, à intensa desigualdade material existente no Brasil e ao valor exorbitante com que são comercializados os *consoles*.

---

<sup>18</sup> Clash Royale foi lançado em 2016 pela empresa Supercell e foi escolhido em seu ano de lançamento como o melhor jogo para celular da Play Store (plataforma de armazenamento de softwares da Google). Atualmente o jogo conta com mais de 100 milhões de downloads na Play Store. Disponível em: <https://www.clashroyaledicas.com/2016/12/melhor-jogo-de-celular-2016-clash-royale.html>. Acesso em 04 jul. 2023.

<sup>19</sup> Conforme a Pesquisa Game Brasil (PGB) de 2022, 3 em cada 4 brasileiros jogam algum jogo e 48,3% da população utiliza o celular como plataforma principal para experienciar jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.theenemy.com.br/mobile/pesquisa-game-brasil-2022-geral>. Acesso em 08 jul. 2023.

Ademais, o *Clash Royale* integra um universo desenvolvido inicialmente pela *Supercell* com o jogo *Clash of Clans*, onde os jogadores simulam a vida de um senhor feudal e organizam sua vila para fazer ataques e pilhagem em outras aldeias e formam alianças com outros jogadores. Os personagens jogados em *Clash Royale* foram desenvolvidos inicialmente para o jogo anterior e constituem um universo compartilhado por jogadores que, em grande parte, experimentam os dois jogos da empresa. Um terceiro fator de escolha relaciona-se à minha prática docente, pois o *Clash Royale* é um jogo que há alguns anos é jogado por grupos diversos de educandos, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, seja na rede pública ou na privada. A partir desse jogo, posso, por exemplo, pensar elementos históricos como sujeitos e aspectos materiais ligados aos conteúdos escolares.

Começando a análise pelo cavaleiro medieval, descrito por Jacques Le Goff (2020), temos:

As suas principais armas são a longa espada de gume duplo [...] e o escudo de madeira revestido de couro que tomava diversas formas: circulares, oblongas ou ovóides. A rígida couraça dos romanos dá lugar à brunea, um gibão de couro recoberto de escamas de metal imbricadas como as telhas de um telhado (Le Goff, 2020, p. 78).

A caracterização feita por Le Goff (2020) aproxima-se imgeticamente da ilustração do cavaleiro no jogo, como podemos perceber a seguir:

**Figura 1** - Captura de imagem do jogo Clash Royale com o personagem jogável cavaleiro.



Fonte: Clash Royale (2016).

Se focarmos apenas na representação dos artefatos lúdicos, poderíamos afirmar que o jogo faz uma representação verossímil do cavaleiro, que é uma persona tão marcante no imaginário medieval. O objeto lúdico dialoga visualmente com o universo do medievo, mas o contato com tal mídia não permite um aprofundamento, por parte de quem joga, do que verdadeiramente representa a figura do cavaleiro dentro de uma sociedade como a medieval europeia. No sistema de jogo do *Clash Royale*, os jogadores precisam selecionar personagens para destruir o castelo do rival ao longo de uma partida que pode durar no máximo 4 minutos. Quem experimenta o jogo sabe que o personagem é um cavaleiro e que ele precisa derrubar as torres de um castelo, contudo não compreende – ao menos não pelas informações fornecidas pelo jogo – o motivo de ocorrer esse conflito.

Ao transitar do conteúdo do jogo para as interpretações que Le Goff (2020) faz da sociedade medieval, talvez compreendêssemos o que um cavaleiro faz e o porquê de ele fazer o que faz, “tendo em vista que o cavaleiro é antes de tudo um guerreiro, o que explica em grande parte o seu prestígio em uma sociedade na qual a guerra é onipresente” (Le Goff, 2020, p. 78). Da mesma forma com que ocorre com os cavaleiros, a imagem produzida sobre castelos no jogo é marcada por apropriações do caráter imagético do mundo medieval europeu, aspecto que promove o esfacelamento do universo histórico apropriado. Abaixo podemos observar a descrição de Jacques Le Goff (2020) a respeito dos castelos medievais:

Do século X ao XII, o castelo medieval surge primeiro sobre duas formas: na Europa do Norte, com torres e habitações modestas erguidas sobre lugares altos naturais ou artificiais (...) na Europa meridional esse castelo precoce é erguido mais frequentemente sobre locais altos naturais e rochosos, os rochedos (...) o castelo é testemunha da volta da promoção da pedra na Idade Média (Le Goff, 2020, p. 66).

No jogo, o castelo é apresentado da seguinte forma:

**Figura 2** - Captura de imagem do jogo Clash Royale que apresenta a Torre do Rei.



Fonte: Clash Royale (2016).

Tanto na representação do cavaleiro, como na do castelo, podemos perceber que existem similaridades com o que o trabalho historiográfico e os vestígios históricos revelam sobre o período medieval, o castelo no jogo é apresentado de pedra, assim como a análise do Le Goff (2020) demonstra, entretanto o jogo promove uma certa confusão, já que da mesma forma como aconteceu na ilustração do cavaleiro, ocorre uma homogeneização desses arquétipos. A mídia apresenta ao seu jogador um castelo com torres de pedra, o que, segundo o excerto apresentado acima, é uma característica das estruturas na Europa no século XII, período em que o sistema social predominante era o feudalismo, marcado sobretudo pela descentralização política ocasionada pela concentração de poder na mão de vários senhores feudais e sua autoridade sobre as terras.

De fato, o poder dos senhores feudais era representado pelos castelos, e o jogo, ao indicar que a vitória depende de manter esse castelo em pé, sugere que as condições de autoridade dependem daquela estrutura. Contudo, apresenta um rei como a autoridade central, como a figura que comanda as tropas em batalha, gerando uma contradição a respeito da realidade política em que grande parte do continente europeu vivia no período.

Como aponta Le Goff (2020), os castelos eram marcados pela seguinte estrutura: uma “torre central (...) chamada de *donjon* em francês (termo oriundo de *domionem*, local senhorial), cuja etimologia revela o que o castelo medieval era fundamentalmente: um centro

de comando” (Le Goff, 2020, p. 67). O jogo acerta ao colocar a torre central como centro de comando, de fato os castelos são vestígios arquitetônicos de uma sociedade eminentemente militarizada. Todavia, promove anacronismo ao indicar um Rei como o responsável pelas ordens de defesa, pois “uma das características do feudalismo era o desapontamento dos privilégios da realeza em benefício dos senhores” (Le Goff, 2020, p. 67). E o rei, como descreve Perry Anderson (2000), “era um suserano feudal de seus vassalos, aos quais estava ligado por laços de feudalidade e não um soberano supremo colocado acima de seus súditos” (Anderson, 2000, p. 56). Além disso, a tomada de poder dos castelos por parte das famílias reais europeias demarca uma importante transição política, que levou centenas de anos para consolidar-se até a reunificação do poder das realezas (Le Goff, 2020).

Por fim, as *valquírias* que são apresentadas por Jacques Le Goff (2020) como: “Na época dos vikings, elas parecem ter-se transformado seja em amazonas, seja em filhas de Odin, o principal dos deuses escandinavos” (Le Goff, 2020, p. 197). Após essa descrição inicial, o autor indica que os principais vestígios a respeito desse ser mítico advém principalmente de cantos e poemas, que no século XII eram difundidos através da tradição oral e posteriormente foram compilados em obras como a Edda em prosa do poeta islandês Snorri Sturlusson (Le Goff, 2020, p. 197).

Por sua vez, o jogo desenvolve um arquétipo de valquíria que se resume a uma das facetas apresentada por Le Goff (2020), a de uma guerreira amazona, como podemos perceber na imagem abaixo:

**Figura 3** - Captura de imagem do jogo Clash Royale com o personagem jogável Valquíria.



Fonte: Clash Royale (2016).

A valquíria é expressa no jogo portando um machado de duas pontas e roupas meio abarrotadas, passando o ar de uma guerreira experiente. É importante frisar que esse personagem compõe o imaginário de uma parcela populacional específica dentro dos grupos que ajudaram a constituir culturalmente a Europa medieval, que, como já foi citado anteriormente, estavam presentes inicialmente na mitologia dos vikings. A proximidade das mídias digitais com a mitologia dos povos nórdicos foi marcada por grandes produções como a série *Vikings* (2013) - produzida pela MGM Television e exibida inicialmente pelo History Channel, controverso<sup>20</sup> canal de midiaticização da história - e pela popularização do personagem Thor tanto nos quadrinhos como no universo cinematográfico da Marvel. O curioso é que os povos vikings, tal como outros grupos de origem germânica, são vistos tradicionalmente pela historiografia como grupos “bárbaros”, termo pejorativo que englobava todos aqueles que não eram de origem romana. Entretanto, nas produções apresentadas acima - bem como no jogo que estamos analisando - ocorre uma interpretação higienizada dos vikings, distanciando-os de toda a carga negativa que o termo bárbaro carrega historicamente.

Outro aspecto importante na análise das valquírias e nas demais personagens femininas do jogo é que elas são representadas como grandes guerreiras, algo que pode estar relacionado a uma prática do capitalismo contemporâneo de aderir a políticas de empoderamento como estratégia de difusão e venda de seus produtos, mas que também revela como a mudança nos paradigmas sociais marca a produção de tais mídias. Um exemplo são os jogos da década de 1990, como é o caso de *Lara Croft* da franquia *Tomb Raider* (1996) - talvez a personagem feminina mais icônica dos jogos eletrônicos - caracterizada inicialmente de forma hipersexualizada, o que em parte é fruto de um ambiente, como o da indústria de jogos, em que predominam figuras masculinas.

Fazendo uma digressão ao período medieval e retornando mais uma vez a Jacques Le Goff (2020), podemos perceber que ocorreu uma apropriação da imagem da valquíria a fim de afirmar determinadas estruturas de gênero no período: O mito da valquíria ilustra os casais formados por um ser sobrenatural e um mortal, em geral em condição cavaleiresca “[...] está heroína também ilustra a importância da violência guerreira e da luta contra os monstros no imaginário medieval. Nele, a mulher é um ser ligado à morte” (Le Goff, 2020, p. 198).

---

<sup>20</sup> Dentre os vários problemas envolvendo as produções do History Channel, posso destacar aqui a série *Guia politicamente incorreto do Brasil*, em que ocorre o abuso da história através de severos anacronismos em busca de audiência e mercantilização de um pseudo conhecimento histórico. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/um-guia-para-o-guia-politicamente-incorreto-da-historia-do-brasil/>. Acesso em 17 jul. 2023.

Podemos perceber então que a implementação de instituições no período medieval europeu, como é o caso do casamento, estão conectados em estruturas que são materiais e sobrenaturais, como aponta George Duby (2011) “o casamento se situa, conseqüentemente, no cruzamento de duas ordens, a natural e a sobrenatural” (Duby, 2011 p. 11). Essa dubiedade existente frente ao casamento remetia-se principalmente a dois poderes concorrentes que atuavam no controle das estruturas da sociedade medieval europeia, que conforme Duby “pretendiam aprisionar fortemente o casamento no direito e no cerimonial” (Duby, 2011 p. 11). O matrimônio tocava na esfera das alianças políticas entre a nobreza feudal, ao mesmo tempo que era uma forma de controle exercida pela Igreja Católica das uniões entre as principais famílias aristocráticas europeias, pois o casamento ocorria com o consentimento da Igreja e de seus clérigos. A análise de instituições como a do casamento contribui para uma análise mais heterogênea do medievo europeu, dado que possibilita a compreensão de sujeitos historicamente invisibilizados, como é o caso das mulheres. No entanto, a maneira como as mulheres aparecem nos jogos não ressoam apenas em aspectos do passado, mas principalmente respondem a quadros do presente como o contexto social no qual os jogos são produzidos e qual a tipologia do artefato lúdico em questão.

Sobre esse último tópico - relacionado a tipologia dos jogos - é valoroso ressaltar que diferentes jogos são produzidos para diferentes públicos. *Clash Royale*, por exemplo, é um *Casual Game* e pode ser adquirido de forma gratuita nas plataformas de venda de aplicativos dos *smartphones*, com a empresa faturando através de compras dentro do próprio jogo - compra de personagens, pacotes de personalização dos mapas etc. O visual feito em forma de desenho animado faz com que o jogo fique chamativo para um público infantil e adolescente, apesar do jogo possuir atualmente competições nacionais e internacionais com a participação de adultos.

Por outro lado, jogos como o da franquia *The Witcher* (2007-2015) possuem texturas imagéticas que buscam ser mais reais em seus jogos - séries e livros - sendo comercializados para um público juvenil e adulto. José Loures (2018), ao analisar *The Witcher*, aponta que os jogos, que são uma adaptação da obra literária do escritor polonês Andrzej Sapkowski, são ambientados em um “universo de fantasia similar a um período medieval europeu” (Loures, 2018, p. 1001). Ademais, o jogo está cheio de criaturas fantásticas, oriundas do imaginário medieval europeu, como ogros, bruxas, monstros e feiticeiras. Diferente do *Clash Royale*, os jogos da série *The Witcher* possuem uma estética mais sombria e foram produzidos para um público mais maduro do que o jogo analisado anteriormente, como podemos observar na imagem abaixo:

**Figura 4** - Captura de imagem de uma animação presente no jogo *The Witcher I* (2007).



Fonte: *The Witcher* (2007). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rOIwut95HMw>. Data de acesso: 15 Jul. 2023.

Na imagem acima podemos ver o personagem principal Geralt de Rivia, um bruxo combatendo um dos monstros presentes no jogo. Ao fundo, podemos observar a caracterização de uma cidade medieval abandonada. Para além das questões mais gerais que *The Witcher* aborda, Loures (2018) busca analisar como a temática da sexualidade está presente dentro do jogo. “As cenas de sexo estão presentes em TW1, contudo, não de uma maneira tradicional; as cenas são representadas através das cartas de romance, também conhecidas como cartas de sexo” (Loures, 2018, p. 1003). Ao longo do *gameplay*, o jogador, ao controlar *Geralt*, pode ter encontros sexuais com as personagens femininas. Ao escolher determinadas opções de diálogo, o jogo ativa uma cena de sexo e uma carta surge na tela. Ao longo do jogo, podem ser encontradas até 24 cartas. Nos Estados Unidos, as cartas de romance foram censuradas: as partes íntimas das mulheres foram cobertas pelo cabelo das personagens, tal fato causou controvérsia, que nos é apresentada por José Loures (2018):

A polêmica na época se dividiu em duas vertentes, uma sobre a censura do conteúdo sexual, e a outra sobre o jogador colecionar mulheres. É natural dizer que uma maioria de homens focaram na primeira polêmica, enquanto a maioria das mulheres se dedicaram à segunda (Loures, 2018, p. 1003).

Apesar do avanço do público feminino na comunidade de jogadores<sup>21</sup>, esse ainda é um ambiente predominantemente masculino e branco, principalmente quando falamos sobre as

<sup>21</sup> Estudos como a Pesquisa Games Brasil de 2021, apontam que as mulheres representam cerca de 51,5% do público de jogos eletrônicos do país, a pesquisa também indica que 62,2% das mulheres diz preferir jogar em smartphones, o grande problema dessa amostragem é que ela não leva em consideração questões materiais como

empresas que desenvolvem os jogos. De acordo com 2º Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais de 2018, “20,7% dos sócios e funcionários de estúdios de games são mulheres, 10% são afrodescendentes, 0,9 é indígena e 0,4% é trans” (Zambarda, 2020). Essa configuração social, quando comparada com a materialidade étnica da população brasileira, em que as mulheres (51,48%) e os negros (56,9%) representam a maioria da população brasileira (segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), acaba por levar a uma realidade de produção de jogos feitos por homens brancos para outros homens brancos. Essa realidade contribui para o afloramento de narrativas midiáticas marcadas por aspectos misóginos e racistas<sup>22</sup>, realidade que fortalece um *modus operandi* marcado por um sistema retroalimentativo – do *jogador hegemônico* – de produção de jogos que constantemente repetem as mesmas temáticas, pois são produzidos e consumidos pelos mesmos sujeitos sociais. (Goulart, Nardi, 2019).

Retomando as observações acerca da Indústria Cultural, ao analisar a programação televisiva da década de 1950, Theodor Adorno (2020, p. 224) percebeu que os produtores ofereciam “incansavelmente ao seu público uma enxurrada de ‘mensagens’, explícitas e implícitas” que têm como intuito “reforçar o compromisso do espectador e consolidar o status quo”. Essa mesma lógica, dada as devidas proporções temporais e tecnológicas, pode ser transposta para a análise do conteúdo publicizado através dos jogos eletrônicos, tanto jogos mais simples, como o *Clash Royale* ou mais complexos como o *The Witcher*, carregam em si aspectos ideológicos que respondem às condições materiais na qual são produzidos.

O trato dos aspectos supracitados – a ordem de cavalaria, o castelo medieval e as mulheres na Idade Média – figura entre os conteúdos que são normalmente abordados em uma aula sobre Idade Média, que pode ocorrer em qualquer ambiente de formal de educação básica no Brasil, pois são temas que figuram nos principais documentos que balizam o currículo da disciplina de História para esse nível de educação. A abordagem de uma mídia, como o jogo *Clash Royale*, pode representar uma estratégia pedagógica que busca, através do diálogo com

---

a disparidade salarial e a misoginia presente na comunidade de jogadores. Disponível em <https://br.ign.com/games/97015/feature/mulheres-sao-maioria-nos-games-mas-por-que-nao-somos-protagonistas> Acesso em 09 jul. 2023.

<sup>22</sup> No primeiro semestre de 2023 foi publicado na Play Store um jogo de simulação de escravidão, onde os jogadores compravam trabalhadores em condição de escravidão no período colonial brasileiro e poderiam inclusive atribuir castigos aos seus “escravizados”. Esse jogo ficou vários dias disponíveis na loja virtual da Google - aspecto que nos leva ao debate sobre a regulamentação das *big techs* - e só foi retirado após vários protestos e denúncias. Esse caso apresenta um exemplo absurdo de como o racismo está presente nos jogos, contudo, em outros jogos ele também se apresenta, porém de forma sutil. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/24/google-play-disponibilizou-ate-esta-quarta-game-que-simula-a-escravidao-e-estimula-racismo>. Acesso em 09 jul. 2023.

a realidade das experiências imagéticas – que são experimentadas por representativa parcela do alunado – promover um processo de ensino e aprendizagem significativo.

As imagens apresentadas acima (cavaleiro, castelo, valquírias, por exemplo) não se pretendem a representar o mundo “tal qual ele é”. De fato, a rigor isso nem seria possível, fosse num jogo, fosse num estudo historiográfico de peso. O que interessa é pensar a função da imagem, sua capacidade de associar e catapultar representações do mundo medieval. Mais do que olhar as imagens e dizer “*Mas os bruxos não existem*”, “*as Valquírias não eram assim*”, “*os Castelos nem sempre têm essa arquitetura*”, o que interessa é pensar possibilidades de diálogo, a partir desses imaginários, com o Ensino de História. A imagem não funciona por ser “cópia fiel do real”. Ao mesmo tempo, como ensina, como nos ensina Martine Joly (2007), quando estamos diante de uma imagem e a transpomos para as palavras, inevitavelmente, faremos uma transposição parcial. Primeiro, porque sempre há algo (uma parcela da imagem) que escapa ao nosso olhar; segundo porque vemos de modo direcionado (parcial).

No entanto, ao invés de atrapalhar o trabalho com imagens, ao contrário, isso impulsiona suas potencialidades. Quando estamos lidando com imagens, fílmicas, por exemplo, estamos operando com representações que fazem cortes, adaptações, simplificações e mais uma infinidade de processos para que, ao final, o produto funcione. É por isso que, como diz Napolitano (Pinsky, 2005. p. 237), em se tratando de um filme, por exemplo,

é menos importante saber se tal ou qual filme foi fiel aos diálogos, à caracterização física dos personagens ou a reproduções de costumes e vestimentas de um determinado século. O mais importante é entender o porquê das adaptações, omissões, falsificações que são apresentadas num filme. Obviamente, é sempre louvável quando um filme consegue ser ‘fiel’ ao passado representado, mas esse aspecto não pode ser tomado como absoluto na análise histórica de um filme.

Então, a imagem funciona não por ser simétrica ao que representa, mas, ao contrário, por poder ser a ele associada. Sua força não se restringe ao “o que” ou ao “como” ela mostra e diz o mundo; a potência da imagem transborda e alcança a esfera do “o que podemos dizer a partir do que a imagem mostra?” É nesse sentido, de problematizar a imagem em sua capacidade de provocar o pensamento, que pensamos o uso dos jogos no Ensino de História.

É preciso afirmar que a utilização de jogos em ambientes formais de educação não deve ser interpretada como uma solução mágica para o desenvolvimento do aprendizado histórico. Ultimamente, virou quase que uma unanimidade nas formações educacionais para professores da rede básica a utilização de estratégias inovadoras, dentre elas, vêm se destacando a utilização da tecnologia e em específico dos jogos eletrônicos. Todavia, é preciso diferenciar os modismos, que tratam de termos como o de *gamificação* (que mais responde a interesses

neoliberais em se apropriar de mecânicas presente nos jogos para otimizar as linhas de produção), de debates qualificados que buscam problematizar desde o abismo existente no acesso à tecnologia entre alunos da rede pública e privada, até discussões que envolvem os conteúdos presentes nos jogos e a quais debates ideológicos eles respondem.

Em seguida, no **capítulo 3**, versaremos de forma sistemática a respeito das questões - gamificação, metodologias ativas e a ludicidade nas aulas de história - levantadas rapidamente neste parágrafo. De antemão, é valoroso mencionar que a crítica estabelecida aqui não se refere aos esforços de promover a dinamização da educação, porém está direcionada ao movimento de mercadologização das estratégias lúdicas e o impacto desse processo para os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

### **3 OS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: A LUDICIDADE COMO UMA AÇÃO CRÍTICA FRENTE À LÓGICA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO**

Se questionarmos qualquer trabalhador a respeito da ocorrência ou não de mudanças em sua profissão nos últimos 50 anos, provavelmente teríamos uma resposta afirmativa para as transformações. Ao continuar esse diálogo, se as questões fossem direcionadas aos fatores responsáveis pela promoção de tais transformações, poderiam surgir hipóteses sobre mudanças internas e (ou) externas ao campo de atuação desse profissional. Por exemplo, um médico poderia tanto citar as novas tecnologias (que auxiliam nos procedimentos clínicos e cirúrgicos) como alternâncias nos limites éticos da profissão. De fato, a vida tecnologizada é uma marca da contemporaneidade. O trabalho, dimensão estrutural da sociedade, foi profundamente alterado nesse novo milênio.

O trabalho docente não ficou alheio a essas transformações, como às vezes querem fazer crer, como se a escola, o ensino, a educação fosse um enclave do tempo, um lugar atrasado, desconectado da realidade. Há muita simplificação nessa percepção. Se a escola não adere acriticamente às novidades e aos modismos (metodológicos ou tecnológicos), não é porque ela seja avessa às inovações; é antes porque Educação é espaço de reflexão crítica sobre o mundo; e essa criticidade que inclui avaliar possíveis impactos dessas inovações, não apenas sobre os resultados – aferidos em testes como o PISA<sup>23</sup> – mas, sobretudo, no próprio sentido da Educação como política pública.

Ainda que não seja, portanto, avesso às inovações, é fato que, por muito tempo, o Ensino de História dedicou-se à produção e à reprodução da Identidade Nacional em um contexto marcado pela expansão dos sistemas de ensino público que procuravam implementar ideias de cunho liberal e iluminista, que marcam o ensino de história até os dias atuais (Cerri, 2017). Essa perspectiva encontra-se atualmente em crise, especificamente no Brasil, que de acordo com Luís Fernando Cerri (2017, p. 108), fazemos parte de um grupo de países que, antes mesmo de terem vivido as promessas da modernidade, já vivem “as agruras dos efeitos das teses da pós-modernidade”. Esse quadro contribui para a constituição de um contexto marcado por identidades fluidas que afetam conjuntamente os diversos atores (educandos, educadores e gestão escolar) presentes nas instituições de ensino. Além das transformações provenientes da crítica interna que a disciplina vem passando, o trabalho do professor de História (bem como

---

23 Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em tradução livre), é uma avaliação mundial realizada desde o começo dos anos 2000. O exame é realizado a cada 3 anos sob o comando da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

de outras áreas da educação) é tensionado por aspectos que são externos, como as reformas educacionais – a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM) – e a pandemia de COVID-19.

