



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

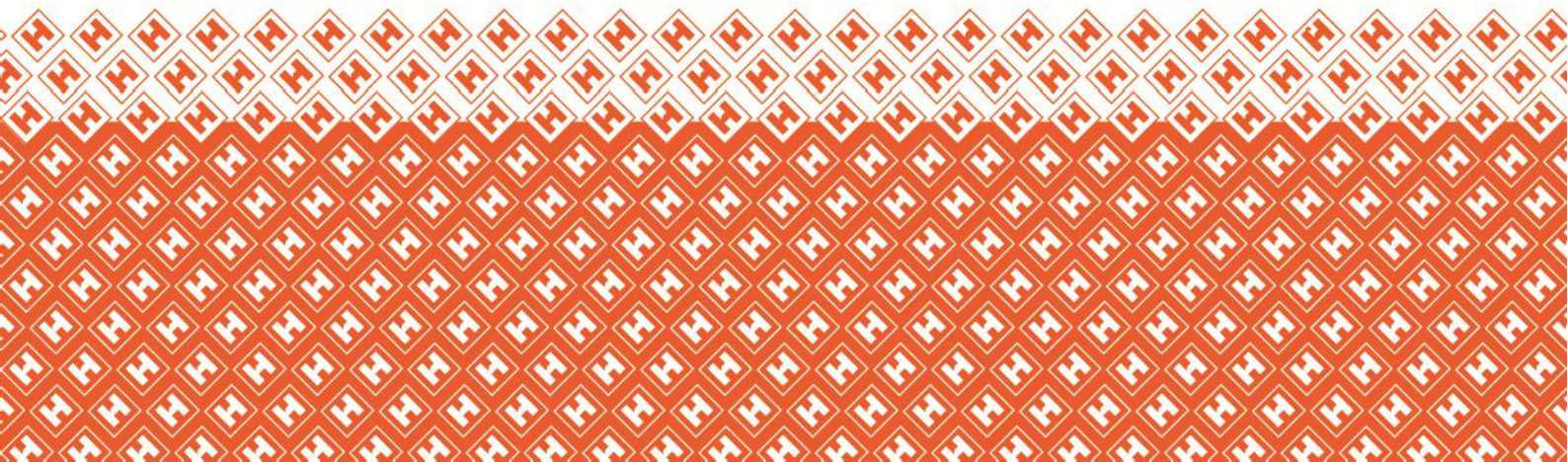
Anderson da Silva Ramos

“Gamegrafia”

Uma análise sobre a capacidade educacional
dos *games* no ensino de História.

UNIRIO

Agosto / 2021



ANDERSON DA SILVA RAMOS

**“GAMEGRAFIA”: UMA ANÁLISE SOBRE A CAPACIDADE EDUCACIONAL DO
GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profº. Drº. RAFAEL ZAMORANO BEZERRA

**RIO DE JANEIRO
2021**

**“GAMEGRAFIA”: UMA ANÁLISE SOBRE A CAPACIDADE EDUCACIONAL DOS
GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Zamorano Bezerra - MHN / ProfHistória UNIRIO - Orientador

Prof.^a Dr.^a Fernanda Santana Rabello de Castro - MHN / ProfHistória UNIRIO

Prof. Dr. Christiano Britto Monteiro - ProfHistória UFF

AGRADECIMENTOS

Para minha esposa, Natália Balduino, que me dá apoio na profissão desde 2013, época que nos conhecemos. Ela sempre incentivou o ingresso ao Mestrado, desde a época do processo seletivo ao ProfHistória, no ano de 2018, e me apoiou enormemente neste ano tão difícil. A minha mãe, Maria Helena, que trabalhou muito para possibilitar a minha formação na Universidade. Se hoje posso me tornar mestre, é devido ao seu esforço mãe.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rafael Zamorano, agradeço por todo trabalho de orientação realizado que foi marcado por muita humanidade nesse tempo. Suas orientações foram bastante claras e gostaria de continuar essa parceria de trabalho em um momento futuro.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História da UNIRIO, em especial, a Professora Doutora Leila Bianchi.