As questões supracitadas promoveram mudanças significativas (e algumas aceleradas)<sup>24</sup> no trato do professor com a formação educacional dos estudantes, fazendo com que determinadas práticas fossem pressionadas a mudar; o que abriu espaço para o aparecimento de novas perspectivas metodológicas que busquem dialogar e promover uma reflexão por parte dos alunos a respeito da função de se aprender história em meio a tantas transformações estruturais.

A concorrência pela atenção dos estudantes – com os smartphones e as demais Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) – é bastante acirrada, tendo em vista as estratégias de incentivo ao consumo embarcadas em tais tecnologias pela lógica da indústria cultural. Destarte, o professor contemporâneo deve estar atento à atual conjuntura em que está inserido e buscar implementar estratégias que tenham o intuito refletir e aprimorar sua prática docente.

É também por isso que acreditamos que a utilização de jogos em sala de aula pode ser uma aliada importante na construção de estratégias educacionais que sejam congruentes com os desafios do ato de ensinar no tempo presente. Mas, devemos compreender, por outro lado, que a utilização de jogos no ensino é atravessada por questões de ordem pedagógicas, ideológicas.

Do ponto de vista pedagógico, é preciso mensurar qual jogo devemos utilizar para atingir os objetivos de aprendizagem desejados. Pensar se a atividade proposta se adequa à quantidade de alunos que a minha sala de aula possui ou ao perfil comportamental da minha turma. Além das questões atreladas às condições materiais, ou seja, se a escola possui os recursos necessários para o uso dos jogos em sala da maneira como almejo ou preciso fazer adaptações para que a atividade ocorra.

Do ponto de vista ideológico, é necessário conduzir a aula de modo a evitar que o jogo apresentado se torne uma mera ilustração para o conteúdo abordado ou ato de diversão desvinculado da aprendizagem. É preciso promover espaços de reflexão sobre as versões ideológicas que os jogos buscam endossar, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de

---

<sup>24</sup> No caso da Reforma do Ensino Médio, por exemplo, seu ponto de partida foi uma Medida Provisória (MP 746/2016), posteriormente regulamentada em Lei (Lei 13.415/2017). Não houve tempo para o debate, sobre as transformações que esses novos marcos legais trariam para a formação dos jovens, naquela etapa educacional. No caso da pandemia, por sua vez, a implantação apressada e irrefletida de diversas modalidades de “ensino remoto” foi mais uma imposição do tempo do que uma escolha dos governos.

formas de leitura para uma compreensão crítica, não apenas do jogo abordado em sala, como também de outros que eles possam vir a experimentar. Desenhar e aplicar uma atividade que engloba os diversos pontos supracitados é um trabalho árduo. Contudo, acreditamos que sejam questões incontornáveis para a utilização responsável dos jogos nas aulas de história. Apesar de não existir uma fórmula exata de como utilizar os jogos em sala de aula, esperamos fomentar algumas questões com o intuito de ajudar na construção de um debate sério a respeito da utilização de jogos no ensino de História.

### 3.1 Aprofundando as questões de ordem ideológica

A conjectura de isolamento social, imposta pela pandemia de Covid 19, propôs aos professores grandes desafios educacionais, relacionados principalmente ao trato com as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação). Foi muito comum nesse período a utilização de plataformas digitais como o *Microsoft Teams* e o *Google Sala de Aula*, espaços comercializados por grandes empresas de tecnologia da informação, onde ocorriam as aulas síncronas (professor e educandos compartilhando simultaneamente o mesmo ambiente virtual) e eram postados materiais assíncronos (vídeo aulas e demais conteúdos para estudo dos temas abordados). Que a Educação (as aulas, particularmente) haveria de se posicionar (e se adaptar) às novas formas de interação social e ensino mediadas por plataformas digitais, não havia dúvida. O fato, porém, é que a pandemia impôs essa adaptação e posicionamento de forma imediata. Não havia tempo para pensar no que fazer ou nas consequências do fazer. Aos educadores, na grande maioria dos casos, era aprender a usar as tecnologias nas aulas quase que de forma imediata.

Dentre as questões desafiadoras, podemos destacar como a desigualdade tecnológica impactou no acesso aos espaços digitais de educação. Nem todos os estudantes tinham em suas casas acesso à internet banda larga, *notebooks*, computadores (*desktops*) ou *smartphones*, o que levou à intensificação de problemas já existentes, como o aumento dos índices de evasão escolar.<sup>25</sup>

Para os educandos que conseguiam ter acesso aos espaços virtuais onde ocorriam as atividades escolares, o desafio apresentado era o de propor aulas que mantivessem a atenção

---

<sup>25</sup> Segundo o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) entre os anos de 2020 e 2021, “o abandono escolar no Ensino Médio no Brasil aumentou 128%, saindo de 165 mil para 377 mil estudantes desistentes da escola. As regiões Norte (846%) e Nordeste (218%) foram as que mais perderam alunos.” (INESC, 2023). Disponível em: <https://inesc.org.br/abandono-no-ensino-medio-brasileiro-duplicou-na-pandemia/#:~:text=Entre%20os%20anos%20de%202020,as%20que%20mais%20perderam%20alunos.> Acesso em 14 abr. 2024.

de sujeitos que estão fisicamente distantes dos educadores. Vale lembrar que, embora familiarizados com o mundo dos aparelhos conectados à internet e consumindo incessantemente informações de toda ordem, os jovens não estavam habituados a usar seus aparelhos para assistirem às aulas, como se faz regularmente numa sala de aula convencional.

Atualmente, passados mais de um ano após o contexto pandêmico, é comum ouvir por parte de estudantes, relatos onde afirmam que durante as aulas online eles dormiam, jogavam ou realizavam outras atividades estranhas ao que era proposto pelos professores. Esse comportamento era claramente percebido pelos docentes. Em nossa perspectiva, uma das sensações mais difíceis de lidar durante esse período era a de falar tendo a percepção de que poucos (ou até mesmo nenhum) estudante estava ouvindo. Se presencialmente manter o estudante concentrado e atento às aulas é um desafio enorme, durante as aulas online da pandemia, esse desafio pareceu incomensurável.

Nesse contexto, intensificaram-se propostas de formações educacionais voltadas para o público docente, que incentivaram a implementação do que foi denominado como *metodologias ativas*. De forma simplista, podemos dizer que era a proposição de aulas marcadas por técnicas pedagógicas baseadas em atividades capazes de promover o engajamento dos estudantes, estimulando seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Dentre um grande universo de propostas pedagógicas abordados nestes espaços formativos, termos como ludicidade e/ou *gamificação* eram presenças constantes. É importante ressaltar que a popularização de jogos ou da *gamificação* de processos educacionais já vinha sendo debatida bem antes da pandemia de Covid-19; contudo, é notório como o contexto de isolamento social fortaleceu o debate sobre o uso de jogos em sala de aula.

O aumento na difusão de propostas educacionais centradas na utilização de jogos foi muito importante para o fortalecimento dos trabalhos na área dos *Game Studies*. Contribuindo, paulatinamente para a quebra de percepções estereotipadas que estigmatizam os jogos como despreziosos artefatos infantis, o cenário da pandemia pôs em evidência discussões variadas acerca do papel desempenhado pelos jogos nas relações sociais contemporâneas, ajudando a sedimentar a seriedade dos pesquisadores que buscam refletir sobre a utilização de jogos na educação.

Por outro lado, gostaríamos de frisar a importância de se problematizar a forma com que a difusão das metodologias ativas, especificamente as que dialogam com a utilização de jogos, ocorreu. Para José Carlos Libâneo (2024), a proliferação dessas novas concepções metodológicas, que não se restringiram às instituições de ensino privada, estão presentes também em documentos oficiais, que para o autor, possuem orientação neoliberal. Dessa forma,

precisamos questionar a dimensão político-ideológica responsável pela moldagem das finalidades educativas propostas por tais metodologias. Esse questionamento é imprescindível, pois na medida em que confrontamos as finalidades educativas que essas metodologias propõem, estamos refletindo a respeito do tipo e da função que a escola deve ter e qual o sujeito essas instituições devem formar.

Em muitos discursos, como o de setores empresariais ligados à Educação, as metodologias ativas são vendidas às escolas (e conseqüentemente aos professores) como uma grande e miraculosa resposta à crise do modelo de ensino tradicional, que desmotiva os educandos, esses cada vez mais conectados a um leque considerável de informações. Entretanto, essas propostas pedagógicas cumprem o papel de sedimentar uma racionalidade instrumentalizada pela reflexividade neoliberal. Em outras palavras, significa dizer, que o discurso apresentado – mal disfarçado em torno de ideias clichê como “formação de indivíduos autônomos” – mascara o real sentido de aplicação dessas metodologias: promover a adequação dos sujeitos à reestruturação do processo produtivo capitalista contemporâneo.

Além disso, as conexões sociais promovidas pelo surgimento de novas TIC's pressionam as empresas a buscarem profissionais que detenham mais habilidades intelectuais do que manuais. O mercado de trabalho passa então a exigir profissionais que possuam agilidade de raciocínio, que saibam trabalhar em conjunto e sejam flexíveis às mudanças no seu meio laboral. Outrossim, esses mesmos profissionais precisam ser marcados por uma formação que incentive a autorreflexividade, ou seja, o automonitoramento (Libâneo, 2024). Percebemos que a pretensa autonomia a ser desenvolvida por tais metodologias, é marcada por uma série de barreiras que tem como intuito promover o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos a ponto de serem bons profissionais. Mas esse processo desenvolve-se promovendo o cerceamento da capacidade e da autonomia dos trabalhadores de refletir criticamente a respeito das agruras do sistema capitalista no qual estão inseridos. No fundo, são velhos discursos alinhados à precarização do trabalho, porém atualizados, cobertos com uma nova roupagem e linguajar que evocam termos como “protagonismo”, “tecnologia”, “ser o próprio patrão”.

Em concepção, é extremamente reducionista acreditar que o Ensino de História deve resumir-se ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais limitadas à atuação dos sujeitos no mercado de trabalho. Cremos, portanto, que a propagação do saber histórico deve ser pautada tendo como bússola a formação integral dos estudantes. A finalidade pedagógica das metodologias educacionais deve, assim, fomentar o desenvolvimento do que José Carlos Libâneo (2024) denominou como *reflexividade crítica*, que ao contrário da reflexividade

neoliberal, busca promover a formação de seres humanos que possuam uma postura crítica frente às contradições e desigualdades do sistema capitalista.

Dessa maneira, a construção de atividades pedagógicas centradas na utilização de jogos, deve ser estruturada com o intuito de contribuir na formação intelectual emancipada dos sujeitos. Um dos aspectos que devem ser levados em consideração para poder cumprir com esse importante papel de propiciar espaços de ensino-aprendizagem que possam levar os estudantes a refletir sobre sua realidade é a capacidade do professor de mensurar, a respeito da relevância social que os jogos possuem para o cotidiano das crianças e adolescentes no mundo contemporâneo.

Embora o jogo seja “um faz de conta”, seu vínculo com a realidade é indisfarçável. Por isso, o jogo, o brinquedo e a imaginação são poderosas forças de atração, pois abrangem diferentes aspectos da vida social. Como podemos observar em Walter Benjamin (2020):

se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo (Benjamin, 2020, p. 94).

Na passagem acima, Benjamin (2020) demonstra como as crianças, assim como os seus brinquedos, possuem uma relação com o contexto social a que estão atrelados. Os videogames e os jogos de tabuleiro, apesar de atualmente não serem experienciados apenas por crianças, podem ser considerados “brinquedos” do mundo contemporâneo. Logo, a análise desses artefatos nos possibilita refletir sobre a realidade em que eles foram criados e as ideias que buscam propagar, tornando sua abordagem em sala de aula um dos aspectos imprescindíveis para a compreensão das culturas juvenis.

A preocupação ideológica e metodológica dos professores a respeito da utilização dos jogos (e do lúdico em geral) em sala de aula se faz ainda mais necessária, tendo em vista a desreferencialização que documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovem acerca do lúdico. De acordo com Grillo, Rodrigues e Navarro (2022), a BNCC não promove uma conceituação sobre o uso do lúdico. Para os autores, a ausência de uma interpretação sistemática da ludicidade tem por consequência “a criação de jargões como “o lúdico é educativo”, “o lúdico é sinônimo de jogo e por isso gera desenvolvimento”, “a gamificação é lúdica e propicia a construção de conhecimentos”, “a ludicidade é engajadora”, entre outras menções” (Grillo; Rodrigues; Navarro, 2022, p. 123). Se de um lado falta clareza conceitual acerca do lúdico e da ludicidade em sua relação com o ensinar-aprender, de outro

lado, falta também material metodológico que ajude os professores na incorporação dos jogos em sua vivência profissional<sup>26</sup>.

A concepção neoliberal de educação, ao mesmo tempo em que, por um lado, estabelece a finalidade das metodologias ativas (dentre elas a utilização de jogos) como sendo um caminho para a formação de sujeitos autônomos, também é, por outro lado, uma das responsáveis por promover a desreferencialização apresentada em documentos oficiais, a respeito da abordagem do lúdico em sala de aula. Apesar de aparentemente serem duas premissas contraditórias, ambas contribuem para a constituição de um projeto político-ideológico educacional que busca imprimir na sociedade valores referentes à racionalidade neoliberal.

Não se deve esquecer que nesses discursos neoliberais há uma visão apropriadora da juventude e da infância. Walter Benjamin (2020), ainda que não se referisse especificamente ao neoliberalismo, percebia claramente o modo como a sociedade burguesa busca operacionalizar imagens de infância e de juventude. Nas palavras do autor,

A sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, à qual ela atribui o nirvana dos, escoteiros, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade, ambas as essências são máscaras complementares entre-si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias (Benjamin, 2020, p. 122).

Ao afirmar que a sociedade burguesa hipostasia as essências que compõem a infância e a juventude, Benjamin (2020) nos alerta para uma tentativa de definição artificial de como deve ser e como devem aprender as crianças e os adolescentes, pois, esses deverão se tornar, como afirma o autor, cidadãos úteis e conscientes de sua posição social.

A concepção dúbia de ludicidade – responsável por promover a desreferencialização do lúdico na educação, ao mesmo tempo em que o assinala como um item de suma importância no *hall* das metodologias ativas – responde a um processo histórico de difusão e sistematização da racionalidade burguesa, que atribui os diferentes papéis que cada sujeito deve seguir dentro do seu modelo de sociedade. Desreferencialização, desse modo, é uma tática deliberada para subtrair, inicialmente do professor (que lida diretamente com os documentos que promovem as diretrizes educacionais e os modismos advindos da

---

<sup>26</sup> Foi partindo desse segundo aspecto, ausência de material metodológico, que ajudei professores a ensinar a partir do uso de jogos em sala de aula, elaboramos parte significativa das ideias e propostas de materiais aqui apresentadas.

mercadologização da educação), e posteriormente dos estudantes (os sujeitos que ocupam uma posição central nos espaços do ensino-aprendizagem), a capacidade de reflexão crítica a respeito das contradições sociais que vivenciamos diariamente. Uma estratégia de reação a essa concepção desreferencializada do lúdico na educação, que em nossa perspectiva é estéril, é o estabelecimento de uma premissa básica: as atividades dialogadas com jogos para propor a aprendizagem histórica devem ser pensadas de acordo com a realidade concreta dos nossos educandos. Pois, a “criança proletária nasce dentro de sua classe [...] Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe” (Benjamin, 2020, p. 122).

Ademais, a concepção neoliberal de como o lúdico deve ser abordado na educação, costuma superestimar as possibilidades educacionais dos jogos. Contudo, citar as potencialidades da ludicidade na educação sem abordar de forma clara os possíveis caminhos metodológicos para o seu uso é mais prejudicial do que benéfico, porque contribui para o surgimento de duas questões que iremos abordar a seguir, que são:

(1) O fortalecimento da interpretação dos jogos como uma *panaceia* da educação, ou seja, compreensão errônea de que os jogos por si só, seriam uma espécie de ferramenta mágica na resolução dos problemas de aprendizagem dos educandos. Defendemos que a utilização de jogos só é viabilizada frente às adaptações feitas pelos docentes aos conteúdos que quer abordar e sua realidade educacional. Especificamente no ensino de história, abordar os jogos como uma solução milagrosa é especialmente problemático, pois significaria aceitar que as ilustrações narrativistas propostas por essas mídias sobre o passado são verdades históricas absolutas. Adiante, buscamos abordar, através de exemplos práticos, os desafios ideológicos e saídas metodológicas para não cair na armadilha do que resolvemos chamar aqui de *panaceia*.

(2) A maneira desreferencializada como a utilização de jogos no ensino é abordada pode levar a uma interpretação equivocada de conceitos. Um dos conceitos que observamos, ao longo de nossa experiência, ser utilizado de forma descontextualizada é o de *Gamificação*, termo criado fora do meio educacional. De forma genérica, por *gamificação* entende-se a utilização de aspectos presentes nos jogos, como a competição, concentração e raciocínio rápido, para otimizar realidades trabalhistas. Recentemente, esse termo foi introduzido na educação, acompanhando a onda de popularização das metodologias ativas. É muito comum observar a confusão existente entre a utilização de jogos nas aulas como objetos geradores de ensino-aprendizagem e a *gamificação* de processos educacionais.

### 3.1.1 Muito além de uma panaceia: abordagem crítica dos jogos nas aulas de história

Como qualquer outro objeto, feito para fins pedagógicos ou adaptado para o uso em sala<sup>27</sup>, os jogos devem ser compreendidos em sua integralidade, possibilitando uma análise crítica a respeito do que ele reproduzem. A título de exemplo, se um professor tivesse interessado em abordar a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em sala de aula utilizando jogos como objetos de aprendizagem histórica, precisaria criar espaços para que os alunos, de forma independente, percebam as condições em que os jogos foram produzidos e como essas condições de produção reverberam no conteúdo apresentado pelo título.

Geralmente, os *games* que abordam esse conflito armado, como Verdun (2015) e Battlefield I (2016), reproduzem o evento através de uma estética comum aos jogos de First-Person Shooter (FPS), onde o jogador observa o conflito através do olhar de um soldado treinado e realiza as ações delimitadas pela programação do jogo, sobrando pouco espaço para reflexões mais aprofundadas sobre o período histórico retratado. Abaixo podemos observar como é a visão de um jogador, nos títulos supracitados:

---

<sup>27</sup> Aquilo que é feito para sala de aula ou aquilo que é adaptado para ser usado nela, em situações de ensino, pode ser definido, conforme Bittencourt (2018), como “material didático”. Para a autora, os materiais didáticos podem ser categorizados, basicamente, em dois importantes grupos: *Suportes informativos & documentos*. **Suportes informativos**: todos os materiais (discursos) produzidos para o uso e a comunicação de saberes específicos de disciplinas escolares. Livros didáticos, por exemplo, são materiais didáticos do tipo “suporte informativo”. Já os **Documentos**, por sua vez, incorporam aquilo que é produzido além da lógica da disciplina escolar, mas que, posteriormente, passam a ser utilizados com finalidade didática. Um jogo ou um filme, por exemplo, podem não ter sido feito para seu uso em sala de aula. Entretanto quando o educador o traz para a situação escolar, ele transforma esses produtos em material didático do tipo “documento”. *Suportes e documentos*, obviamente, impõem desafios e exigem diferentes estratégias professorais. (cf. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2018, particularmente o capítulo I da terceira parte do livro “Materiais didáticos: concepções e usos”).

**Figura 5** - Captura de tela retirada de uma gameplay do jogo Verdun (2015)



Fonte: THRONEFUL, Verdun Gameplay (2023). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdI0-UYopzk>.

**Figura 6** - Captura de tela retirada de uma gameplay do jogo Battlefield I (2016)



Fonte: SALAMANDER, Lucky (2023). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=mCDoWjeC8Oc&list=PLtQUtwjn6QYa\\_GCmZ9P75dblXxdla2Y4w](https://www.youtube.com/watch?v=mCDoWjeC8Oc&list=PLtQUtwjn6QYa_GCmZ9P75dblXxdla2Y4w).

Os dois jogos, produzidos no mesmo período 2015 e 2016, respectivamente, se utilizam de mecânicas e apelos estéticos similares. Ambos tentam emular, através da reprodução de cenários, armas e fardamentos, a experiência de um soldado na Primeira Guerra.

A abordagem desse evento histórico, partindo de uma apresentação não crítica desses jogos em sala de aula, pode levar a uma compreensão marcada por tendências de glamourização das guerras. Esses jogos em específico até apresentam como uma guerra deste calibre pode ser destrutiva, porém, não está imbuída na proposta de experiência que esse jogo busca promover, a construção de uma visão empática a respeito das diversas camadas de sofrimento, que uma guerra dessa proporção pode causar nos diferentes sujeitos sociais. Como alerta Arlette Farge (2011), a guerra é um dos “*Lugares para a História*” e durante muito tempo, elas, as guerras, praticamente monopolizaram as fabulações históricas, constituindo-se no acontecimento central das narrativas.

Tendo em vista as questões apresentadas e com o intuito de propor saídas metodológicas, o primeiro aspecto que devemos frisar é que a reprodução do jogo ou de seu *gameplay* em sala de aula como forma de ilustrar um conteúdo não pode ser considerada uma proposta pedagógica por si só. É preciso que o professor incentive seus estudantes a compreenderem os jogos como representações midiáticas no presente a respeito dos eventos do passado. Dessa forma, os jogos, seriam apenas uma das narrativas interpretativas do período histórico que se busca compreender. Eles não representam uma verdade histórica absoluta, a rigor impossível de ser alcançada, nem uma apresentação científica pautada no método histórico do passado.

Uma forma de executar o que estamos propondo é a de promover análises comparativas entre o conteúdo apresentado nos jogos com trabalhos feitos por historiadores, diferentes documentos históricos e outros suportes (jogos ou mídias) que abordam o mesmo tema. Especificamente no caso da Primeira Guerra Mundial, as visões a respeito do conflito apresentadas por Verdun (2015) e Battlefield (2016) podem ser confrontadas com a produção de historiadores como Eric Hobsbawm (2013), que no prefácio de sua obra *Sobre História*, demonstra como os conflitos armados promoveram mudanças significativas na vida dos sujeitos que foram atravessadas por ela. Os relatos de soldados que vivenciaram o conflito e registraram sua experiência traumática podem ser um bom ponto de partida. Os relatos dos soldados, muitas vezes em primeira pessoa, contrastam com o First-Person Shooter (FPS) dos jogos. Enquanto os primeiros personalizam os sujeitos históricos, o segundo, ao contrário, promove um esvaziamento, uma desreferencialização dos personagens.

Também é possível cotejar Verdun e Battlefield com uma outra mídia sobre o mesmo tema, como é o caso do jogo *Valiant Hearts: The Great War* (2014), que ao contrário dos citados anteriormente, não é um jogo *de* guerra, mas um jogo *sobre* a guerra. As escolhas (estéticas, no roteiro e na jogabilidade) feitas pelos desenvolvedores de *Valiant Hearts*, permite

que os jogadores criem empatia pelos personagens que controlam ao longo da narrativa, pois o *game* busca sensibilizar os jogadores, através da apresentação de personagens comuns que tentam sobreviver ao conflito. Podemos perceber na imagem abaixo a diferença estética entre esse jogo e os citados anteriormente (Verdun e Battlefield).

**Figura 7** - Representação de um campo de batalha no jogo Valiant Hearts (2014).



Fonte: VALIANT HEARTS, Ubisoft (2014). Disponível em: <https://www.ubisoft.com/pt-br/game/valiant-hearts>.

Como podemos observar, o jogo Valiant Hearts (2014) possui uma estética *cartoonizada* e o jogo é experienciado em duas dimensões, os personagens se movimentam apenas para frente e para trás. As diferenças não estão apenas no visual dos jogos, mas sobretudo na jogabilidade. Em Valiant Hearts (2014), quase não pegamos em armas e o jogo disponibiliza informações, como as abas dos diários dos personagens que nos possibilita compreender e se sensibilizar com as situações vivenciadas ao longo do jogo.

Verdun (2015) e Battlefield (2016) fazem parte de um dos gêneros mais populares dos jogos eletrônicos, que são os simuladores de guerra e são infinitamente mais populares que o Valiant Hearts (2014), que mesmo produzido por um grande estúdio (Ubisoft), não deteve da mesma estrutura comercial que os anteriores. Apresentar outros jogos que busquem enfatizar aspectos sociais e críticos que a grande maioria dos *games* não o faz é uma forma de aguçar a capacidade dos estudantes de observar a realidade de uma forma mais questionadora e emancipada.

Por fim, a análise comparativa pode ser bastante valiosa, pois é uma oportunidade de abordar, junto ao alunado, diferentes formas de se interpretar o passado, ajudando a construir uma visão mais questionadora da História, através da interação com estratégias críticas de leitura da realidade, que possam tornar nossos estudantes sujeitos capazes de identificar três aspectos que entendemos ser de suma importância para o conhecimento histórico:

- (1) As diferentes formas com que as mídias (jogos), marcadas por propostas distintas, interpretam o passado;
- (2) A capacidade de distinguir o conteúdo produzido para fins de entretenimento da produção de um conhecimento marcado pelo crivo metodológico da ciência histórica;
- (3) A capacidade de mensurar materialmente as diferenças existentes na produção dos relatos de testemunhas oculares ao evento histórico e as produções contemporâneas a respeito do passado.

A opção por discutir a utilização de jogos nas aulas de História, tendo como ponto de partida exemplar o conteúdo da I Guerra Mundial nesse tópico, ocorreu devido às experiências reais desenvolvidas ao longo de nossa atuação como professor de história da rede Básica de Ensino. Parte desse trabalho realizado, principalmente com o jogo *Valiant Hearts* (2014), foi registrado em um ensaio publicado no Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPOMO), em 2017.

Para a dissertação, alteramos o enfoque a respeito do período histórico abordado nas oficinas realizadas para esta pesquisa, (como poderemos observar no Capítulo 3), buscaram promover reflexões sobre a sociedade medieval europeia, partindo de dois jogos: *Carcassonne* (2000) e o *Bingo Iluminado da Idade Média* (2023). Cada um dos jogos escolhidos para essa sequência didática cumpre um papel pedagógico pré-estabelecido. O primeiro jogo tem como premissa a sistematização das características centrais que marcaram os principais estamentos da sociedade feudal europeia.

Iniciamos, contudo, aceitando que nenhuma experiência humana do passado deve ser compreendida tendo como perspectiva apenas os códigos jurídicos propostos pelos grupos que controlavam o tecido social (Boucheron, 2020). A aplicação do segundo jogo em sequência cumpre o papel de aprofundar o debate a respeito de pontos que uma análise centrada apenas nas características gerais dos estamentos sociais pode marginalizar. Então, o segundo jogo busca enfatizar, para além do poder dos Senhores Feudais e das estruturas clericais mantidas pela Igreja Católica, aspectos do cotidiano medieval europeu. Ao ampliar os estamentos e

temas, almejamos, por exemplo, promovermos reflexões sobre a atuação das mulheres na sociedade, como eram tratadas as crianças e as diferentes atividades exercidas pelos camponeses na Idade Média Europeia.

Percebam, que cada um dos jogos cumpre um papel específico dentro do que se buscou abordar com essa atividade, e o intuito geral da oficina foi o de promover espaços de ensino-aprendizagem que busquem aguçar a visão histórica dos educandos a respeito do período medieval europeu. Mesmo que cada conteúdo abordado no currículo escolar da rede básica possua especificidades temporais e historiográficas, a promoção de sua abordagem através de jogos, em nossa perspectiva, deve ser feita de uma forma que as intencionalidades educacionais estejam bastante claras, possibilitando espaços e situações de ensino-aprendizagem, que tenham uma maior probabilidade de contribuir para o alargamento da percepção histórica de nossos educandos.

### ***3.1.2 Gamificação, ludicidade e o jogo no ensino de história: desmistificando conceitos***

Antes de abordarmos de forma efetiva a introdução do conceito de gamificação no universo educacional, é importante lembrarmos que a *gamificação* é uma prática (uma ideia) que vem se popularizando nos últimos anos. Primeiramente, precisamos compreender que a difusão da *gamificação* ocorre em um contexto de recrudescimento do Neoliberalismo, no ponto de vista da precarização do trabalho e a exploração dos sujeitos. Juntamente com a *gamificação*, outros conceitos como o da *resiliência* têm sido cooptados pelo neoliberalismo. *Resiliência*, de forma superficial, trata da capacidade dos sujeitos de lidar de forma adaptativa com as adversidades enfrentadas.

Saber lidar com situações adversas é de fato um tipo de habilidade importante que o ser humano precisa desenvolver na vida em sociedade. Contudo, é extremamente problemático quando esses conceitos são utilizados para mascarar a exploração e a perda da dignidade, através da normatização de situações de violência. Por outro lado, a ideia de *gamificação*, que de forma geral é a utilização de elementos dos jogos em outros contextos, popularizou-se no meio empresarial como forma de tornar divertido as atividades laborais, fazendo com que estas fiquem mais parecidas com jogos.

Um dos perigos disso, como esboçamos acima, é que o tipo de interação que os jogos propõem é do modo insípido, ou seja, o sujeito se diverte, como também se aliena; passa a pensar a lógica do jogo, pautada no entretenimento, como se fora possível trazê-la para o mundo do trabalho e das demais relações sociais. Até nisso parece haver alguma vantagem em

trabalharmos com jogos no ensino. Ao levarmos jogos para sala de aula, podemos dizer aos estudantes que a vida e a História não devem, efetivamente, ser tratadas como jogos.

Assim como destacamos em relação ao termo *resiliência*, o problema não é a *gamificação* em si, mas a cooptação do conceito para potencializar práticas perversas de exploração dos trabalhadores. Conforme Woodcock e Johnson (2023, p. 111), “No ambiente de trabalho, gamificação é um modo, um método usado para viabilizar exploração e controle. Substituindo antigas formas de vigilância e supervisão do trabalho por outras equivalentes e aparentemente lúdicas.” A *gamificação* aplicada aos moldes empresariais seria então um novo tipo de indumentária criada para repaginar práticas tradicionais de controle dos trabalhadores. Disfarçada de diversão, a gamificação promove o imaginário que tenta aproximar trabalho e entretenimento. Woodcock e Johnson (2023) nos ajudam a compreender como esse conceito vem sendo exportado para outras áreas. Para os autores, a *gamificação* está sendo aplicada de forma acrítica em ambientes diversificados e encontrando apoiadores que procuram defender seu grande potencial transformador. Um dos ambientes para onde a gamificação expandiu-se foi, como sabemos, a educação.

No que tange ao ambiente educacional, o principal problema que observamos em relação ao conceito de *gamificação* é o fato de ser colocado como uma atividade análoga a um jogo. Parte dessa confusão se dá por consequência de um processo já abordado anteriormente, que é o da desreferencialização das atividades lúdicas no universo educacional (Grillo, RODRIGUES, NAVARRO. 2022). A falta de referências faz com que muita coisa seja dita em apoio a utilização da *gamificação*. No entanto, esquece-se (ou oculta-se) que o jogo é uma atividade lúdica e também reflexiva. A gamificação cria tarefas muitas vezes sem se pensar o “por quê” dessas tarefas; assim, objetivos podem ser alcançados, mas não reflete sobre as razões de ser desses objetivos, o que parece distorcer e se distanciar dos “Pilares da Educação para o Século XXI”, preconizados pela UNESCO.<sup>28</sup>

Em contraste ao belo discurso apresentado nas formações propostas pelas editoras que disputam o mercado educacional no Brasil, de como a *gamificação* pode resolver problemas educacionais como o desestímulo dos alunos, tornando o conhecimento mais fácil e divertido, temos uma situação de aridez no que tange à produção de pesquisas e exemplos metodológicos práticos que atestem a funcionalidade ou não da *gamificação* de práticas educacionais.

---

<sup>28</sup> São 4 os pilares da Educação para o Século XXI, preconizados pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver. Conforme Moacir Gadotti, em depoimento para o filme de Toni Ventura, “Paulo Freire: Contemporâneo”, a teoria freiriana de educação aceita esses pilares, mas o politiza muito mais, acrescentando um quinto pilar “aprender por quê? Contra quem? A favor de quem? (cf. VENTURI, Toni. **Paulo Freire**: Contemporâneo. Produtora Olhar Mágico: documentário, Brasil, 2006, 52 min).

Essa crítica pode perfeitamente ser estendida às demais práticas que orbitam o universo das metodologias ativas. Grillo e Granado (2022) fizeram um importante estudo de caso de como a *gamificação* é comercializada. Os autores analisaram uma plataforma digital dirigida por um professor, construída para a comercialização de conteúdos que prometiam engajamento nas aulas através da implementação da *gamificação*. Um dos aspectos analisados foi o fato dos materiais apresentados possuírem um discurso simplificador ao trata a ludicidade, os jogos e a *gamificação* como coisas análogas. Além disso, o discurso construído com o intuito de comercializar o material tende a observar a *gamificação* como uma tábua de salvação para a educação (*panaceia*) (Grillo; Granado, 2022).

Talvez o efeito mais nefasto causado pela comercialização desses discursos e materiais em torno do modelo de *gamificação* que estamos abordando seja o de vender soluções supostamente simples para problemas que são materialmente estruturais. A partir do momento em que grandes empresas educacionais começam a vender o discurso de que uma simples alteração metodológica – alinhada à ludicidade e à *gamificação* – pode resolver os problemas das aulas a serem ministradas, os professores passam a estar em xeque, já que agora basta uma formação continuada e a atualização de suas metodologias e todos os problemas de aprendizagem serão resolvidos. Se aqui exageramos na apresentação simplista das propostas de empresas do setor da educação, não duvide: do lado deles, simplificam o que é educação e superdimensionam o pretense poder salvacionista de suas plataformas *gamificadas*. O professor passa a ser ainda mais culpabilizado pelo não aprendizado dos educandos. Questões como a desigualdade social, sexual e racial que atravessam diretamente a condição material dos estudantes nas diversas realidades escolares brasileiras passam a ocupar um plano secundário, e o foco fica todo em cima do educador, apontado, quase sempre, como um sujeito retrógrado, atrasado, incapaz de entender e se conectar com as novas demandas do mundo.

Uma das formas que temos de combater o avanço de perspectivas como essa é a própria *gamificação*. Woodcock e Johnson (2023) segmentam a *gamificação* em dois tipos: a *gamificação de cima*, que é justamente o modelo de *gamificação* alinhado aos valores e finalidades neoliberais. E a *gamificação de baixo*, estratégias de funcionários de empresas que se apropriam da *gamificação* como forma de subverter o controle exercido nas empresas onde trabalham. Esse segundo modelo pode servir de inspiração para inserção de aspectos do jogo em nossas aulas, não com o intuito de fortalecer os interesses neoliberais, mas direcionado em uma mão contrária, “gerando momentos de reflexão crítica [...] tais atos de disrupção e resistência eram [e podem ser] meios de desafiar consistentemente o espetáculo dominante e inquestionável” (Woodcock; Johnson, 2023, p. 125).

Utilizar a *gamificação de baixo* como uma atividade de *contra-gamificação* é uma forma de se aproximar, quem sabe de fortalecer, o que Walter Benjamin (2020) denominou como pedagogia proletária. Proposta de implementação de um modelo educacional alternativo aos sistemas educacionais historicamente marcados por uma lógica burguesa. Para o autor, a “burguesia encara sua prole enquanto herdeiros; os deserdados, porém, a encaram quanto apoio, vingadores ou libertadores. Essa é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis” (Benjamin, 2020, p. 122). O entendimento apresentado por Walter Benjamin (2020) nos faz um importante alerta a respeito das finalidades da educação e do sujeito que ela tende a formar, pois nenhuma proposta educacional é neutra.

Isto posto, acreditamos que o papel do professor de história não é o de corroborar com a transmissão de valores hegemônicos, que tendem a naturalizar traumas e silenciar vozes. E sim o de fomentar a difusão de um conhecimento crítico que contribua para o questionamento das injustiças que nos atravessam no capitalismo contemporâneo.

### **3.2 Jogando com a História: o uso crítico dos jogos em sala de aula**

A utilização de jogos no ensino de história é uma proposta relativamente nova, por isso é comum que existam questionamentos sobre como, metodologicamente falando, os jogos podem ser usados nas aulas. Os desafios que observamos ao longo de nossa prática docente, a respeito de jogos nas aulas, são diversos. Entretanto, acreditamos que dois aspectos são centrais no que tange às fronteiras que desestimulam a aplicação dos jogos no ensino de história.

O primeiro deles relaciona-se aos aspectos reais das salas de aula, como a quantidade média de estudantes por sala e as condições materiais da escola. O segundo aspecto é o da avaliação, ou seja, como mensurar o aprendizado dos educandos através das atividades propostas com jogos. Mesmo frente aos desafios, de ordem ideológica e metodológica, pensamos em confluência com Marcella Albaine (2017), pois acreditamos que as aulas de história devem ser “um espaço de interação e de experimentação, como um lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado.” Abordaremos então algumas reflexões e propostas metodológicas, formuladas por nós e por outros pesquisadores, para lidar com os desafios da implementação dos jogos nas aulas de história.

Um professor de História que busca abordar um período histórico, como a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), através da análise de músicas e (ou) filmes censurados no período, provavelmente não o fará sem exibir a música ou o filme escolhido para tal propósito.

Especificamente no caso da música, a experiência completa seria a de observação, não apenas da letra, mas também da escuta da melodia. Da mesma forma em que uma proposta de aula com filmes ou músicas não aconteceria de forma ideal sem a projeção de tais mídias, em uma atividade que envolva de alguma forma os jogos, seria interessante que os educandos tivessem a oportunidade de experimentar os artefatos lúdicos selecionados para a aula.

Todavia, a aplicação de jogos reverbera em questões materiais mais complexas do que a exibição de filmes ou músicas. Mesmo com a discrepância de acesso a materiais existentes entre algumas realidades escolares,<sup>29</sup> é bem comum atualmente as escolas disporem de alguma ferramenta de reprodução audiovisual (Datashow, caixa de som, televisores etc.) que poderiam propiciar a exposição de filmes ou músicas. Entretanto, em relação aos jogos (aqui falando especificamente dos eletrônicos), seria necessário também um computador ou um console (aparelho utilizado para reproduzir os jogos). E mesmo que o professor consiga, como muitas vezes já nos aconteceu, leva o seu próprio aparelho de videogame ou notebook, ainda teríamos os desafios de gerenciar e avaliar a aplicação do jogo para uma turma de 30, 35 ou 40 alunos.

Os desafios levantados são de categorias diferentes, pois a disposição ou não de recursos tecnológicos para a execução dos jogos em sala de aula é o reflexo de uma questão mais ampla, que ressoa diretamente no debate a respeito da desigualdade de acesso à tecnologia. Por outro lado, o gerenciamento e a avaliação dos alunos em uma atividade com jogos orbitam dentro do universo das decisões metodológicas que o professor precisa tomar para que a atividade funcione. Adiante abordaremos algumas estratégias para lidar com as problemáticas supracitadas.

Como já afirmado, o emprego “ideal” de jogos nas aulas de História ocorreria através de uma experimentação, mediada pelo professor, dos artefatos lúdicos por parte dos educandos. Contudo, esse quadro, que consideramos ser o mais acertado, esbarra na desigualdade material, pois nem todas as escolas dispõem dos mesmos recursos tecnológicos. O preço dos dispositivos eletrônicos no Brasil é muito discrepante quando comparado com a renda média da população Brasileira. O valor do salário-mínimo no Brasil em 2024 é de 1.412 reais, enquanto o valor de um console como o Xbox Série S varia entre 2.200 e 3.000 reais. Esse *videogame* citado é considerado um dispositivo de entrada, ou seja, tem um valor reduzido quando comparado a outros aparelhos como o Playstation 5 ou o Xbox Série X, que são comercializados com um valor que varia entre 5.000 e 6.000 reais. Possuir um console no

---

<sup>29</sup> Não estamos citando necessariamente a distância entre o público e o privado, contudo, mesmo entre escolas particulares, a diferença de acesso à tecnologia é substancial.

Brasil, dessa forma, pode ser considerado um artigo de luxo e de difícil acesso, até mesmo para os docentes.

A análise a respeito dos jogos analógicos, atualmente denominados como *jogos de tabuleiro moderno*, também recai na mesma problemática da dissonância dos valores comercializados e a média salarial da população brasileira. Em meados de 2020, em pleno período pandêmico, o jogo *Clash Of Cultures* (2020), que foi anunciado pela Galápagos, foi vendido por um valor de 1.200 reais. Essa realidade, faz com que o público desses jogos seja sempre o mesmo, criando a realidade denominada de *consumidor hegemônico*. Os jogos estão, em grande parte, em um sistema que se retroalimenta, tanto os jogos eletrônicos quanto os analógicos abordam sempre os mesmos temas, pois são sempre as mesmas pessoas que os consomem (Goulart; Nardi, 2021). Acreditamos que a abordagem dos jogos de forma crítica nas aulas de história seja uma forma de contribuir para o enfrentamento desse sistema retroativo do *consumidor hegemônico* e de questionar a desigualdade de acesso à tecnologia na qual a população brasileira vive.

### **3.2.1 Alternativas para a abordagem de jogos: utilizando as gameplays**

Uma forma de superar a dificuldade de obtenção dos jogos, devido ao seu elevado valor de comercialização, seria a substituição da aplicação do jogo pela exibição de *gameplays* produzidos por canais do Youtube a respeito do jogo escolhido. Precisamos frisar que a não experimentação dos jogos não é o ideal, contudo, a exposição de outras pessoas jogando pode contribuir para uma análise crítica dos jogos.

A utilização de *gameplay* deve ser feita com cuidado por parte do professor, principalmente relacionado à curadoria de quais vídeos exibir. Os canais do Youtube especializados em jogos não são espaços pedagógicos e é muito comum entre os produtores de conteúdo desse nicho a utilização de palavrões e/ou comentários misóginos, racistas, homofóbicos e classistas durante a produção dos vídeos. Então, é de suma importância que o vídeo seja analisado previamente para evitar constrangimentos e a proliferação de sujeitos e ideias preconceituosas e criminosas.

Um aspecto positivo na utilização das *gameplays* é que geralmente os vídeos são postados no Youtube em partes. Por conseguinte, o professor pode escolher o trecho do jogo que deseja exibir, dependendo de suas escolhas metodológicas e da adequação às temáticas associadas às aulas que pretende ministrar. Ainda assim, vale lembrar que as *gameplays* tomam um tempo significativo para que sejam acompanhadas.

### ***3.2.2 Alternativas para a abordagem de jogos: produção de roteiros e a ferramenta Gaminception***

Caso a escola não possua aparelhos de reprodução multimídia, outras alternativas podem ser citadas, como os trabalhos efetuados pela pesquisadora Marcella Albaine (2017) e os pesquisadores Glaudiney, *et al.* (2013), que buscaram pensar formas de abordar os jogos em sala de aula, utilizando apenas papel e caneta.

Marcella Albaine (2017) realizou sua pesquisa de mestrado na cidade do Rio de Janeiro, e propôs aos educandos da rede básica - que participaram de sua investigação - a produção de roteiros de jogos sobre a temática da Roma Antiga. Algo interessante no trabalho da pesquisadora foi o rigor metodológico implementado na aplicação. Antes de propor a produção dos roteiros, foi feita uma ambientação dos educandos a respeito da temática abordada. Posteriormente, é que os educandos foram desafiados a produzir os roteiros com informações como o nome do jogo, desenhos que poderiam ser a capa do jogo e a ideia central que o jogo poderia abordar (Albaine, 2013).

Por outro lado, pesquisadores do curso de Sistema de Mídias Digitais (SMD - UFC) e do curso de Jogos Digitais da Faculdade Integrada do Ceará (FIC) apresentaram no Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital (SBGAMES) a ferramenta *Gaminception*, que é um instrumento de ludificação do design de jogo. Em linhas gerais é uma metodologia, que consiste em um jogo em que o objetivo final é a produção de um jogo. No artigo apresentado no SBGAMES os pesquisadores organizaram todo o passo a passo de como a ferramenta pode ser aplicada e as regras que eles desenvolveram para sua experimentação. O aspecto principal apontado pelo trabalho é a possibilidade da produção de jogos utilizando essencialmente papel e caneta, além de itens como tampas de garrafa e garrafas, por exemplo (Glaudiney *et al.*, 2013).

As duas propostas citadas possuem similaridades. Ambas podem ser realizadas apenas com a utilização de papel e caneta e são propostas modulares, pois podem ser adaptadas a diferentes conteúdos que o professor tem de abordar ao longo do ano letivo. Precisamos salientar que as atividades com a utilização de jogos não funcionam como uma receita pronta. É preciso que o professor compreenda seu ambiente escolar para estabelecer alterações metodológicas que melhor se aplicam às atividades dentro de sua realidade material.

### ***3.2.3 Outros desafios metodológicos***

Uma das maiores dificuldades que observamos ao longo de nossa jornada é gerenciar uma atividade com jogos em salas que geralmente possuem entre 25 e 40 alunos. Dependendo da realidade escolar, essas podem ser salas de aula sem ar-condicionado. A equação desses dois fatores (salas lotadas e sem climatização adequada) contribui no fomento de um ambiente insalubre, que pode prejudicar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Temos ciência de que as condições escolares, de boa parte dos professores da rede básica de ensino, não podem ser consideradas ideais. E não acreditamos que apenas algumas implementações metodológicas possam resolver de forma instantânea as problemáticas presentes em nossas salas de aula.

O verdadeiro combate deve ocorrer através de políticas públicas sérias. É extremamente injusto e errôneo colocar nas mãos dos professores a pronta resolução de tais questões. Não obstante, gostaríamos de compartilhar um pouco de nossa experiência e demonstrar estratégias de aplicação dos jogos no ensino de História, pois cremos na importância de um olhar crítico a respeito dessa importante mídia digital que é o jogo.

A principal saída metodológica é produzir uma boa curadoria dos jogos que gostaríamos de utilizar. Nessa perspectiva, não apenas o conteúdo dos jogos, mas o próprio ambiente da sala de aula deve ser levado em consideração. A exibição de um *gameplay* pode ser feita para toda a sala, todavia a execução do jogo na íntegra talvez deixe de fora alguns educandos. Destarte, há alguns jogos em que é possível sua exibição integral. *Valiant Hearts* (2014), por exemplo, é uma mídia com uma trilha sonora, cenários e narrativas cativantes. É um jogo com uma curva de aprendizagem baixa (de fácil compreensão por parte dos educandos), sendo uma opção de jogo que pode ser levada para a sala. Como o jogo é relativamente fácil, os educandos podem ir se revezando no controle (ou teclado) enquanto as fases do jogo vão se desenvolvendo.

Outra estratégia, que pode ser utilizada na aplicação de jogos de tabuleiro, é a promoção de atividades com jogos em sala de aula com os alunos divididos em grupo. A maior parte dos jogos de tabuleiro são para 4, 5 ou 6 pessoas, que é o caso do jogo *Carcassonne*, aplicado nas oficinas da dissertação. Especificamente nesse caso (*Carcassonne*), cada equipe ficou responsável pelo gerenciamento de uma das quatro cores - que representam os jogadores - disponíveis, debatendo entre eles as estratégias que as equipes iriam seguir ao longo da partida. As atividades indicadas anteriormente - *Gaminception* e a produção de roteiros sobre jogos - tal como o *Bingo Iluminado da Idade Média* são alternativas viáveis de serem aplicadas para salas com grande contingente de educandos. A viabilidade dessas atividades relaciona-se principalmente com as possibilidades colaborativas que elas possuem.

### ***3.2.4 Estratégias para a avaliação das atividades com jogos no ensino de história***

Por fim, estimamos ser importante refletir um pouco a respeito das estratégias de avaliação das atividades com jogos. Inicialmente, devemos delimitar as distinções entre *examinar* e *avaliar*. Para Luckesi (2013), “os exames, por serem classificatórios [...] a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando; função diversa de subsidiar um investimento significativo no sucesso da aprendizagem, própria da avaliação” (Luckesi, 2013). Partindo desse ponto, entendemos que avaliação não deve apenas ser quantitativa, mas deve levar em consideração aspectos que vão desde a assimilação do conteúdo a ser abordado até as questões atitudinais dos educandos durante a atividade, como a participação e o comprometimento do que foi proposto.

Sobretudo, sabemos que a atual conjuntura de nosso sistema de ensino existe uma pressão pelo que Luckesi (2013) denominou como exame. Nessa perspectiva, nas atividades em que ocorrem a exposição dos jogos, cremos que seja interessante tentar mensurar se os educandos compreenderam que o jogo não é uma ilustração, mas uma dentre as várias, formas de conceber o passado. Em conformidade com Circe Bittencourt (2018), pensamos ser contraproducente limitar o uso de jogos como apenas uma “ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual” (Bittencourt, 2018, p. 290). Para nós, a utilização de jogos deve ser incentivada como uma das formas de promover a criticidade dos estudante; utilizar os jogos como ilustração pode corroborar com concepções que orbitam hegemonicamente no tecido social.

Assim, questões sobre os jogos relacionados aos conteúdos abordados podem figurar nas avaliações formais (uma forma de aferir seriedade à atividade), propor exercícios de comparação entre o conteúdo do jogo e a maneira como o livro didático (ou outros documentos) aborda o mesmo tema e pode ocorrer a veiculação de atividades específicas propondo a análise do conteúdo do jogo, que podem ser utilizadas como uma pontuação extra ou como forma de nota complementar e/ou diversificada.

#### **4 JOGOS EM SALA DE AULA: IMPRESSÕES DE DOCENTES E EDUCANDOS DOS JOGOS BINGO ILUMINADO (2022) E CARCASSONNE (2001)**

O verbete sobre “Periodização da História” encontrado na Wikipédia, tradicional enciclopédia online, define essa prática como “método cronológico usado para contar e separar o tempo histórico da humanidade em segmentos denominados época, era, idade ou período.” (Wikipedia, 2023). Essa maneira de ordenar o tempo, que pretende ser universal, tem como objetivo organizar didaticamente os eventos históricos e está presente na BNCC, principal documento que institui balizas que direcionam os aspectos gerais que devem ser abordados no Ensino de História no Brasil, na Educação Básica.

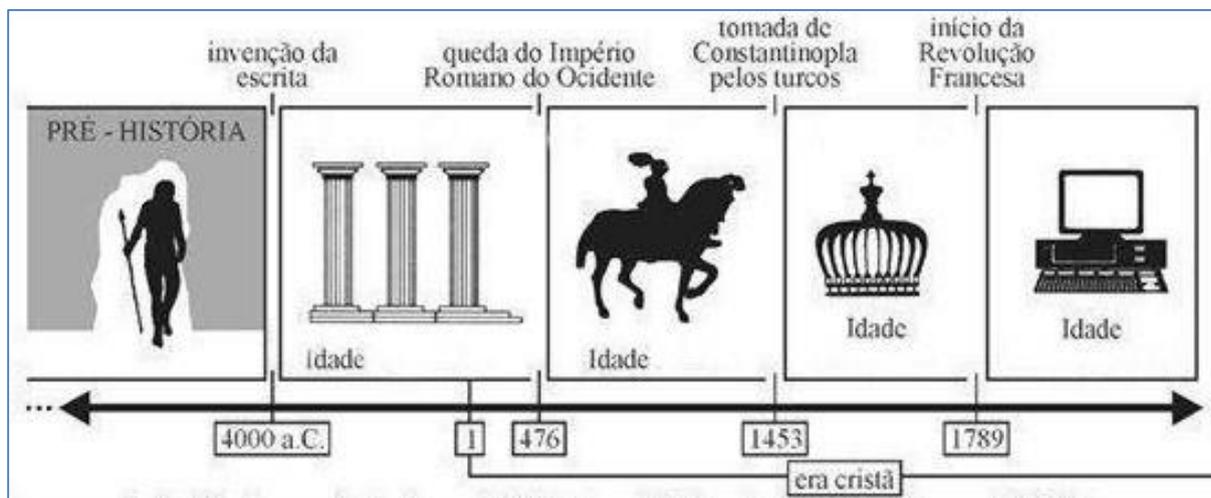
Ainda que possam ser criticadas – seja pelo caráter excessivamente linear, seja por seu desejo totalizante – cronologia e periodização são necessárias para que se construa uma consciência situada diante do tempo. Dentro da BNCC, a compreensão do tempo é um dos aspectos centrais para o ensino de História e é uma temática presente nos diversos segmentos em que está organizada a estrutura educacional brasileira.

No Ensino Fundamental (Anos Iniciais), a compreensão do tempo e do espaço tem como intuito promover o sentido de pertencimento do educando a uma comunidade. Por outro lado, no Ensino Fundamental (Anos Finais) outros sujeitos são envolvidos e os estudantes precisam ser capazes de compreender dinâmicas populacionais estabelecidas em diferentes espaços, contextos e culturas (Brasil, 2018).

Apesar de a BNCC abordar a importância de valorização da história indígena e africana dialogando diretamente com as leis nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de história africana e indígena nas escolas, a temporalidade que ordena a maneira como que os conteúdos serão estudados ao longo do Ensino Fundamental (Anos Finais) (Brasil, 2018) é a dos quatro períodos: antiga, medieval, moderna e contemporânea, que delimitam a História Tradicional, concebida pela historiografia europeia.

Essa forma de estruturar os conteúdos a serem abordados no currículo de História faz com que determinados temas como o de Idade Média se façam presentes nos livros didáticos e nas habilidades que os educandos devem aprender a desenvolver ao longo dos anos de educação formal. Tal forma de organização do tempo tensiona outros portais educacionais e faz com que essa concepção de tempo seja encontrada em páginas online desenvolvidos para estudantes e(ou) educadores, como podemos perceber na figura 08.

**Figura 8** - Imagem retirada do verbete intitulado: Como a História está dividida?



Fonte: Colégio Web (2014). Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/historia/como-historia-esta-dividida.html>.

A imagem acima faz parte de um verbete encontrado no site *Colégio Web*, que tem como título *Como a história está dividida?* e organiza a história dentro da concepção tradicional quadripartite, que são as “idades” apresentadas na imagem. O site Colégio Web, uma das várias páginas online que tem como pretensão abordar conteúdos escolares. No quadro podemos observar como tradicionalmente a historiografia ocidental promove a periodização da história.

Segundo Jacques Le Goff (2014), em sua obra *A história deve ser dividida em pedaços?* o recorte em períodos é algo necessário na organização didática da História, porém “essa divisão não é um mero fato cronológico, mas expressa também a ideia de passagem, de ponto de viragem ou até mesmo de retratação em relação à sociedade e aos valores do período precedente” (Le Goff, 2014, p. 20). Dessa forma, podemos perceber que cada período está carregado de valores e sentidos inseridos em tal concepção de tempo por aqueles que a constituíram. Então o que conhecemos e estudamos como Idade Média faz parte de um longo processo de construção histórica dessa periodização.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Não se deve esquecer que somos uma sociedade ocidental/ocidentalizada e, por isso, ainda estamos ligados às concepções colonizadoras de tempo. Ainda assim, não podemos deixar que tal condição histórica nos impeça de pensar outros mundos, outras histórias e outras concepções de tempo possíveis. Se vencermos a tentação de olharmos tudo com os “olhos que os europeus nos deram”, podemos repensar coisas como, por exemplo, a própria concepção de tempo, que tradicionalmente se organiza em torno da ideia de sequencialidade: passado, presente, futuro. Se voltarmos os olhos para outras civilizações, como os maias, por exemplo, veremos, como nos ensina Gerald James Whitrow (1993, 113), que “na visão de mundo maia não havia nenhum sentido de progresso, mas apenas uma mistura de passado, presente e futuro que tendiam todos a se tornar uma só coisa”.

Ainda na mesma obra, em diálogo com Voltaire, Le Goff (2014) demonstra como a periodização da História pode cometer o “erro de deixar outras épocas nas sombras” (Le Goff, 2014, p. 23). Na perspectiva apresentada por Voltaire, a história do mundo é segmentada em quatro idades marcantes que estão relacionadas principalmente às civilizações que floresceram onde hoje é o continente europeu ou se relacionam de alguma forma com a Europa. Para Le Goff (2014), a visão de tempo apresentada por Voltaire acaba por relegar ao período medieval um momento de sombras: visões como essa a respeito do medievo contribuíram historicamente para a sedimentação do termo Idade das Trevas, que atrela uma visão pejorativa a respeito desse período (Pernoud, 1994).

Tal forma de compreender o período medieval começou a ser costurada durante o movimento renascentista, quando a tentativa de “reaver” a cultura existente durante a existência das civilizações grega e romana clássicas levou a uma contraposição ao período anterior ao movimento renascentista. Dessa forma, diversos intelectuais e artistas eram portadores de um conhecimento renascido sob o signo da razão, gerando assim um contraste com um período anterior marcado pelo obscurantismo, ou seja, uma idade de trevas (Le Goff, 2014).

Como mencionado, tal compreensão a respeito do período medieval vem sendo historicamente combatida, seja pelo romantismo no século XIX ou pelo trabalho de historiadores medievalistas como o próprio Jacques Le Goff e Marc Bloch, “contudo mesmo que o termo tenha perdido seu sentido pejorativo entre os historiadores, a expressão ‘não estamos na Idade Média’ perdura, prova da perpetuação de uma imagem obscurantista dessa época”. Ainda para o autor (2014, p. 28 - 29):

A periodização da história jamais é um ato neutro ou inocente: a evolução da imagem da Idade Média na época moderna e contemporânea comprova isso. Por meio da periodização, expressa-se uma apreciação das sequências assim definidas, um julgamento de valor, mesmo que seja coletivo. Aliás, a imagem de um período histórico pode mudar com o tempo.

Não há muita novidade até aqui. Os apontamentos feitos por Le Goff enfatizam os diversos fatores que estão presentes na constituição dos períodos históricos, por muitas vezes, a análise do passado responde às inquietações que são frutos de questões do presente, demonstrando a fluidez com que o passado pode ser compreendido ao longo dos diversos períodos históricos.

Outra problemática que se apresenta quando confrontamos a periodização da História é a de estabelecer a trajetória europeia como um padrão mundial a ser seguido. Os longos anos de dominação colonial promoveram de forma impositiva uma perspectiva eurocêntrica da história. Por conseguinte, quando estamos a promover o ensino de história

medieval, precisamos estabelecer os parâmetros temporais e geográficos do que pretendemos ensinar, pois falar do universo medieval dentro do continente europeu por si só já perpassa por uma série de questões intrínsecas que são infinitamente heterogêneas. Se compararmos as diferentes regiões do continente europeu, podemos perceber, por exemplo, o desenvolvimento e a aplicação do feudalismo ocorreram de forma distinta, pois no sul do continente europeu, próximo ao mar Mediterrâneo, o desenvolvimento não se deu da mesma forma como o que ocorreu no centro do continente (Boucheron; Delalande, 2015).

Patrick Boucheron e Nicolas Delalande organizaram uma coletânea de artigos denominada *Por uma história-mundo*, na qual os trabalhos procuram refletir sobre a recente onda de compreensão globalizante da história, além de refletir sobre diferentes operações historiográficas que não caiam no fechamento nacionalista ou na deturpação de compreensão do passado pelo viés eurocêntrico. No primeiro capítulo da coletânea, Patrick Boucheron (2015), ao abordar concepções de passado que buscam abordar a história mundial de forma conectada, com fatos e eventos históricos relacionados, procura questionar os problemas presentes na constituição de uma histórica marcada pelo eurocentrismo. Para o autor, a concepção de história deveria:

sair do ponto de vista colonial e aplicar as sociedades não europeias uma igualdade de tratamento documental, a romper com a história masturbatória das conquistas e das agências comerciais metropolitanas que projeta ao longe as tranquilizadoras similitudes de uma Europa sempre igual a si mesma (Boucheron; Delalande, 2015, p. 14).

A reflexão proposta acima demonstra como a compreensão eurocêntrica pode promover ecos a respeito da constituição da História fora do continente europeu. Quando falamos em medievalidade, é comum que determinadas imagens surjam em nossas mentes, como o poder cultural da Igreja Católica, os castelos e as ordens de cavalaria ou até mesmo o poder exercido pelos senhores feudais. No entanto, a ideia de periodização tem a pretensão de ser universal e organizar toda as experiências humanas na terra, ainda que o parâmetro central seja europeizante. Como exemplo, podemos citar o continente africano e o descaso com que a historiografia europeia analisou e ainda analisa as histórias dos povos dessa região. (Fauvelle, 2018).

De acordo com François-Xavier Fauvelle, em sua instigante obra *O rinoceronte de Ouro*, as fontes produzidas pelos europeus sobre a África, sobretudo a partir do século XV, são “marcadas por um profundo preconceito racial, que contribuiu para moldar o desinteresse pela história das sociedades africanas” (Fauvelle, 2018). Para o autor, existe um vácuo na historiografia eurocêntrica em um período que compreende quase oito séculos, temporalidade

que corresponde tradicionalmente ao que a periodização chama de Idade Média. Fauvelle (2018) questiona o termo - séculos obscuros - utilizado por parte dos historiadores para falar sobre a África nesse período, de acordo com o autor, “os séculos obscuros da África só são obscuros em virtude da pouca luz lançada pela documentação” (Fauvelle, 2018, p. 33).

O que a historiografia se acostumou taxar como “obscuro” na verdade é um período marcado pelo florescimento de grandes civilizações, como destaca o autor:

nossas fontes pouco abundantes dizem-nos que a África desse período intermediário teve poderosas e prósperas formações políticas, que tomou parte nas grandes correntes de trocas intercontinentais que foram seguidas pelos homens, pelas mercadorias, pelas concepções religiosas. Viu o desenvolvimento de cidades onde príncipes africanos tinham seus palácios, onde residiam mercadores estrangeiros, onde se trocavam produtos de luxo e escravos, onde se construíram mesquitas ou igrejas (Fauvelle, 2018, p. 34).

É importante ressaltar, que a citação acima elenca aspectos como palácios e comércios (existentes também nas sociedades pré-colombianas no continente americano, antes do contato com os europeus), estes são itens elencados pelos europeus como medida para o desenvolvimento, contudo podemos perceber no texto acima que as próprias fontes produzidas pelos europeus nos permitem conceber uma outra história a respeito do continente africano durante o período que chamamos tradicionalmente de Idade Média. Todavia, a forma com que esses documentos são confrontados delimitam o trato com que as narrativas são abordadas nas operações historiográficas. Dito de outro modo, o problema do olhar ou do não olhar para a África é menos uma questão de fonte e mais uma questão de teoria, é menos sobre documentos e mais sobre colonialidade.

É considerável destacar, no entanto, que o que estamos dizendo até aqui sobre a relação Idade Média-África-Eurocentrismo não é uma defesa para que se relegue a história europeia. O que advogamos é tão somente que o Ensino de História Medieval – assim como dos demais períodos históricos – precisa ser abordado em sala de aula de forma bastante clara a respeito de qual o recorte temporal e espacial que vem sendo trabalhado, visto que a perspectiva eurocêntrica, como foi observado, pode gerar silenciamentos de outras experiências humanas que, certamente, são de grande valor para o conhecimento histórico.

Apesar do objetivo central desta dissertação não ser o de promover um debate revisionista a respeito da historiografia medievalista, é importante ressaltar as diversas nuances que o processo de periodização da história atribuiu ao período medieval, pois tais concepções históricas, ao serem sedimentadas, passam a fazer parte do senso comum e habitar a compreensão a respeito do passado dos sujeitos. Dentre esses sujeitos que lidam com a História ensinada, destacam-se os professores e seus educandos. É por isso que compreender

minimamente as operações historiográficas presentes nas concepções que apresentamos/construímos a respeito do passado é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem histórica de maneira mais crítica.

Dizer ao aluno, de forma clara que: a) estudamos Idade Média, mas esse termo é questionável; b) estudamos povos e civilizações que viveram na Europa, todavia existem outros povos e civilizações em outros lugares; c) estudamos muito o tempo a partir da ideia de passado, presente e futuro, porém enquanto a civilização europeia vivia na sua Idade Média, outros povos estavam nas Américas e não pensavam o tempo assim, são caminhos que podem ampliar o senso de pertencimento dos alunos no que concerne ao seu entendimento como sujeito histórico.

Saber de outros tempos, de outros povos, de outros lugares e de outros materiais didáticos pode ajudar a animar o espírito crítico, que anda tão violentado em nossa prática cotidiana na sala de aula. Talvez uma conversa em torno de um tabuleiro abra espaços para um diálogo mais profícuo sobre os dilemas de se ensinar História; dilemas que pertencem a quem ensina e a quem aprende sobre a “ciência dos homens no tempo”.

#### **4.1 Abordando o medievo europeu de forma lúdica: Carcassone e Bingo Iluminado da Idade Média**

A escolha de jogos a serem utilizados no binômio pesquisa/ensino, que integram o *métier* do historiador, deve levar em consideração como as diferentes temporalidades interagem no interior de tal mídia, pois jogos como *Clash Royale* ou *The Witcher* – apesar de suas grandes diferenças – dialogam com arquétipos consolidados do imaginário medieval. Contudo, estão muito mais ligados às condições materiais do presente do que necessariamente com as do passado.

Não podemos esquecer qual a intencionalidade por trás do desenvolvimento destes jogos, que podem ser a implementação de micro transações dentro do aplicativo<sup>31</sup> ou a venda de cópias dos títulos, estratégias que levam lucro à empresa que o desenvolveu. Então, o professor ao utilizar determinados jogos em sala, precisa saber conduzir a problematização em relação aos educandos, a fim de diferenciar o que é diálogo com a história, estratégias de

---

<sup>31</sup> No jogo *Clash Royale* precisamos coletar cartas, que representam os personagens que iremos utilizar nas batalhas. Para conseguir personagens mais raros, ou fortalecer os personagens que já possuímos, precisamos abrir pacotes digitais de cartas. Apesar de existirem formas gratuitas de adquirir os *cards*, a compra de alguns pacotes dentro da aplicação acelera o processo. Essa prática ficou denominada com *pay to win*, que em tradução livre significa pague para ganhar, e é bastante comum nos jogos gratuitos para celular.

incentivo ao consumo e (ou) tentativas de cristalização de determinadas perspectivas historiográficas a respeito de eventos do passado.

O uso dos jogos em sala de aula, por parte de professores de história, precisa levar em consideração questões teórico-metodológicas que vão desde as condições reais de sala de aula – como a quantidade de alunos, qual tipo de jogo, se a interação será a análise de imagens presentes no jogo ou se vão efetivamente jogar a mídia – até a compreensão dos aspectos teóricos e conceituais que estão envoltos na produção da mídia e como será feita problematização das narrativas apresentadas aos educandos. Refletir e estruturar esses aspectos é essencial para que as metodologias educacionais consigam atingir a maior quantidade de educandos e para que a experiência com o lúdico não se limite a um momento de descontração (entretenimento)<sup>32</sup>, pois para a perspectiva adotada na presente pesquisa, o ensino de história deve ser balizado pela materialidade do que está sendo ensinado e como isso vai reverberar nos educandos. Muitas vezes, os jogos se apropriam e difundem determinadas imagens sobre o passado que contribuem para uma compreensão liberal e hegemônica da história.

Bell Hooks (2013) demonstra como práticas educacionais que fomentam junto aos educandos uma compreensão crítica da realidade são importantes no processo de formação dos sujeitos. Para tal, a autora relata sua própria experiência nas escolas exclusivas para as comunidades negras, instituições educacionais essencialmente revolucionárias, sendo compostas por profissionais que incentivavam em seus educandos a devoção aos estudos, entendendo a educação como um ato contra hegemônico e alinhado à luta antirracista. Posteriormente, a autora relata o choque que sentiu durante o processo de integração das crianças negras nas escolas regulares, experiência que Bell Hooks (2013) descreve como:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e desagregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam em um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente passamos a ter aulas com professores brancos cujo as lições reforçam os estereótipos racistas (Hooks, 2013, p. 12).

As reflexões propostas por Bell Hooks (2013), mesmo levando em consideração a originalidade histórica estadunidense, são valorosas para discutir a realidade educacional brasileira, pois, tal qual como os Estados Unidos, somos um país fundado a partir de uma experiência colonial marcada pela segregação racial. O relato de Bell Hooks a respeito das

---

<sup>32</sup> Retomando ao conceito de Indústria Cultural, lembramos que Adorno e Horkheimer enfatizam o desejo do capitalismo de disfarçar suas ações sob a capa do entretenimento. De certo modo, é como se no capitalismo a face sombria da produção exploração, mais-valia, adoecimento, a morte a destruição da natureza precisasse ser sempre escondida. Todavia o consumo é apresentado como uma festa, uma (auto)realização.

escolas originalmente de brancos pode encontrar paralelos no cotidiano educacional vivenciado no Brasil.

Por mais que esse trabalho procure versar sobre a utilização de jogos no ensino de história medieval (ocidental), temas que tradicionalmente não abordam diretamente estruturas sociais como o racismo ou o colonialismo<sup>33</sup>, é importante ressaltar que são mídias produzidas no presente e nos ajudam a compreender como a contemporaneidade imprime sobre o passado suas estruturas ideológicas. Uma interpretação hegemônica enviesada do passado pode ser responsável pelo silenciamento de experiências que são frutos de sujeitos sociais que desafiaram a ordem de uma sociedade extremamente estratificada como o sistema feudal, vigente no continente europeu do período medieval (Boucheron, 2018).

Como se revoltar em uma sociedade onde os símbolos de poder eram arquitetonicamente visíveis, o poder marcado pela suntuosidade que se abraça ao esquadrinhamento e o sujeito não precisa ver o poder, agora é o poder quem o vê? No qual o acesso à informação era extremamente limitado e as condições materiais dos sujeitos na base da sociedade eram precárias? Tais questionamentos foram tema de uma conferência ministrada por Patrick Boucheron (2018) nos arredores de Paris em 2016, onde a fala do historiador e a sessão de perguntas e respostas viriam a desembocar em um livro chamado: *Como se revoltar?* Durante sua fala, Boucheron (2018) faz questionamentos pertinentes a respeito do ensino de história medieval europeia e especificamente como esse conteúdo é abordado nos livros didáticos. Para o autor, os materiais didáticos, apesar da seriedade com que são produzidos, retratam a sociedade medieval de forma burocrática e afirma que “ensinar os jovens apenas a história do dízimo, de corveia, de mão-morta, de banalidades, de talha senhorial e de servidão [...] é um pouco triste e fora de uso” (Boucheron, 2018 p. 17).

Essa compreensão do passado, que segundo Boucheron (2018) é o que figura nos livros de história, é o resultado de uma análise do pretérito restrita às fontes produzidas pelas estruturas mantidas pela Igreja Católica ou a Nobreza Feudal; esses eram os grupos que ocupavam o topo das estruturas de poder no período. O relato a seguir, de Aldebaran de Laon (um clérigo da Igreja Católica) demonstra bem como os sujeitos de tal instituição compreendiam a sociedade em que estavam inseridos:

A casa de Deus, que acredita uma, está, portanto, dividida em três: uns oram, outros combatem, outros, enfim, trabalham. Essas três partes que coexistem não suportam ser separadas; os serviços prestados por uma são a condição das obras das outras duas;

---

<sup>33</sup> Mas, como vimos com a leitura de Fauvelle, são temas e modos de compreensão da História que resultam exatamente da ação do colonialismo.

cada uma por sua vez encarrega-se de aliviar o conjunto... Assim a lei pode triunfar e o mundo gozar da paz (De Laon, *apud* Spinosa, 1981).

Podemos perceber, então, um claro uso da moral religiosa como forma de justificar a dominação estamental e sedimentar o *status quo*. Benjamin (1985) demonstra que o passado pode ser estudado de forma mais ampla quando passamos a compreendê-lo através do materialismo histórico, pois nos deparamos com as ações dos dominados na luta para garantir suas necessidades materiais e espirituais. Interpretar o passado partindo de tal ótica é questionar “sempre cada vitória dos dominadores” (Benjamin, 1985. p. 224), ou seja, constituir uma visão contra hegemônica da história, o que, parafraseando Benjamin (1985), seria “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1985. p. 225). Por conseguinte, da mesma forma em que os materiais didáticos expõem um imaginário medieval europeu composto pela estratificação social e um forte controle cultural exercido pela Igreja Católica, as histórias dos sujeitos do período não podem ser reduzidas a um mero código fiscal (Boucheron, 2018) e outras fontes históricas como, por exemplo, as iluminuras presentes nos livros de horas, revelam um universo bem mais despojado e flexível.

Por fim, ao debatermos os jogos, não podemos esquecer de uma reflexão que os reduza ao mero entretenimento, já que estes são poderosos veículos de reprodução cultural e de cristalização ideológica, tendo em vista a grande capilaridade que os jogos possuem. Destarte, a sua correta abordagem nas aulas de história não pode sucumbir às armadilhas presentes na atual conjuntura sociopolítica do mundo contemporâneo, que conforme Daniel Bensaid (2008), é um período em que a linguagem do comércio triunfa e

Sob o pretexto de acabar com o cálculo egoísta e com a razão instrumental, a hora é do simulacro e do postiço. Convida-se, a partir de então, sem vergonha e nem escrúpulos, para a dança macabra do capital e a roda infernal das mercadorias. (Bensaid, 2008, p. 84).

Ocorre nesse bojo uma individualização despolitizante dos sujeitos, e é nesse ponto que pensar a educação como ato de transgressão, como nos apresenta Bell Hooks (2013), perpassa pela possibilidade de fomentar em nossos educandos chaves de leitura do mundo capazes de uma compreensão crítica e revolucionária da realidade. Em outras palavras, escovar a história a contrapelo. Mas Bell Hooks vai além. Ela quer nos fazer perceber que só é possível ir contra a ordem das coisas quando entendermos de sentido, de direção e de sensibilidade; ou seja, somente quando tomarmos consciência de nosso lugar no mundo, saberemos em que sentido devemos escovar a história.

Pensando em tais questões-chave, escolhi, dentre um universo significativo de jogos, os dois títulos que foram utilizados nas atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa:

os jogos *Carcassonne* (2000) e o *Bingo Iluminado da Idade Média* (2022). Ambos são analógicos, e a ideia de não abordar jogos eletrônicos relaciona-se ao fato de querermos propor atividades na pesquisa que sejam de fácil acesso e que possam ser replicadas por professores da rede pública e privada, universos de educação formal que, de maneira geral, apresentam distinções significativas em relação ao acesso à tecnologia<sup>34</sup>. Abaixo, temos um quadro com o passo a passo de como as atividades de campo foram realizadas (aspectos retratados nos tópicos e subtópicos posteriores):

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas

| <b>Etapas da Pesquisa</b>  | <b>Instrumento / Procedimento metodológico</b>   |
|--|--|
| Etapa 1 – Escolha e análise dos jogos aplicados nas oficinas práticas. | Os jogos foram escolhidos tendo como base as competências e habilidades da BNCC. A análise dos jogos foi feita tendo como base autores da história social (Chris Wickham e Perry Anderson), que escrevem sobre o período medieval europeu. |
| Etapa 2 – Divulgação da oficina com os professores.                    | A divulgação foi feita inicialmente com os demais docentes da turma de mestrado de 2022 e posteriormente em grupos de WhatsApp com professores de história da rede básica.   |
| Etapa 3 – Aplicação da oficina com os professores.                     | A aplicação dos jogos foi feita tendo como arcabouço metodológico os conceitos de <i>aula oficina</i> e <i>empatia histórica</i> desenvolvidos por autores da Educação Histórica.  |
| Etapa 4 – Aplicação das oficinas com os educandos.                     | As oficinas com os educandos seguiram os mesmos preceitos metodológicos aplicados com os professores. Os educandos que participaram eram alunos dos docentes da etapa anterior.  |
| Etapa 5 – Análise do material coletado nas oficinas.                   | A análise do material coletado, tanto dos docentes como dos educandos, foi compreendida tendo como perspectiva o conceito de alteridade, oriundo da antropologia da educação.  |

Fonte: Da pesquisa (2024).

#### ***4.1.1 O mundo medieval em Carcassonne e o Bingo Iluminado da Idade Média***

<sup>34</sup> Tendo em vista a minha própria experiência na educação básica, já que ministrei aulas em diferentes escolas das redes pública e privada, existem casos em que as escolas públicas possuem uma estrutura superior a grande número de escolas particulares, principalmente aquelas que denominamos aqui na cidade de Fortaleza-CE como as *escolas de bairro*. É importante promover esse debate para não partirmos de uma homogeneização negativa, que acabe por promover a desvalorização da educação pública, que é primordial em uma sociedade tão desigual como a brasileira.

O jogo *Carcassonne* foi desenvolvido por Klaus-Jürgen Wrede e publicado pela primeira vez em 2000 pela editora Hans im Glück. No Brasil, o jogo foi lançado em 2002 pela Devir<sup>35</sup>. Esse título, juntamente com outros jogos como o *Colonizadores de Catan* (1995), é precursor no processo de constituição de um novo nicho no universo dos jogos contemporâneos, que foi popularmente denominado como *jogos analógicos modernos*<sup>36</sup> ou *germany games* – nomenclatura atrelada ao local onde se encontram as principais editoras e desenvolvedores de tais títulos.

Existe uma grande diversidade de tipologias dentro do universo dos jogos analógicos modernos. Alguns são mais casuais, os *party games* (jogos de festa), que possuem regras mais simples e um tempo de duração maior, existem os *ameritrash*, esses profundamente marcados pela alta interação entre os jogadores e grandes reviravoltas e por fim os *eurogames*, grupo onde se encaixa o *Carcassonne*, que possui mecânicas de jogo como alocação de trabalhadores e gestão de recursos, fazendo com o que o jogador emule durante a partida uma posição de dominância que se altera dependendo do mote principal que o jogo aborda. No caso do *Carcassonne*, ambientado na Alta Idade Média, quem experimenta o jogo simula a condição de um Senhor Feudal, que precisa gerenciar seus *meebles* (peças de madeiras que simulam seres humanos) e adicioná-los ao tabuleiro ocupando as seguintes funções: *padre*, *camponês*, *ladrão* (fora da lei) e o *cavaleiro*, como podemos observar na imagem abaixo:

---

<sup>35</sup> A popularização desse jogo no Brasil tem sido bem significativa, tendo em vista o universo de pessoas que compartilham o mesmo nicho de jogos. A editora Devir organiza anualmente o campeonato nacional, com diversos classificatórios espalhados pelo país. Disponível em <https://devir.com.br/campeonato-nacional-de-carcassonne-classificatorios/>. Data de acesso: 16/07/2023.

<sup>36</sup> Segundo o portal da Paper Games (2023), uma das principais editoras e distribuidoras de jogos analógicos no Brasil, tais artefatos lúdicos podem ser divididos em dois grupos: os clássicos - jogos que todo mundo ouviu falar, todavia ninguém sabe ao certo quem os desenvolveu, como é o caso do dominó - e os modernos, que são jogos mais atuais que temos o conhecimento de seus autores, fabricantes, regras originais e data de criação. Essa forma de divisão provavelmente responde à cristalização do termo *moderno* como sinônimo de novidade. Disponível em <https://papergames.com.br/principais-caracteristicas-jogos-de-tabuleiro-moderno/>. Data de acesso: 16/07/2023.

Figura 9 - Fotografia de um tabuleiro durante uma partida de Carcassonne.



Fonte: Da pesquisa (2024).

Na imagem, a cada rodada um jogador adiciona um novo tile (peça do mapa) e pode posicionar um meeple (ser humano) que pode exercer uma das funções supracitadas. Podemos perceber que na **marcação 1**, o jogador com os *meeples* de cor preta colocou uma de suas peças sobre uma cidade, que é ilustrada no jogo rodeada por muralhas. Ao fazer isso, ele está indicando que alocou no jogo um cavaleiro, que se posiciona fazendo guarda no centro urbano. Em uma situação como essa, o jogador que controla a cidade ganha dois pontos por peças que compõem o centro urbano.

Já na **marcação 2**, o jogador que controla as peças de cor verde posicionou um camponês, que são sempre colocados no jogo deitados nos campos, e possui uma regra especial de pontuação. Cada camponês pontua apenas ao final da partida e ganha três pontos por cada cidade que abastece, ao fazer isso, o jogo enfatiza que o “produtor imediato - o camponês - estava unido ao meio de produção – o solo – por uma específica relação social” (Anderson, 2000, p. 143). Tal estrutura contribuiu para a formação de configuração social em que o camponês, em grande parte, era relegado à condição de servidão e tinha pouco acesso à

mobilidade social, por outro lado, o trabalho campesino era fundamental em uma sociedade com traços acentuados de ruralização, e esse aspecto é retratado no jogo pelo potencial de pontuação que os camponeses possuem.

Na **marcação 3**, o jogador que controla as peças vermelhas posicionou sua peça sobre uma igreja, fazendo com que ela se tornasse um padre. A pontuação dos clérigos no jogo ocorre pelas áreas de influência que as igrejas exercem, pois cada padre ganha 1 ponto por cada peça ortogonalmente conectada.

Por fim, na **marcação 4**, aqui o jogador que controlava as peças amarelas adicionou um de seus *meeples* sobre uma estrada, que assumiu a persona de um *fora da lei*, e sua pontuação está relacionada com o tamanho da estrada na qual ele está alocado.

As funções que cada *meeples* pode exercer no jogo emulam durante a partida os estamentos sociais da sociedade medieval europeia, que em grande parte foi marcada pela implementação do feudalismo, sistema descrito por Perry Anderson da seguinte forma: “A propriedade agrícola era controlada privadamente por uma classe de senhores feudais, que extraíam um excedente de produção dos camponeses através de uma relação político-legal de coação” (Anderson, 2000, p. 143). Como podemos perceber, o feudalismo era delimitado de forma geral pela constituição de uma sociedade aristocrática, onde o poder estava conectado ao controle da terra. Contudo, as estruturas de comando eram bastante complexas, fazendo com que o camponês na base da sociedade tivesse que responder a diferentes centros de autoridade. Logo:

O camponês estava sujeito à jurisdição de seu senhor. Ao mesmo tempo, os direitos de propriedade do senhor sobre sua terra geralmente eram apenas de grau: o senhor era investido neles por um nobre (ou nobres) superior, a quem passaria a dever serviços de cavaleiro - o fornecimento de um efetivo militar em tempo de guerra [...] O senhor feudal, por seu lado, muitas vezes seria vassalo de outro senhor feudal superior, e a cadeia de tais posses dependentes se estenderia até o cume do sistema. (Anderson, 2000, p. 144).

A caracterização acima apresenta um dos aspectos mais marcantes do feudalismo, que é a implementação de um sistema social marcado pela descentralização do poder. No jogo *Carcassonne*, os jogadores são integrantes da nobreza feudal que ocupam o que Perry Anderson (2000) denominou de *cume do sistema*. Compreender como se organizavam as estruturas de poder no sistema feudal, na Europa Ocidental é um dos temas a serem abordados em sala de aula. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse conteúdo deve ser trabalhado com alunos do 6º ano do Fundamental II e revisado no início do 7º ano do Fundamental II. Os estudantes que ocupam tais turmas possuem, em média, de 11 a 13 anos. Destarte, o grande desafio seria o de tornar palatável para um público ainda infantil a

compreensão de um conteúdo que aborda uma estrutura social inteira diferente do sistema capitalista em que estamos inseridos. Assim, a aplicação do jogo em sala de aula pode contribuir para o processo de aprendizagem por parte dos educandos, pois a compreensão das mecânicas presentes no jogo e a experiência lúdica podem contribuir para ampliar o nível de abstração dos educandos, podendo facilitar sua aprendizagem.

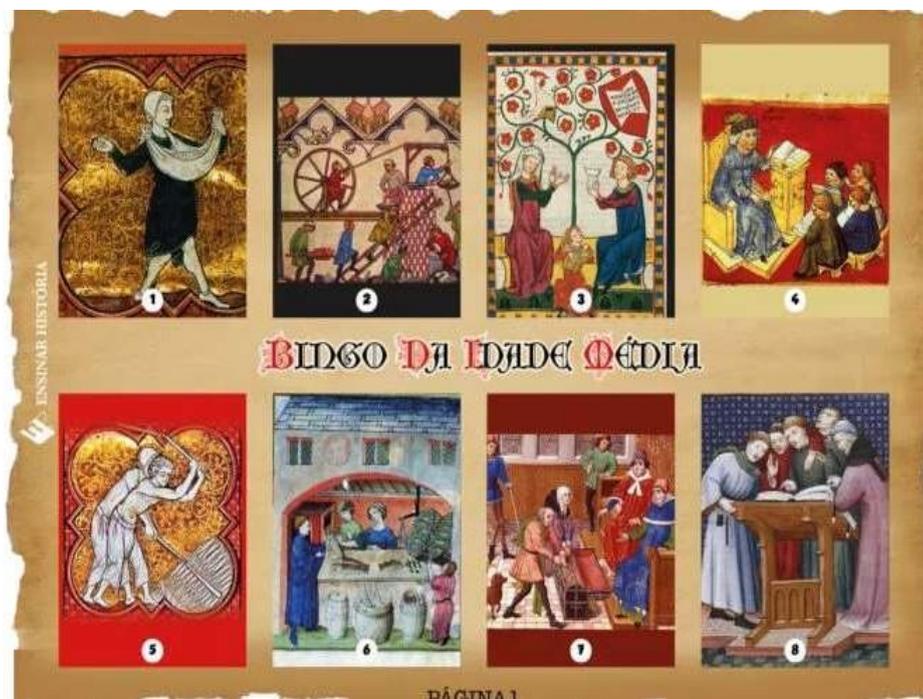
Aprender sobre as estruturas estamentais que compõem a hierarquia social do período medieval, apesar de ser muito importante, não deve ser o único objetivo pedagógico quando falamos sobre os conteúdos que de alguma forma atravessam o ensino de história medieval. A análise proposta por Perry Anderson (2000) é uma das mais ousadas e completas feitas por um historiador marxista sobre o tema. Destarte, apesar de sua importância, outros autores também à luz do materialismo histórico buscaram promover outras interpretações do período, como é o caso de Chris Wickham (2017). O autor problematiza as interpretações mais tradicionais sobre o período medieval, demonstrando que tais análise buscam compreender o período medieval como um mero período de acesso ao capitalismo comercial e a fundação do que foi denominado de modernidade (Wickham, 2017). Wickham (2017) rechaça o que ele denomina como uma história teleológica e afirma que “la época medieval, con su pletórica energía, resulta interesante en sí y por sí; no es preciso validarla en función de tal o cual evolución posterior de los acontecimientos” (Wickham, 2017, p. 24).

Esse debate dialoga com as críticas feitas por Boucheron (2018), o autor questiona o fato da Idade Média ser conhecida como a infância do mundo em que vivemos, tal fato pode levar à interpretação das pessoas que vivem no passado como inferiores às que habitam o presente. Contudo, o ideal para o ensino de história é promover reflexões junto aos estudantes que os levem a compreender o passado como um período original e não como uma cópia do presente em um pano de fundo distinto (Lee, 2003).

Com o propósito de abordar o período medieval europeu de uma forma mais complexa, recorreremos ao jogo *Bingo Iluminado da Idade Média*, que foi desenvolvido pelo blog *Ensinar História*, portal criado pela Professora Joelza Ester Domingues, e que aglutina diversas reflexões e materiais a serem abordados nas aulas de história. Diferente do *Carcassonne*, *O Bingo Iluminado* foi desenvolvido com o intuito de ser utilizado nas aulas de história, ou seja, o jogo vem carregado de uma intencionalidade educacional desde a sua constituição. A proposta central do jogo é fazer questionamentos para que os educandos

reconheçam aspectos do cotidiano medieval partindo da análise de *iluminuras medievais*<sup>37</sup>. Abaixo podemos observar uma das cartelas do jogo:

Figura 10 - Oito iluminuras medievais ordenadas de 1 a 8.



Fonte: Bingo Iluminado (2022). Disponível em <https://ensinarhistoria.com.br/bingo-iluminado-da-idade-media-jogo-para-imprimir/>. \_

Como podemos observar, as iluminuras retratam aspectos diversos da sociedade medieval, que vão desde um camponês semeando o campo, um grupo de trabalhadores urbanos construindo uma casa ou até mesmo pessoas pagando impostos. Durante o jogo, as cartelas são exibidas para os educandos - de forma impressa ou projetada - e os alunos são confrontados com alguns enunciados pré-estabelecidos pelo jogo, como podemos observar no gabarito desenvolvido para o professor organizar a atividade:

<sup>37</sup> Iluminuras são produções artísticas que poderiam ser a letra capitular - letra inicial dos capítulos - ou imagens em miniaturas que ocupavam as bordas dos manuscritos europeus durante o período medieval.

Figura 11 - Recorte de quatro questões que o professor deve fazer aos seus alunos.

**1. O servo fazia todo tipo de serviço como tratar a terra, podar, semear e produzir vinho.**

| Pág. 1      | Pág. 2      | Pág. 3 | Pág. 4 | Pág. 5 | Pág. 6      | Pág. 7      | Pág. 8      | Pág. 9      | Pág. 10     |
|-------------|-------------|--------|--------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| imagem<br>1 | imagem<br>2 |        |        |        | imagem<br>1 | imagem<br>1 | imagem<br>6 | imagem<br>2 | imagem<br>5 |

**2. Os servos ceifavam o trigo e o feno com uma foice, e depois batiam o trigo para soltar os grãos.**

| Pág. 1      | Pág. 2      | Pág. 3      | Pág. 4      | Pág. 5      | Pág. 6 | Pág. 7 | Pág. 8      | Pág. 9 | Pág. 10     |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|--------|-------------|--------|-------------|
| imagem<br>5 | imagem<br>5 | imagem<br>8 | imagem<br>6 | imagem<br>4 |        |        | imagem<br>8 |        | imagem<br>7 |

**3. A colheita de abóboras, a pesca, a tosa dos carneiros e o cuidado dos animais eram outras tarefas dos servos.**

| Pág. 1 | Pág. 2 | Pág. 3      | Pág. 4      | Pág. 5      | Pág. 6      | Pág. 7      | Pág. 8 | Pág. 9      | Pág. 10 |
|--------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|-------------|---------|
|        |        | imagem<br>1 | imagem<br>8 | imagem<br>1 | imagem<br>6 | imagem<br>7 |        | imagem<br>4 |         |

**4. Nas ruas da cidade medieval, encontravam-se senhores ricos vendo o comércio, banqueiros trocando moedas, servos vendendo seus produtos rurais e pedreiros trabalhando.**

| Pág. 1      | Pág. 2 | Pág. 3      | Pág. 4      | Pág. 5      | Pág. 6      | Pág. 7 | Pág. 8      | Pág. 9      | Pág. 10     |
|-------------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|-------------|-------------|-------------|
| imagem<br>2 |        | imagem<br>6 | imagem<br>1 | imagem<br>3 | imagem<br>7 |        | imagem<br>5 | imagem<br>8 | imagem<br>8 |

Fonte: Bingo Iluminado (2022). Disponível em <https://ensinarhistoria.com.br/bingo-iluminado-da-idade-media-jogo-para-imprimir/>.

Na imagem, partindo do que está pedindo o enunciado, o educando (ou educandos) devem escolher a iluminura que melhor se encaixa no que está sendo questionado. É possível perceber que existe apenas um recorte, ao todo são 16 enunciados, que tratam de temas como a ocupação dos servos e senhores feudais, atividade urbana e a atuação da Igreja católica. O ponto forte dos questionamentos propostos pelos jogos é o fato de instigar a compreensão dos agrupamentos medievais por diferentes prismas, os três primeiros enunciados abordam a versatilidade do trabalho campesino, ou seja, é uma forma de instigar o educando a pensar na condição do camponês de uma forma plural, reforçando as diferentes atividades desenvolvidas pelo campesinato. Além disso, os enunciados que versam sobre atividades exercida pela nobreza feudal podem ser confrontados com os das atribuições dos camponeses, demonstrando a discrepância existente entre tais grupos, como podemos observar no enunciado a seguir: “Em tempo de paz, os senhores se ocupavam com torneios, caçadas com falcão e cachorros, jogos de xadrez ou a conquista de uma dama” (Domingues, 2022).

É de grande valia salientar, que apesar do jogo ter sido desenvolvido pensando na atividade docente, cada sala de aula tem especificidades, cabe ao professor fazer as devidas adaptações para que a atividade funcione de forma devida. Ademais, é importante que o

educador compreenda metodologicamente o que são essas iluminuras e o que representam para o universo imagético do mundo medieval europeu, de acordo com Marques e Godoi (2016):

A pintura de iluminuras até bem próximo ao século XII estava ligada à confecção do objetivo suporte: o livro; os mesmos homens que copiavam os textos e montavam os livros, chamados de escribas ou copistas, eram também aqueles que desenhavam e pintavam as imagens. Ainda que se tratasse de técnicas bem diferentes, escrever e iluminar eram partes do trabalho da construção de um manuscrito desempenhado por religiosos (Marques; Godoi, 2016, p. 136).

Consequentemente, as iluminuras, além de ser fruto da subjetividade de quem as produzia, estavam relacionadas às experiências materiais daqueles que eram responsáveis pela confecção dos manuscritos. Outro aspecto abordado por Marques e Godoi (2016) é o fato de que o termo *representação* deve ser usado com cautela para abordar a importância que as imagens tinham para o medievo europeu, pois nem sempre tinham como intenção representar a realidade sensível, apesar das imagens retratarem moinhos, enxadas, louça, entre outros.

Existe no universo imagético medieval uma esfera do sobrenatural, constantemente presente na produção das iluminuras. Refletir sobre a natureza das fontes historiográficas é essencial para o *métier* do historiador, todavia essa perspectiva ainda está bastante restrita à pesquisa e afastada das práticas docentes. Se faz parte do trabalho do historiador problematizar fontes para desenvolver uma pesquisa em história, esses mesmos documentos devem aparecer em sua prática docente, por mais que as intencionalidades da pesquisa e do ensino sejam distintas. Conforme Peter Lee (2003),

os alunos, tal como os historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores (Lee, 2003, p. 18).

Por mais que o trabalho de um historiador, que atua na educação básica, não seja o de formar *mini historiadores* (Lee, 2003), promover atividades que estimulem a problematização de documentos históricos (como são o caso das iluminuras presentes no jogo) são de grande valor para a promoção de situações de ensino aprendizagem que, se bem articuladas pelo professor, podem contribuir para o desenvolvimento da cognição histórica dos educandos. Estimula-se, assim, uma compreensão cada vez mais complexa do passado e, por consequência, incentiva-se a formação de um indivíduo crítico perante as injustiças contemporâneas, cujas raízes muitas vezes estão no processo histórico do qual somos fruto.

## 4.2 Impressões de educandos e educadores a respeito dos jogos Carcassonne e o Bingo Iluminado da Idade Média

O esforço de pensar os jogos dentro das práticas educacionais passa significativamente pelos desafios em compreender o tempo presente. Os jogos são importantes signos de como as transformações tecnológicas impactaram aspectos socioculturais da contemporaneidade. Sobre o tema, Pierre Levy (1999), desenvolveu o conceito de cibercultura para contribuir com o entendimento das nuances de nosso tempo. Para o autor:

Em grego arcaico, a palavra "pharmakon" (que originou "pharmacie", em francês) significa ao mesmo tempo veneno e remédio. Novo pharmakon, a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes (Levy, p. 28, 1999).

Entendendo que o processo de formação do conhecimento na era digital ocorre em termos diferentes, pois ressoa acompanhando a mudança dos meios técnicos de produção das informações, os novos meandros disponibilizados pela cibercultura proporcionam aos educandos a possibilidade de aprendizado através do contato com os jogos, filmes, vídeos armazenados em websites e outras mídias. Tal fato colide com a visão tradicionalista da educação, em que o professor é o grande receptáculo do conhecimento e os discentes representam seres sem luz. A relação sadia com esse novo mundo técnico depende do direcionamento das potencialidades que a tecnologia pode nos proporcionar.

É valoroso lembrar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9.394/96, um dos objetivos do ensino fundamental é o de capacitar os alunos a utilizar diferentes fontes de informação e diferentes recursos técnicos para constituir seu conhecimento. Entendo que a capacidade de refletir sobre os jogos se encaixa em uma das diretrizes para o desenvolvimento de crianças e pré-adolescentes.

Pensando na popularidade dos jogos em meio as crianças e adolescentes, podemos questionar qual o seu papel na formação cultural desses sujeitos? Para dar conta desse questionamento, busquei o diálogo com a antropologia da educação e a mobilização do conceito de "alteridade" para aguçar o meu olhar sobre os sujeitos pesquisados, como demonstra Gussi (2001):

o "outro", definido sob a perspectiva antropológica, podia estar mais próximo do que ele pensava. Bastava que eles começassem a observar, como um exercício, a sua sala de aula, e despertasse o seu olhar para as diferenças entre eles, professores, e os seus alunos, e para as diferenças que eram estabelecidas entre os próprios alunos – de

gênero, étnica, etária, religiosa, de origem –, e como eles vinham lidando com elas na sua prática educativa (Gussi, 2001, p. 8).

A alteridade em sala de aula nos dá subsídios para compreender conflitos culturais com os quais os docentes costumam lidar cotidianamente (nem sempre de modo consciente, é verdade). O desenvolvimento da alteridade ajuda no processo de construção da empatia frente à realidade social dos discentes e como suas vicissitudes e vivências causam marcas no seu processo educacional. Atento às especificidades do ensino de história, aproximei o debate da antropologia com as discussões propostas pelos autores da educação histórica, especificamente o conceito de “empatia histórica” ornado por Peter Lee (2003). Empatia, em “seu próprio sentido stricto (...) é, a capacidade de um sujeito se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal” (Gontijo *et al.* 2011, p. 261).

As perspectivas conceituais supracitadas – alteridade e empatia histórica – foram fundamentais no trato que procurei estabelecer com docentes e discentes ao longo das oficinas. Ao todo, no decorrer do trabalho de campo, foram realizadas 5 (cinco) atividades, uma voltada para professores e quatro para os educandos. Todos os encontros – apesar da distinção entre professores e alunos – foram balizadas pela metodologia de aula-oficina desenvolvida pela pesquisadora Isabel Barca (2004) e que tem como intuito constituir um espaço de ensino-aprendizagem capaz de ser uma alternativa ao modelo de aula-conferência, que, segundo a autora, é marcada tradicionalmente por uma estrutura hierarquizada em que o professor é o detentor de todo o conhecimento.<sup>38</sup>

De forma objetiva, o modelo de aula-oficina tem como aspecto central a inclusão das fontes – usualmente utilizadas na pesquisa histórica – nos espaços de ensino-aprendizagem. Da mesma forma com que um historiador promove o confronto entre diferentes tipos de fontes (escrita, orais e ou imagéticas), que podem ter sido constituídas em diferentes realidades temporais, porém que versam sobre o mesmo tema, o professor de história pode desenvolver atividades com esses produtos (convertidos em material didático) e observar como seus educandos reagem às diferentes interpretações sobre um mesmo acontecimento, momento, tema histórico.

---

38 Mesmo admitindo que o acesso às tecnologias, e o subsequente potencial informacional que elas detêm, é marcado pela desigualdade material com que os sujeitos vivem dentro do sistema capitalista, a atual conjuntura de difusão de informações tenciona constantemente esse modelo de aula, baseado na concentração das ideias em apenas um sujeito (o professor).

Diferentes autores do campo da *educação histórica*<sup>39</sup>, como a própria Isabel Barca, Peter Lee e Rosalyn Ashby, criaram modelos pragmáticos de como avaliar as interpretações que os educandos apresentam a respeito das diferentes fontes com que foram confrontados. Um educando que acredita que uma testemunha ocular de um evento é a melhor fonte de compreensão do passado possui um nível específico de cognição histórica, por outro lado um estudante que consegue diferenciar as especificidades entre um relato a respeito do passado da análise científica de um historiador já possui uma compreensão mais complexa da história. O mapeamento dos educandos, partindo de níveis que podem ser estabelecidos pelo docente de acordo com o seu público, contribui para a construção de espaços de ensino-aprendizagem que potencializam uma visão mais complexa e crítica do passado. Adaptando tal proposta educacional ao meu objeto, eu realizei oficinas onde os jogos são os documentos históricos e o ato de jogá-los seria a forma de analisar as informações a respeito do passado contida em sua jogabilidade.

Os jogos escolhidos, *Carcassonne (2000)* e o *Bingo Iluminado (2022)*, para as oficinas possuem temporalidades, intencionalidades e mecânicas distintas<sup>40</sup>. As diferenças apresentadas por eles foram fundamentais em sua seleção para esse trabalho, pois assim eles se complementam no sentido de apresentar aos educandos diferentes realidades sobre o universo medieval europeu. Adiante iremos demonstrar como foram as oficinas e apresentar alguns dos relatos de educadores e educandos sobre os jogos e as temáticas que tentamos abordar partindo deles.

#### **4.2.1 Oficina com os educadores**

Em um primeiro momento divulgamos um formulário<sup>41</sup> que tinha como intuito captar os professores que teriam interesse em participar da oficina. Esse primeiro documento foi respondido por 18 professores, desses, quase 90% eram da rede pública de ensino. Posteriormente, um segundo formulário foi enviado para esse grupo de 18 (dezoito) educadores

---

39 A educação histórica concentra-se no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a questionar, analisar e interpretar fontes históricas de forma reflexiva. Essa perspectiva busca proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda do passado, capacitando-os a compreender criticamente o presente. A educação histórica valoriza a investigação, o debate e a construção ativa do conhecimento histórico, permitindo que os alunos se tornem cidadãos engajados e conscientes.

40 Diferença de mais de 20 anos de um jogo para o outro, enquanto um foi feito para ser comercializado, o outro foi desenvolvido para o trato em sala de aula. Outrossim, o primeiro jogo retrata o gerenciamento feudal, enquanto o segundo é centrado na observação de *iluminuras* medievais.

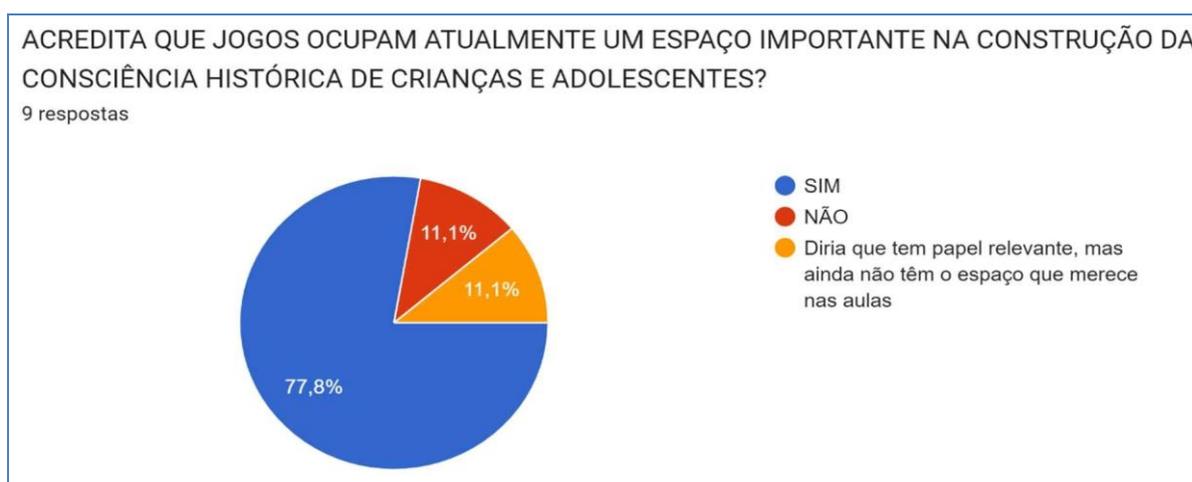
41 Tanto esse formulário inicial, bem como os demais, que serão citados a posteriori, foram produzidos e publicizados através da plataforma *Google Forms*.

interessados em prestigiar a oficina e contribuir com nossa pesquisa, contudo, apenas 9 (nove) docentes responderam esse documento e 6 (seis) compareceram à oficina, que ocorreu de forma presencial. Além de mensurar a quantidade de professores que iriam participar da oficina, o segundo formulário, organizado de forma semiestruturada, tinha como propósito fazer um levantamento prévio sobre algumas questões, como: (1) as possíveis relações prévias com os jogos, (2) se os educadores utilizam alguma metodologia lúdica em sua prática docente, (3) a percepção sobre a viabilidade da aplicação de jogos no ensino de história e (4) as principais dificuldades encontradas em relação à aplicação de jogos em sala de aula. As questões que foram adicionadas ao formulário foram escolhidas através da minha própria experiência como professor de história e pesquisador da área de jogos.

Das 9 (nove) pessoas que responderam à pesquisa, todos marcaram sim às questões que falam sobre o contato prévio com os jogos e se consideram viável a utilização de jogos em sala de aula. É importante salientar que nesse grupo focal, que respondeu a pesquisa, temos pessoas entre 25 e 41 anos de idade. A diferença entre as idades pode representar experiências diferentes com o lúdico e, especificamente, com os jogos vivenciados ao longo da vida desses sujeitos. Também podem indicar maior ou menor experiência docente.

Quando foram questionados sobre a importância dos jogos na formação da consciência histórica de crianças e adolescentes, o resultado foi o seguinte:

Figura 12 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.



Fonte: (Formulário Prévio) Oficina de Formação - História Medieval e Jogos. Disponível em: <https://forms.gle/MoXrM1FavStsv3do7>.

A grande maioria dos que responderam afirmaram que os jogos são importantes no processo de formação da consciência histórica de crianças e adolescentes. Por outro lado, uma pessoa afirmou que não são importantes e uma colocou uma resposta fora do binômio sim/não,

relatando que os jogos “tem um papel relevante, mas ainda não têm o espaço que merecem nas aulas.” O resultado desse questionamento no formulário me surpreendeu, tendo em vista a resistência que sempre encontrei ao falar do meu objeto de pesquisa. Ao menos no grupo entrevistado, a aceção dos jogos como signos importantes da contemporaneidade parece ser um consenso.

Essa tendência se confirmou com a questão seguinte, onde foi pedido que os entrevistados fizessem uma breve descrição da resposta dada na questão anterior. Aqui só obtivemos seis respostas, já que as questões subjetivas do formulário não eram obrigatórias. No geral, as respostas buscam enfatizar a importância dos jogos no cotidiano das crianças e adolescentes, como podemos perceber nos relatos abaixo:

Quadro 2 - Respostas obtidas nos formulários de pesquisa

| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b>  |
|---|
| Os jogos, especialmente digitais, estão inseridos nas culturas juvenis de forma bastante difusa. Nesse sentido, participam da formação de sua consciência histórica, consciente ou inconscientemente.   |
| Vejo que os jogos estão diretamente ligados ao cotidiano dos jovens e por consequência muitos desses jogos que trazem um contexto histórico ajudam na formação de uma consciência histórica dos jogadores. Assim, acredito na importância de nos aproximarmos dessa ferramenta para nos auxiliar em sala de aula. |

Fonte: Da pesquisa (2024).

É relevante refletir sobre a maneira complexa com que os relatos acima se referem aos jogos. Pois, as descrições citadas, falam sobre a cultura juvenil de forma plural, diferenciam jogos eletrônicos de outros tipos de jogos – creio que no sentido de acreditar que as formas de experienciar sejam distintas - e compreendem que a inserção de jogos ocorre de forma difusa.

A principal diferença entre as duas respostas está no fato de a segunda advogar sobre a importância da utilização de jogos como ferramentas nos espaços de ensino-aprendizagem. Outras duas respostas também chamam a atenção para o fato de identificarem a importância da experiência com jogos no desenvolvimento da abstração histórica.

Quadro 3 - Respostas abertas coletadas nos formulários

| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b> |
|--|
|--|

|  |
|--|
| Os jogos atualmente mesmo que não tenham um tema especialmente histórico mediam a relação com o tempo. |
|--|

|   |
|---|
| O jogo ajuda a estimular o raciocínio e a concentração, aproxima mais a realidade do jogo com a realidade do aluno. |
|---|

Fonte: Da pesquisa (2024).

Os dois excertos dos formulários tocam em uma questão que consideramos ser um dos maiores desafios do ensino de história, que é criar espaços de ensino-aprendizagem onde os educandos sejam capazes – com autonomia - de construir abstrações e tentar compreender o passado dentro de sua originalidade, o que lhes permitirá se colocar de forma atenta a sua própria figura de sujeito.

Segundo as pesquisas realizadas por Peter Lee (2003) com estudantes da rede básica na Inglaterra, é muito comum os educandos observarem o passado como uma cópia do presente, todavia com um cenário diferente, ou que os sujeitos do passado são intelectualmente inferiores aos do presente. Essa segunda interpretação do passado deve-se principalmente ao fato de que, na construção tradicional da linha do tempo, uma das métricas que marcam o desenvolvimento humano é a tecnologia, então contextos menos tecnológicos tendem a serem observados de forma subalternizada.

De fato, a experiência com os jogos contribui para a observação de construções imagéticas a respeito do passado, mas não podemos acreditar que o simples fato de experienciar um jogo vai levar de forma instantânea o adolescente a compreender o passado de forma sofisticada. A utilização de jogos em sala de aula tem realmente suas potencialidades, contudo é preciso problematizar quais concepções de passado os jogos buscam enfatizar em suas narrativas e quais as condições materiais minha escola está inserida (a realidade dos meus educandos e a minha própria realidade) para escolher qual o melhor jogo e a metodologia mais adequada para sua aplicação.

A respeito das dificuldades de aplicação de artefatos lúdicos em sala de aula, as últimas duas perguntas da enquete tratam do tema, e é importante analisarmos qual a percepção dos professores sobre tal questão. Inicialmente perguntamos se os professores já tinham aplicado alguma “metodologia lúdica” em sala de aula; dentre todos os entrevistados, apenas um afirmou não ter utilizado. Posteriormente pedimos que fizessem a descrição de uma dessas atividades realizadas, que eles acreditavam se enquadrar na ideia de uma metodologia lúdica. Como essa pergunta não era obrigatória, apenas seis professores relataram suas experiências.

Plataformas digitais como o *Kahoot*, *Wordwall* e o *Quizziz* apareceram em metade das respostas. Esses websites foram amplamente utilizados durante o contexto pandêmico e funcionam de forma geral como um *quiz*, que trata de uma dinâmica de perguntas e respostas. Os sites oferecem *layouts* prontos que podem ser alimentados pelos professores, de acordo com a temática que desejam abordar. Uma das respostas citou a utilização de filmes, porém não detalhou a forma que foi aplicado as películas em sala e outra relatou uma “oficina de máscaras”, mas sem especificar o tema ou a maneira com que a oficina foi realizada. Essas duas últimas respostas, mesmo sem detalhamento, são importantes para demonstrar como os entrevistados compreendem a ludicidade de forma plural, algo que vai além da utilização do jogo e do jogar.

Sobre a utilização de jogos no ensino de história, de forma específica, duas descrições chamaram bastante atenção:

Quadro 4 - Respostas abertas coletadas nos formulários

| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b>  |
|---|
| Já utilizei jogos criados por mim em plataformas educacionais. Também comecei um processo de criação de um jogo ao estilo do perfil na eletiva História dos impérios, mas infelizmente não consegui concluir. |
| Pedi para os estudantes do sétimo ano a construção de uma ficha de personagem de RPG baseado em povos incas, maias e astecas. Infelizmente, não chegamos a jogar.   |

Fonte: Da pesquisa (2024)

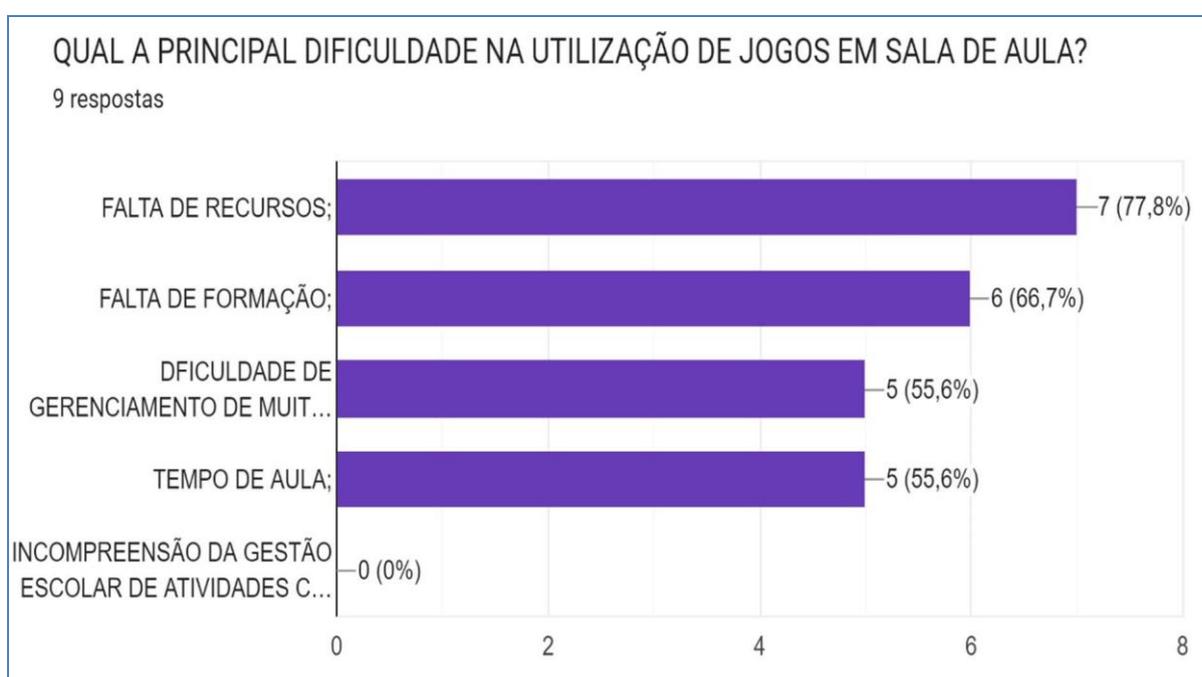
Os relatos se diferenciam dos demais por buscarem promover a adaptação de jogos, produzidos para um contexto mercadológico, para fins pedagógicos. Outro aspecto em comum entre as duas respostas é o fato de os dois professores não terem conseguido concluir suas atividades com os jogos. Apesar de não está especificado nos relatos, nossa experiência - com tentativas de adaptação de jogos no ensino de história – nos permite traçar algumas hipóteses sobre os fatores que podem ter levado à interrupção precoce do trabalho desenvolvido. Dentre as possíveis causas, podemos destacar a falta de tempo hábil para a organização da sala e a aplicação do jogo, como nos relatos eles falam sobre “criação” e “construção”; talvez o processo de produção possa ter tomado bastante tempo e a pressão para concluir os conteúdos dos materiais didáticos os fez abortar o processo de produção.

Outro aspecto, que já ocorreu conosco e já ouvimos de outros colegas, é a falta de disposição do alunado com a atividade. Questão que é imprescindível para o bom

funcionamento de uma atividade com a utilização dos jogos. Tendo em vista que os que participam dos jogos devem estar dentro do que Roger Caillois (2017) denominou de “círculo mágico”. Um estado de abstração que faz crianças imaginarem que um par de chinelas são traves e que a rua onde jogam bola é um campo de futebol.

Por fim, o formulário prévio buscou interpelar os entrevistados a respeito das principais dificuldades que podem servir como empecilhos para a aplicação de jogos em sala de aula. O quadro geral dessa pergunta, ficou da seguinte forma:

Figura 13 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.



Obs.: A terceira pergunta tem o seguinte texto: “Dificuldade de gerenciamento de muitos alunos”.

Fonte: (Formulário Prévio) Oficina de Formação - História Medieval e Jogos. Disponível em: <https://forms.gle/MoXrM1FavStsv3do7> Data de acesso 22/03/2024.

A questão acima, diferente das anteriores, tinha a opção de escolha de múltiplos itens. Ainda assim, nenhum dos entrevistados assinalou a última opção que aborda possíveis resistências dos que são responsáveis pela gerência escolar em relação a utilização de ferramentas educacionais que não são usuais, como é o caso dos jogos. Por outro lado, duas de nossas previsões se confirmaram, que são as dificuldades relacionadas à falta de recursos e lacunas formativas.

Sobre o primeiro aspecto, podemos ressaltar que dentro do universo dos que responderam ao formulário, apenas uma pessoa trabalha em escola particular. Todo o restante dos professores compõe as redes municipal e estadual de educação. Mesmo tomando os devidos

cuidados em não observar a educação pública de forma depreciativa, tendo em vista o ótimo trabalho que é feito pela grande maioria dos profissionais concursados, sabemos das dificuldades de acesso a recursos técnicos como computadores e Datashow. No entanto, pensando em confluência com essas questões, os jogos utilizados para a aplicação das oficinas são analógicos e especificamente o *Bingo Iluminado da Idade Média* pode ser aplicado apenas com papel, canetas e folhas impressas. Nossas experiências ao longo de alguns anos aplicando jogos nas aulas de história e pela leitura de determinadas iniciativas pedagógicas<sup>42</sup> nos inspiraram a elaborar uma oficina que apresenta aos professores alternativas modulares aos diferentes cenários educacionais.

Passemos agora à abordagem dos questionários posterior à aplicação das oficinas. Dos 9 (nove) professores que responderam ao questionário prévio, apenas 6 participaram da atividade presencial, realizada no Campus do Benfica no dia 21 de outubro de 2023. Os locais de trabalho dos docentes são bem variados, pois participaram professores das redes estadual e municipal de ensino, e de escolas particulares. Os dois discentes da rede particular trabalham em realidades bem opostas, visto que enquanto um leciona em uma escola de pequeno porte no Conjunto Palmeiras (periferia de Fortaleza), o outro trabalha em uma escola construtivista situada no Benfica (bairro central da cidade).

Nesse formulário foram feitos questionamentos a respeito das impressões dos professores das atividades. Tendo em vista esse grupo qualitativo que estou utilizando como base, podemos chegar à conclusão de que a oficina chegou a resultados satisfatórios. Quando questionados sobre a viabilidade da utilização dos jogos dentro de sua realidade escolar, 5 (cinco) responderam sim e 1 (um) respondeu talvez.

Logo após esse questionamento, abrimos um espaço com uma pergunta subjetiva para que os professores que responderam talvez explicassem o que poderia ser alterado para que as atividades se adequassem às suas aulas, e obtivemos a seguinte resposta:

#### Quadro 5 - Respostas abertas coletadas nos formulários

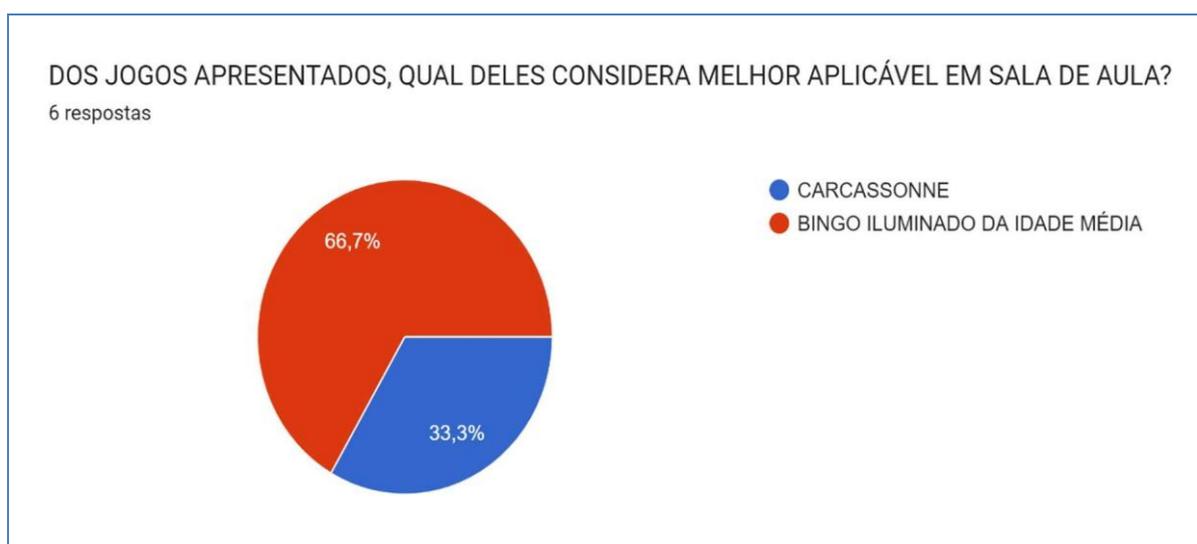
| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b>                                       |
|--|
| Talvez sejam necessárias adaptações no jogo a depender da turma ou do conteúdo abordado. |

Fonte: Da pesquisa (2024).

<sup>42</sup> Como a ferramenta *gaminception* desenvolvida por pesquisadores cearenses do curso de Sistema de Mídias Digitais (SMD - UFC), que estimula a criação de jogos com a utilização de lápis, caneta e papel A4 e o trabalho da pesquisadora Marcela Albaine (2017) realizado em periferias do Rio de Janeiro, que mesmo sem a aplicação dos jogos em si, promoveu a criação de roteiro escritos sobre os jogos.

Podemos perceber, que mesmo o docente assinalando talvez, acredita que com as devidas adaptações, existem possibilidades reais de aplicar a atividade com seus educandos. Outro elemento que buscamos compreender foi a maneira com que os professores experienciaram o conjunto das atividades e os jogos de forma individual. Sobre a oficina de forma geral (a aplicação dos dois jogos) o retorno foi unânime. Quando questionados se os jogos poderiam auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos referentes ao período medieval europeu e se a oficina, como um todo, ajudou a construção de ideias para a implementação de atividades lúdicas em sala, todos os entrevistados responderam sim. Por outro lado, se nos atentarmos para a forma com que os professores observaram os jogos de forma individual, podemos perceber uma predileção pelo *Bingo Iluminado da Idade Média* em detrimento ao jogo *Carcassonne*.

Figura 14 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.



Fonte: (Formulário Pós) Oficina de Formação - História Medieval e Jogos. Disponível em: <https://forms.gle/gvjhV91U9hwKsh8R7>.

Dois terços dos professores elencaram o *Bingo Iluminado* como sendo melhor aplicável em sala de aula. Posteriormente pedi para que os professores explicassem, de forma subjetiva, o motivo de sua escolha, para que pudéssemos ter pistas de quais aspectos, para os docentes que compõem esse universo qualitativo, tornam um jogo viável ou não de ser aplicado em sala de aula. Separamos as 5 (cinco) respostas que obtivemos em dois grupos. O primeiro grupo é composto por respostas que abordam a competição que os jogos propiciam, como forma de incentivo a participação dos educandos na aula.

Quadro 6 - Respostas abertas coletadas nos formulários

| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b>  |
|---|
| Acredito que a dinâmica de forma geral, assim como a competitividade que é criada após compreender as regras do jogo. |
| A competição sempre é motivadora, e no Bingo ela é mais dinâmica.   |

Fonte: Da pesquisa (2024).

Aqui há um aspecto singular que novamente precisamos lembrar, quando comparamos *Carcassonne* e *Bingo Iluminado da Idade Média*. O primeiro não foi, primordialmente, criado como material didático a ser utilizado por professores em situações de ensino aprendizagem (ainda vamos explorar um pouco esse aspecto logo abaixo). De fato, a competitividade é um ponto positivo na utilização de jogos em sala de aula. Um exemplo nacional de como a competição é um aspecto positivo, é o sucesso da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB). Essa competição, realizada pela Universidade de Campinas (UNICAMP) conta com a participação de milhares de estudantes e educandos todos os anos. Ao longo das fases da ONHB, as equipes não precisam apenas saber responder as perguntas de múltipla escolha, e sim transcrever documentos escritos, analisar fontes imagéticas e saber discernir em qual período uma fonte foi produzida e a qual temporalidade ela se refere. Aspectos presentes no cotidiano dos pesquisadores em história são utilizados na competição como forma de mensurar a capacidade de cada uma das equipes de compreender o passado. Entretanto, devemos salientar que apenas a competitividade por si só não é capaz de garantir a participação dos educandos e muito menos sua aprendizagem.

É preciso que o professor tenha muito claro qual o objetivo de sua atividade, para que dessa forma possa canalizar a competitividade na direção do conteúdo histórico que ele busca problematizar com a utilização dos jogos ou de seus elementos. E isso vale para atividades mais simples, como a realização de jogos de perguntas e respostas para sedimentar uma aprendizagem ou averiguar o conhecimento prévio dos educandos, até a aplicação de jogos com um conjunto de regras mais complexas.

O segundo grupo de respostas é o dos professores que elencaram o *Bingo Iluminado* como o mais viável de ser abordado em sala de aula. Esse favoritismo já era esperado, tendo em vista que esse jogo em especial foi construído especialmente para ser aplicado em sala de aula. Contudo, as respostas nos apresentam outros fatores, que vão além da usabilidade de um jogo que já está pronto para sala e requer um esforço menor dos professores em promover adaptações para sua utilização.

Quadro 7 - Respostas abertas coletadas nos formulários

| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b>  |
|---|
| Bingo iluminado pode ser aplicado para a sala inteira jogar ao mesmo tempo, além de ser disponibilizado gratuitamente. Já o Carcassonne demanda a aquisição do jogo e o valor é bem alto. |
| Poder reproduzir tanto por projetor quanto confeccionar cartinhas por conta própria, para além do preço para adquirir o jogo Carcassone.  |
| O Bingo pode ser aplicado de forma mais prática em turmas maiores e todos os alunos podem participar da dinâmica.   |

Fonte: Da pesquisa (2024).

Todas as respostas enfatizam a praticidade do *Bingo Iluminado* como o elemento que faz dele melhor aplicável em sala de aula. É preciso compreender essas questões dentro do contexto material em que esses professores estão inseridos. No geral, os professores da rede básica vivem uma realidade de desvalorização salarial. Essa realidade gera um contraste bastante significativo do que esses profissionais recebem em detrimento das enormes demandas e a importância do trabalho realizado.

Falando de nossa própria realidade, enquanto professor da rede básica de ensino, observamos docentes que utilizam recursos próprios para realizar atividades lúdicas (não necessariamente jogos) com o intuito de deixar suas aulas mais dinâmicas. Além disso, um professor da rede básica na cidade de Fortaleza, em geral, leciona em mais de uma escola, fazendo com que tenha um número significativo de provas para elaborar, corrigir e diários para preencher. É compreensível que profissionais que têm suas atividades laborais exercidas em tais condições tenham mais afeição a determinadas práticas que já vem encaminhadas para a aplicação ou não estejam dispostos a desembolsar 200 ou 300 reais para adquirir um jogo de tabuleiro.

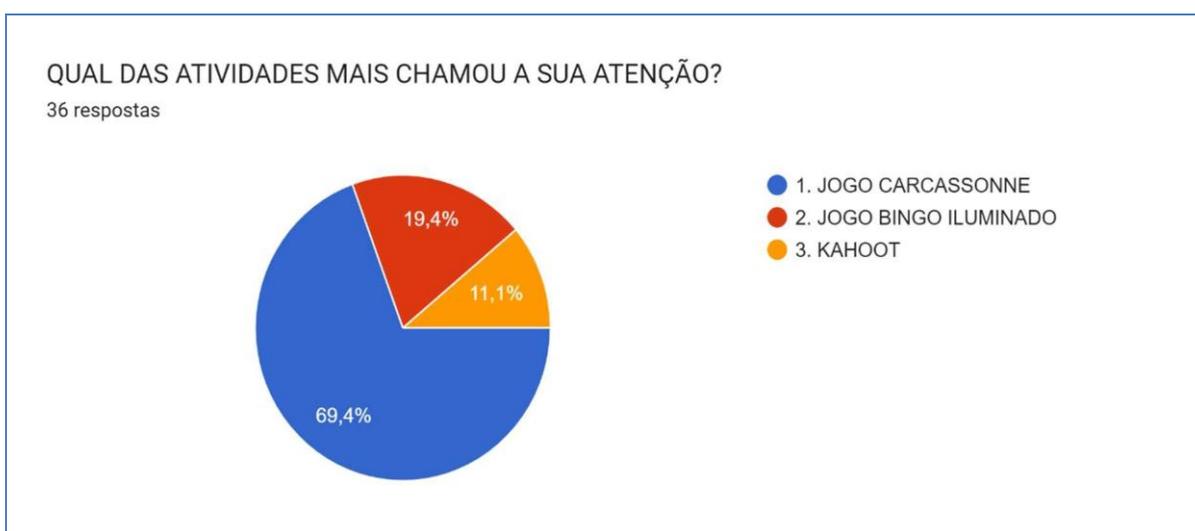
#### **4.2.2 Oficina com os educandos**

Na segunda etapa do trabalho de campo, a atividade de pesquisa foi realizada com os educandos. Três dos professores que participaram da oficina nos receberam em suas escolas e a atividade também foi realizada na escola onde trabalho. Ao todo, a sequência didática foi realizada com 36 alunos, sendo 26 mulheres, 9 homens e 1 estudante que indicou seu gênero

como “fluido”. A maior parte do público foi composta de pessoas negras, sendo 22 pardos e 5 pretos. Declararam-se brancos 8 estudantes e 1 como indígena. Essa composição étnica dos que participaram da atividade deve-se ao fato de que a pesquisa foi totalmente realizada em escolas situadas em regiões periféricas nas cidades de Fortaleza e de Caucaia, ambas no estado do Ceará. A respeito das redes de ensino, a divisão foi bem equilibrada: 11 alunos da rede municipal, 10 da estadual e 15 de escolas privadas. Uma paridade também pode ser observada nos níveis de ensino dos educandos que responderam ao questionário: 19 alunos estavam no Ensino Médio e 17 eram do Ensino Fundamental II.

Após as questões que tinham como intuito demonstrar um perfil social e econômico do público que compuseram a atividade, a primeira pergunta teve como intuito saber qual dos jogos apresentados chamou mais a atenção dos estudantes. Obtivemos o seguinte resultado:

Figura 15 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.



Fonte: Formulário (Oficina com os estudantes) - História Medieval e Jogos (2023). Disponível em: <https://forms.gle/fJqD4VbvEVAcEbjf9>.

Diferente da sequência que foi apresentada aos professores, a dos estudantes teve como acréscimo uma terceira atividade. Foi proposto aos educandos a participação em um *quiz* através da plataforma online *Kahoot*. O jogo de pergunta e respostas tinham questões que envolviam a relação dos jogos experienciados e o período medieval europeu. Outro aspecto do gráfico acima que merece destaque é o fato do *Carcassonne* ter sido o jogo que mais chamou a atenção dos discentes. Como vimos no questionário anterior, os professores elencaram o *Bingo Iluminado* como a atividade mais viável. Esse contraste entre dos dois gráficos é um indício valioso de que nem sempre as atividades que planejamos são recebidas da forma com que pensávamos que seriam. É importante ressaltar que as visitas que realizei foram feitas no

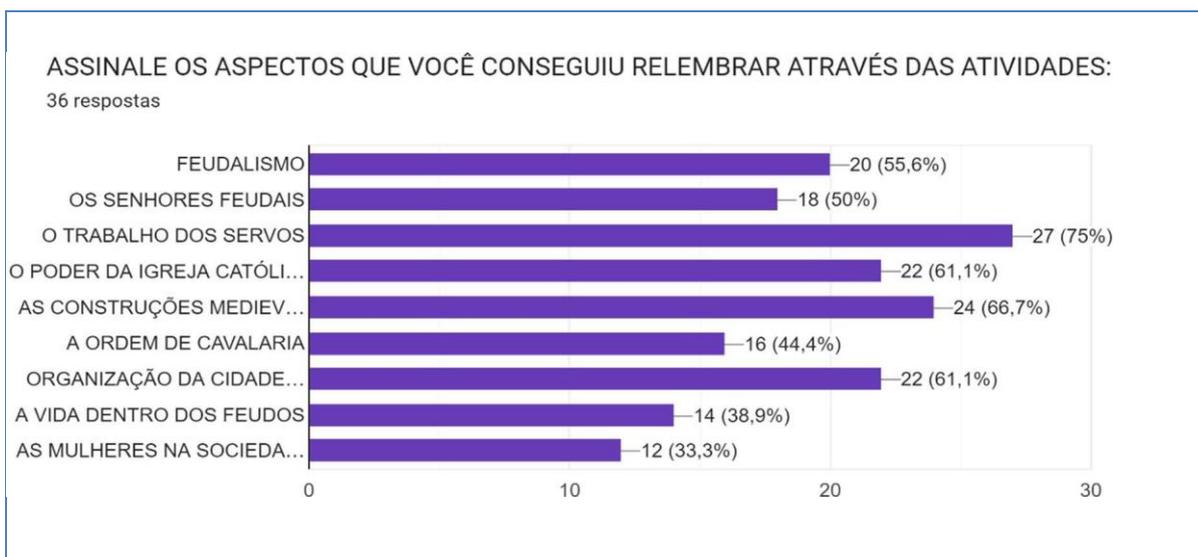
contraturno, com uma quantidade reduzida de educandos. Sem contar que foi proposta por um professor externo (com exceção de nossos próprios discentes), o que gerou uma expectativa maior por parte dos alunos.

Ao longo da aplicação dos jogos, foi observada por parte dos discentes falas que remetiam às temáticas conectadas ao período medieval europeu. Durante o jogo *Carcassonne*, os educandos ficaram surpresos com a capacidade de pontuar dos camponeses, aproveitamos esse momento para frisar que o medievo europeu é, sobretudo, uma sociedade campesina. Os alunos, em algumas das ocasiões, notaram que as cidades do jogo eram muradas, e que às vezes poderiam ocorrer disputas entre os jogadores pelos controles das cidades. Aqui, abordei com eles a atuação das ordens de cavalaria.

Outro personagem que chamou a atenção dos discentes foi a do fora da lei e sua atuação nas estradas. Em praticamente todas as sessões, eles pediam para explicar o que era exatamente um “fora da lei” e neste momento procurei refletir sobre o contexto que o jogo procura abordar, marcado pela ausência de estados nações e com uma grande quantidade de sujeitos marcados pelo desamparo social. Utilizei esse ensejo para reforçar a atuação da igreja, demonstrando que no jogo o personagem do padre pontua por área de atuação, assim como a função social desta instituição em um contexto marcado pela descentralização do poder, característica central do sistema feudal.

Dos 36 estudantes entrevistados, apenas um afirmou que o jogo não ajudou a relembrar de aspectos da sociedade medieval. Quando questionados a respeito de quais aspectos eles conseguiram lembrar, obtivemos os seguintes dados:

Figura 16 - Gráfico gerado pela plataforma Google Forms.



Obs.: Os itens incompletos, são: “O poder da Igreja Católica”, “As construções medievais”, “Organização da Cidade” e “As mulheres na sociedade medieval europeia”.

Fonte: Formulário (Oficina com os estudantes) - História Medieval e Jogos (2023). Disponível em: <https://forms.gle/fJqD4VbvEVAcEbjf9>.

Utilizei o termo “relembrar”, uma vez que as atividades foram realizadas com turmas que pela organização curricular já abordaram anteriormente o período medieval europeu. Nas turmas de Ensino Fundamental (Anos Finais) a série escolhida foi o 8º ano e no Ensino Médio tem alunos variados entre as três séries que compõem essa etapa. Os resultados desta questão são bem otimistas, dos 36 alunos que responderam, mais da metade afirmaram conseguir lembrar o que é o sistema feudal, a atuação da Igreja Católica no período, como eram as construções, as cidades medievais e o trabalho servil. Em nossa métrica, promover um espaço de ensino-aprendizagem em que os educandos possam visualizar o sistema social (feudalismo), as estruturas de poder que atuam nele (Igreja Católica) e os sujeitos comuns que o compõem (servos/camponeses), pode ser considerada como uma aula exitosa.

Contudo, o baixo número de estudantes que conseguiram perceber nas atividades o cotidiano feudal e o papel das mulheres neste contexto social são um sinal de alerta. Indica que, em uma nova execução da oficina, determinados aspectos dos jogos devem ser enfatizados. Para que assim os estudantes possam ver a sociedade medieval não apenas pelo poder dos senhores ou da Igreja, como também dos sujeitos comuns que compõem o período. Analisar esses dados demonstram a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, pois tão revelador sobre o aprendizado dos alunos quanto aos seus acertos é uma abordagem sistemática de seus erros e fragilidades cognitivas.

Para tentar mensurar em qual dos jogos eles conseguiram relembrar os aspectos escolhidos na pergunta anterior, questionei logo em seguida qual seria o jogo que trouxe mais informações sobre o tema abordado. Aqui houve um equilíbrio, posto que 17 alunos responderam ser o *Bingo Iluminado* e 15 alunos assinalaram o *Carcassonne*. A paridade entre os dois jogos pode nos revelar que, de fato, os educandos teriam conseguido compreender o caminho de aprendizagem que foi proposto através das experiências com os dois jogos. E duas respostas da seguinte pergunta (“EXPLIQUE QUAIS ASPECTOS APRESENTADOS NO JOGO AJUDARAM A RELEMBRAR ESSES TEMAS:”), nos ajudam a reforçar esse ponto. Como podemos perceber nos relatos a seguir:

#### Quadro 8 - Respostas abertas coletadas nos formulários

| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b>  |
|---|
| As imagens do bingo iluminado, pois as imagens tinham vários significados, como os trabalhos dos servos, os feudos, o comércio e um pouco do poder da igreja. O <i>carcassonne</i> me lembrou a estrutura de poder da época, com os personagens da ordem da cavalaria, a igreja, os camponeses e os foras da lei. |
| As imagens do bingo iluminado, sobre os serviços dos servos, os senhores feudais, as imagens da igreja, a estrutura das cidades do tabuleiro, os personagens como fora da lei, a igreja, as ordens dos cavaleiros, que representaram os principais personagens da era medieval.                                   |

Fonte: Da pesquisa (2024).

As duas respostas seguem caminhos bem parecidos. Iniciam enfatizando a capacidade das *iluminuras* apresentadas no *Bingo Iluminado* de demonstrar alguns pormenores da sociedade medieval, como o trabalho dos servos, a vida do senhor feudal, a dimensão da Igreja Católica e outros aspectos como o comércio. Posteriormente as duas explicações destacam como a experiência com o *Carcassonne* os ajudou a relembrar alguns aspectos da pirâmide social medieval europeia. Os comentários descrevem exatamente como as mecânicas do jogo emulam as ordens de cavalaria, a Igreja Católica, os camponeses e os fora da lei, que segundo um dos próprios educandos, são “os principais personagens da era medieval”. A capacidade que a atividade do jogo tem de ajudar na construção do conhecimento a respeito da sociedade feudal fica bastante claro quando nos deparamos com o relato a seguir:

Quadro 9 - Respostas abertas coletadas nos formulários

| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b>   |
|--|
| A descrição das regras e o contexto do jogo aplicado, fatores que contribuíram para uma repescagem de conhecimento, abordando as formas de como eram divididas as sociedades no feudalismo, tendo ênfase para o poder da igreja, cavalaria e a importância dos camponeses. |

Fonte: Da pesquisa (2024).

Podemos perceber que o estudante buscou enfatizar que existe uma relação entre as regras que foram escolhidas para o jogo e o contexto que ele busca retratar, além de como essa relação contribuiu para a compreensão de como era dividida a sociedade feudal. Devemos destacar que nem todas as respostas obtidas foram tão elaboradas como as supracitadas; a maioria foram descrições simples, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 10 - Respostas abertas coletadas nos formulários

| <b>Respostas abertas coletadas nos formulários</b>                            |
|---|
| Camponeses cavaleiros e padres.   |
| O trabalho dos servos.  |
| <i>pq</i> tenho a presença de cavaleiro e padre e camponês e fora da lei.     |
| A Igreja como "centro" do poder   |
| A arquitetura da época  |
| Como era cidades antigamente como eram os pensamentos das pessoas antigamente |

Fonte: Da pesquisa (2024).

Não podemos perder de vista que estudantes de diferentes redes de ensino, com idades e perfis sociais bem distintos responderam ao questionário. É perfeitamente comum encontrar discentes com diferentes níveis de cognição histórica na mesma sala de aula, imagine em escolas diferentes, de bairros e até mesmo municípios distintos. Mesmo sendo respostas mais simples do que as anteriores, ainda assim aspectos como o campesinato, a servidão, a arquitetura e o poder da Igreja Católica estão presentes nas respostas produzidas pelos educandos após as experiências educacionais com os jogos.

O comparativo entre essas respostas é valioso, dado que demonstra que a mesma atividade pode promover diferentes níveis de aprendizagem. Pois não depende apenas da atividade por si só, mas relaciona-se com o conhecimento prévio dos educandos e a realidade social e educacional que ele está inserido. Compreender essas questões nos ajudaram a formular

atividades que sejam condizentes com a realidade de nossos educandos. Nesse grupo que estamos analisando, por exemplo, quando perguntados se já tiveram contato com algum jogo, filme, série ou livro que aborda os temas referentes ao mundo medieval europeu, apenas a metade dos alunos responderam que sim. Ou seja, de um grupo em que todos em algum momento já estudaram (ou deveriam ter estudado) o período medieval europeu, apenas uma parte consumiu, ou conseguiu identificar, aspectos da história medieval em diferentes mídias. Dos itens citados pelos estudantes<sup>43</sup>, os que se destacaram foram a telenovela *Deus Salve o Rei* (2018) (quatro citações) exibida pela Rede Globo, jogos de *Role-Playing Games* como o *Dungeons and Dragons* (1974) (3 citações) e o próprio jogo *Carcassonnem* (2000) (três citações).

A respeito dessas respostas podemos refletir sobre algumas questões, como: (1) a disparidade de acesso à tecnologia que ainda vivemos, mesmo após o advento das tecnologias de comunicação como é o caso da internet. Para alguns alunos, a televisão aberta continua a ser a grande referência de cultura de massas. (2) A popularidade que os jogos de tabuleiro como o Carcassonne, o *D&D* e outros jogos de RPG, vêm adquirindo no Brasil nas últimas duas décadas. Não sei se motivados por uma atividade com jogos, educandos que poderiam citar um vasto universo de filmes e séries resolveram citar jogos analógicos em suas respostas.

---

<sup>43</sup> Houve referências também ao jogo Castlevania (uma série de jogo muito famosa nos anos 1990, que ganhou uma série transmitida pela Netflix em 2017), à série *Vikings* (2013), a *O Senhor dos Anéis* (não foi especificado se eram os filmes ou os livros) e duas pessoas responderam *Robin Hood*, no entanto sem especificar qual seria o filme em que ouviu falar desse personagem.

## 6 CONCLUSÃO

O presente trabalho foi construído a partir da miríade de limitações e desafios que se apresentam como obstáculos à utilização crítica dos jogos no ensino de história. A abordagem crítica adotada em relação à inserção dos jogos no contexto do ensino histórico não apenas revela a profunda complexidade, mas também desnuda as inerentes contradições que permeiam esse cenário, especialmente diante das influências ideológicas e mercadológicas que insidiosamente se entrelaçam à tessitura da educação contemporânea.

Não obstante os limites enfrentados, a pesquisa buscou promover descobertas enriquecedoras e aprendizados de natureza intrínseca e abrangente. A meticulosa análise dos jogos como instrumentos pedagógicos não se limitou à superficialidade, mas sim buscou viabilizar uma compreensão mais abrangente das possibilidades e desafios inerentes a essa prática, demonstrando camadas de significados e complexidades até então não plenamente exploradas. A reflexão acurada sobre a ludicidade no ensino de história não apenas contribui para a construção de alternativas metodológicas mais críticas e reflexivas, como também almeja uma abordagem consciente e contextualizada do passado, capaz de transcender as fronteiras do convencional e do superficial, que responde aos interesses dos grupos que buscam a manutenção do *status quo*.

Ao longo dessa jornada acadêmica, emergiu a clara percepção da necessidade de questionar as práticas estabelecidas, de problematizar as influências externas que permeiam o complexo tecido do processo educativo e de buscar incessantemente novas formas de engajar os estudantes de maneira significativa, entretanto sem promover ações que justifiquem o lúdico pelo lúdico, mas a ludicidade em favor de uma aprendizagem real. Os ganhos adquiridos durante a elaboração da dissertação constituem um legado de reflexão e inquietação, incitando à contínua busca por práticas educacionais mais inclusivas, críticas e transformadoras, capazes de romper com paradigmas obsoletos e de fomentar um ambiente de aprendizagem dinâmico e enriquecedor.

À vista disso, gostaríamos de enfatizar que o trabalho desenvolvido, desde a análise dos jogos até a oficina com professores e estudantes, produziu dados que consideramos satisfatórios. Contudo, esses dados demonstram o grande desafio de trabalhar com tal ferramenta, relativamente nova no contexto da educação. Destarte, não desejamos levantar esses aspectos como uma forma de inibir a utilização de jogos em sala de aula. Esperamos, na verdade, que esse trabalho contribua para o desenvolvimento de reflexões, não apenas sobre os possíveis papéis dos jogos na educação, mas a respeito da relação dos educandos do presente

com as novas tecnologias. Visto que os adventos tecnológicos audiovisuais exercem uma força que dispõe fascínio e risco particular no homem, é exigido de seus pesquisadores, portanto, uma questão de ordem filosófica que exige postura crítica (Jobim; Souza; Gamba Jr., 2002).

Diante da complexidade e das múltiplas camadas de significado que envolvem a utilização de jogos no ensino de história, abre-se um vasto campo de possibilidades para futuras pesquisas e investigações. Recomenda-se que estudos adicionais se aprofundem na análise dos impactos dos jogos no processo de aprendizagem histórica, considerando não apenas os aspectos metodológicos, mas igualmente as implicações pedagógicas e sociais dessa prática. Além disso, investigações que explorem a relação entre os jogos, a construção de identidades e a formação de pensamento crítico dos estudantes podem contribuir para uma compreensão mais abrangente e aprofundada desse fenômeno.

Ademais, a investigação sobre estratégias eficazes de implementação dos jogos no currículo escolar e a avaliação de seu impacto no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos representam áreas promissoras para pesquisas futuras, visando enriquecer e aprimorar as práticas educacionais no contexto do ensino de história, fugindo de armadilhas simplificadoras que querem nos fazer crer que a solução para os problemas da Educação surgirá de palavras mágicas, preferencialmente marcadas pelo aportuguesamento de termos em inglês, como *gamificação*.

## REFERÊNCIAS

- ACTIVISION. **Call of Duty: Black Ops**. Los Angeles: Activision Publishing, 2010. 1 jogo eletrônico.
- ADALBERON DE LAON. *In*: SPINOSA, F. (org.). **Antologia de textos históricos medievais**. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2020.
- ALBAINÉ, Marcela. **Ensino de história: dimensões práticas em sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- ANDRADE, Breno Gontijo *et al.* Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2020.
- BENSAID, Daniel. **Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- BETHESDA GAME STUDIOS. **The Elder Scrolls V: Skyrim**. Rockville: Bethesda Softworks, 2011. 1 jogo eletrônico.
- BIOWARE. **Dragon Age**. Edmonton: Electronic Arts, c2010-2015. 1 jogo eletrônico.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOUCHERON, Patrick. **Como se revoltar?** São Paulo: Editora 34, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 27 abr. 2024.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CAMPEONATO Nacional de Carcassonne: Classificatórios. **Devir**, [s. l.], 8 abr. 2022. Disponível em: <https://devir.com.br/campeonato-nacional-de-carcassonne-classificatorios/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CANELLA, Clara. Mulheres são maioria nos games, mas por que não somos protagonistas? **IGN Brasil**, [s. l.], 8 mar. 2022. Disponível em: <https://br.ign.com/games/97015/feature/mulheres-sao-maioria-nos-games-mas-por-que-nao-somos-protagonistas>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CARBONE, Filipe. Red Dead Redemption 2 vendeu mais de 50 milhões de unidades. **Adrenaline**, [s. l.], 8 fev. 2023. Disponível em: <https://www.adrenaline.com.br/games/xbox/red-dead-redemption-2-vendeu-mais-de-50-milhoes-de-unidades/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CATAN GMBH. **Catan**. Alemanha: Catan Studio, 1995. 1 jogo de tabuleiro.

CD PROJEKT RED. **The Witcher** Varsóvia: Atari, 2007. 1 jogo eletrônico.

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

COELHO, Rodrigo Durão (ed.). Google Play disponibilizou até esta quarta game que simula a escravidão e estimula racismo. **Brasil de Fato**, São Paulo, 24 maio 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/24/google-play-disponibilizou-ate-esta-quarta-game-que-simula-a-escravidao-e-estimula-racismo>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CORE DESIGN. **Tomb Raider**. Derby: Eidos Interactive, 1996. 1 jogo eletrônico.

COSTA, Caio Túlio Olímpio Pereira da; ALVES, Savyo Enrico Rodrigues; LOURES, José. A midiatização da história e o métier do historiador em game studies: a Revolução Francesa em Assassin's Creed Unity. **Temática**, João Pessoa, ano 19, n. 2, p. 230-246, 2023.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

DELALANDE, Nicolas. **Por uma história mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DOMINGUES, Joelza Ester. Bingo Iluminado da Idade Média. **Ensinar História**, [s. l.], 26 out. 2022. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/bingo-iluminado-da-idade-media-jogo-para-imprimir/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ELECTRONIC ARTS. **Battlefield 1**. Redwood City: Electronic Arts, 2016. 1 jogo eletrônico.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Algés: DIFEL, 1992.

ESCANDELL, Daniel. **Del Cid y la zarrampla**: el imaginario caballeresco español en los videojuegos. Storyca: Manchester Metropolitan University, 2017.

FALCÃO, Thiago, GRAY, Kishonna. A colonização do jogo pelo capitalismo neoliberal. **Contracampo**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 1-8, 2021.

FALCÃO, Thiago; MARQUES, Daniel (org.). **Metagame**: panoramas dos game studies no Brasil. São Paulo: Intercom, 2017.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FAUVELLE, François-Xavier. **O rinoceronte de ouro**: história da Idade Média africana. São Paulo: EdUSP, 2018.

FELIX, Lucas. **Clash Royale**: melhor jogo mobile de 2016 pelo Google Play e App Store. [S. l.]: Clash Royale Dicas.com, 2016. Disponível em: <https://www.clashroyaledicas.com/2016/12/melhor-jogo-de-celular-2016-clash-royale.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FRESSATO, Soleni. A teoria dialética de Adorno: possibilidades e limites do conceito de “indústria cultural. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2007, Salvador. [Anais...]. Salvador: [s. n.], 2007. p. 1-12.

FROMSOFTWARE. **Dark Souls**. Tóquio: Bandai Namco Entertainment, 2016. 1 jogo eletrônico.

GONÇALVES, Felipe Yann Cavalcanti; STRAZZI, Allan Reveriego. Diálogos entre Neomedievalismo, História e Jogos eletrônicos. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, n. 9, p. 312-325, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/173310/16296>. Acesso em 04 jul. 2023.

GOULART, Lucas; NARDI, Henrique Caetano. O circuito da diversão ou da ludologia à ideologia: diversão, escapismo e exclusão na cultura de jogo digital. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 72-85, 2019.

GRILLO, Rogério de Melo; GRANDO, Regina Célia. A Ludopolítica e o Advento da Gamificação na Escola. **Revista Brasileira de História**, [s. l.] v. 7, n. 1, p. 1-13, jun. 2022.

GRILLO, Rogério de Melo; RODRIGUES, Gilson Santos; NAVARRO, Eloisa Rosotti. A BNCC e a (re)invenção do lúdico à brasileira. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, [s. l.], v. 6, p. 123-136. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/3763>. Acesso em: 27 abr. 2024.

GUSSI, Alcides Fernando. A Antropologia e a formação de professores. **Revista Educação e Cidadania**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 127-138, 2001.

HANS IM GLÜCK VERLAGS-GMBH. **Carcassonne**. Munique: Hans im Glück Verlags-GmbH, 2001. 1 jogo de tabuleiro.

HOBBSAWM, E. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange; GAMBA JR, Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 104-114, 2002.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LE GOFF, J. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LE GOFF, J. **Heróis e maravilhas da Idade Média**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão da vida no passado. *In*: BARCA, Isabel (org.). **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003. p. 19-36.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? *In*: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (org.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_10.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html). Acesso em: 18 jul. 2023.

LIMA, Diego. **3 em cada 4 brasileiros jogam algum game, indica pesquisa**. [S. l.]: The Enemy, 2022. Disponível em: <https://www.theenemy.com.br/mobile/pesquisa-game-brasil-2022-geral>. Acesso em: 18 jul. 2023.

LOURES, José. The Witcher: as polêmicas aventuras sexuais de um lobo branco. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 18., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: SBGames, 2018. p. 1003-1006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 1. ed. São Paulo; Cortez, 2013. *E-book*.

MÁRCIO FILHO; ZAMBON, Pedro. Setor de games no Brasil movimenta R\$ 13 bilhões por ano, mas ainda sem uma política nacional adequada. **Carta Capital**, [s. l.], 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/tecnologia/setor-de-games-no-brasil-movimenta-r-13-bilhoes-por-ano-mas-ainda-sem-uma-politica-nacional-adequada/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MENDONÇA JUNIOR, Glaudiney M. *et al.* Gaminception: ferramenta de ludificação no processo de design de jogos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 12., 2013, São Paulo. **Proceedings [...]**. São Paulo: SBGames, 2013. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/21-dt-paper.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

M2H; BLACKMILL GAMES. **Verdun**. Roterdã: M2H, 2015. 1 jogo eletrônico.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 231-290.

PARADOX DEVELOPMENT STUDIO. **Europa Universalis IV**. Estocolmo: Paradox Interactive, 2013. 1 jogo eletrônico.

PAULO Freire: Contemporâneo. Direção: Toni Venturi. [Brasil]: Produtora Olhar Mágico, 2006. 1 vídeo (52 min.).

PERIODIZAÇÃO da história. *In*: **Wikipédia**. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Periodização\\_da\\_história](https://pt.wikipedia.org/wiki/Periodização_da_história). Acesso em: 19 jul. 2023.

PERNOUD, Régine. **Idade Média: o que não nos ensinaram**. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

PRINCIPAIS características dos jogos de tabuleiro modernos. **Papergames**, [s. l.], 9 jan. 2023. Disponível em: <https://papergames.com.br/principais-caracteristicas-jogos-de-tabuleiro-moderno/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ROCKSTAR GAMES. **Red Dead Redemption 2**. Nova York: Take-Two Interactive, 2018. 1 jogo eletrônico.

ROSENBERG, A. **Puerto Rico**. Alemanha: Ravensburger Spieleverlag GmbH, 2002. 1 jogo de tabuleiro.

SOUSA, Mariana. **Como a História está dividida?** [S. l.]: Colégio Web, 2014. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/historia/como-historia-esta-dividida.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SUPERCELL. **Clash Royale**. Helsinque: Supercell, 2016. 1 jogo eletrônico.

THE WITCHER: Geralt's battle with Striga (cinematic intro). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (7:35 min.). Publicado pelo canal Cinematic Gaming. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rOIwut95HMw>. Acesso em: 12 jul. 2023.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. A espetacularização das culturas populares ou produtos culturais folkmediáticos. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 1-9, 2005.

UBISOFT. **Assassin's Creed Unity**. Montreal: Ubisoft, 2014a. 1 jogo eletrônico.

UBISOFT. **Valiant Hearts: The Great War**. Montpellier: Ubisoft, 2014b. 1 jogo eletrônico.

VISALLI, Angelita Marques; GODOI, Pamela Wanessa. Estudos sobre imagens medievais: o caso das iluminuras. **Diálogos**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 129-144, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305549840011>. Acesso em: 18 jul. 2023.

WHITROW, Gerald James. **O tempo na História**: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

WICKHAM, Chris. **Europa Medieval**. Lisboa: 70, 2019.

WOODCOCK, Jaime. **Marx no fliperama**. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2020.

WOODCOCK, Jaime; JOHNSON, Mark R. Gamificação: o que é e como lutar contra ela. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 107–137, 2023. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/28179](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28179). Acesso em: 27 abr. 2024.

ZAMBARDA, Pedro. **“Indústria de jogos é majoritariamente branca”**: dev fala sobre preconceito no cenário. [S. l.]: Drops de Jogos, 2020. Disponível em: <https://dropsdejogos.uai.com.br/noticias/indie/industria-de-jogos-e-majoritariamente-branca-dev-fala-sobre-preconceito-no-cenario>. Acesso em: 12 jul. 2023.

# HISTÓRIA EM JOGO

O USO CRÍTICO DOS JOGOS  
EM SALA DE AULA

+



+

Abordagem materialista dos jogos  
no Ensino de História

## HISTÓRIA EM JOGO: O USO CRÍTICO DOS JOGOS EM SALA DE AULA



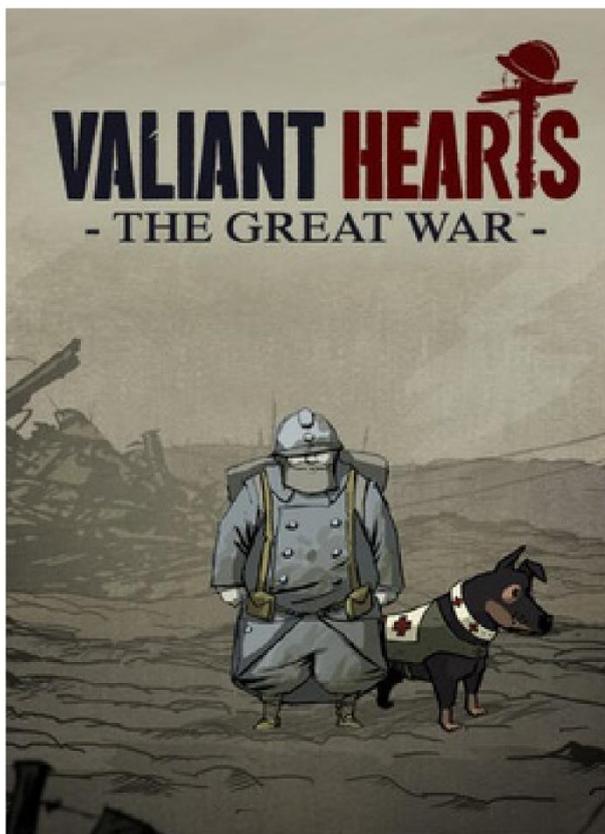
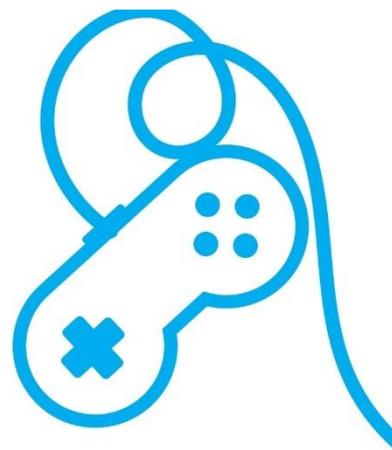
### 1ª Guerra e o jogo **Valiant Hearts**

O medievo Europeu e os jogos **Carcassonne** e o **Bingo Iluminado da Idade Média**



### A Revolução Francesa e o jogo **Assassins Creed Unity**





## Plano de aula

1ª Guerra e o jogo Valiant Hearts.

### CONTEÚDO:

1ª Guerra mundial;

### TURMA:

9º Ano do fundamental ii e 3º ano do ensino médio;

### TEMPO DE AULA:

100 mins (2 horas/Aula) (Diminuindo a experiência do jogo a aula pode ser adaptada para 1h/Aula)

# 1ª Guerra e o jogo Valiant Hearts

## OBJETIVO

### PRINCIPAL:

- Compreender os impactos socioculturais, fomentados pela experiência bélica ocorrida entre os anos de 1914 e 1918, conhecida como 1º Guerra Mundial.

## OBJETIVOS

### ESPECÍFICOS:

- Discutir as novas percepções conceituais sobre “guerra” e “paz” instituídas, principalmente no mundo ocidental, após a 1º Grande Guerra;
- Debater a desestruturação social, econômica e cultural promovida pela guerra;
- Fomentar a empatia histórica dos educandos em detrimento ao sofrimento familiar causado pela capacidade destrutiva do conflito.

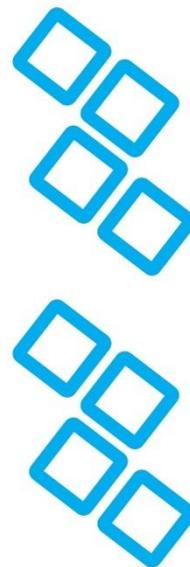
## 1ª Guerra e o jogo Valiant Hearts

### METODOLOGIA:

- Experimentação em sala de um jogo (Valiant Hearts) a respeito da Primeira Guerra Mundial. Tendo como perspectiva os conhecimentos prévios dos alunos a respeito desse (e de outros) conflitos armados da história, promover um debate a respeito do impacto da guerra na história do mundo ocidental e das diversas narrativas construídas a respeito do conflito promovida tanto pela historiografia ou pela cultura pop (filme, jogos eletrônicos e séries de televisão).

### AVALIAÇÃO:

- Os alunos após a análise do jogo “Valiant Hearts”, de relatos de combatentes da 1ª Grande Guerra e de um trecho da obra “Sobre História” de Eric Hobsbawm deverão responder algumas perguntas a respeito como cada uma das fontes históricas apresentadas dialogam com o passado e o evento abordado na aula.
  - Para acessar um formulário com uma atividade que pode ser utilizada juntamente a esse plano [CLIQUE AQUI](#).



## Plano de aula

O medievo Europeu e os jogos Carcassonne e o Bingo Iluminado da Idade Média.

**CONTEÚDO:**

Idade Média Europeia;

**TURMA:**

6º e 7º anos do fundamenta II e 1º ano do ensino médio;

**TEMPO DE AULA:**

100 mins (2 horas/Aula)

## O medievo Europeu e os jogos Carcassonne e o Bingo Iluminado da Idade Média

### OBJETIVO

#### PRINCIPAL:

- Compreender os aspectos básicos do sistema feudal, assim como o cotidiano dos sujeitos comuns dentro dessa estrutura social.

### OBJETIVOS

#### ESPECÍFICOS:

- Discutir a diferença entre uma sociedade estamental e a de classes, abordando os grupos sociais existentes no período medieval.
- Abordar o papel ideológico e cultural da Igreja Católica e o poder do controle agrário do Senhor Feudal.
- Compreender o cotidiano dos sujeitos comuns no período medieval, através da análise de fontes imagéticas.

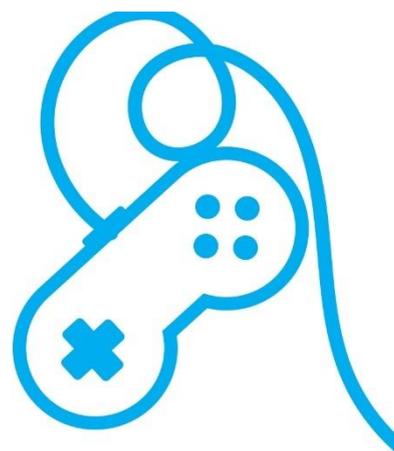
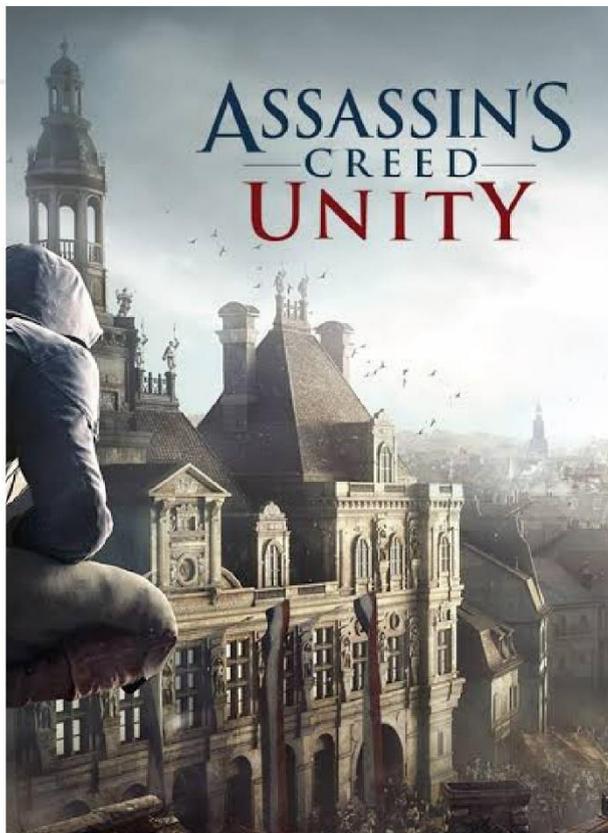
## O medieval Europeu e os jogos Carcassonne e o Bingo Iluminado da Idade Média

### METODOLOGIA:

- Experimentação dos jogos Carcassonne e o Bingo Iluminado da Idade Média, a fim de demonstrar como os dois jogos enfatizam aspectos diferentes a respeito do período medieval europeu. O primeiro aborda a sistematização da sociedade estamental, enquanto o segundo aborda o cotidiano através da observação de iluminuras.

### AVALIAÇÃO:

- Os alunos podem jogar, com a mediação do professor, inicialmente o jogo Carcassonne, durante a partida o docente deve explicar como cada um dos personagens exemplifica um estamento social medieval. Posteriormente o jogo Bingo Iluminado pode ser aplicado, enfatizando aqui o cotidiano dos sujeitos comuns.
  - Para acessar a versão virtual do jogo Carcassonne [CLIQUE AQUI](#).
  - Para acessar os arquivos para a aplicação do jogo Bingo Iluminado [CLIQUE AQUI](#).
  - Para acessar uma sessão no jogo de perguntas e respostas Kahoot sobre os jogos [CLIQUE AQUI](#).



## Plano de aula

### A Revolução Francesa e o jogo Assassins Creed Unity

**CONTEÚDO:**

Revolução Francesa;

**TURMA:**

8º Ano do fundamental II e 2º ano do ensino médio;

**TEMPO DE AULA:**

50 mins (1 hora/Aula)



## A Revolução Francesa e o jogo Assassins Creed Unity

### OBJETIVO

#### PRINCIPAL:

- Refletir criticamente a respeito do debate historiográfico construído no entorno do evento histórico Revolução Francesa.

### OBJETIVOS

#### ESPECÍFICOS:

- Discutir o contexto geral marcado, pelo que foi denominado como “Revoluções Burguesas”.
- Abordar as tentativas de controle narrativo da Revolução Francesa e suas implicações ideológicas.
- Discutir como o jogo Assassin’s Creed Unity, e outros jogos, se apropriam do conhecimento histórico e podem cristalizar determinadas concepções do passado.

## A Revolução Francesa e o jogo Assassins Creed Unity

### METODOLOGIA:

- É importante que o conteúdo da Revolução Francesa já tenha sido abordado em sala, dessa forma a aula pode ser iniciada com uma pequena retomada dos aspectos gerais do evento histórico. Posterior ao embarque da aula pode ser exibido uma animação feita pela Ubisoft para divulgar o jogo na Comic Con e dois trechos de uma gameplay do jogo Assassin's Creed Unity.

### AVALIAÇÃO:

- Propor reflexões, não necessariamente escritas, que promovam o diálogo entre os trechos abordados e a produção historiográfica sobre o período. Indicamos autores como Josep Fontana (História dos Homens) e Karl Marx (O 18 de Brumário de Luís Bonaparte).
  - Para acessar nosso artigo onde abordamos o jogo Assassins Creed Unity [CLIQUE AQUI](#).
  - Para acessar uma apresentação do CANVA (editável) com ideias de como aplicar o jogo em sala de aula [CLIQUE AQUI](#).
  - Para acessar o artigo das pesquisadoras Denise Rollemberg e Janaina Martins Cordeiro sobre Revisionismo e Negacionismo na história (tem um tópico só sobre a Revolução Francesa) [CLIQUE AQUI](#).

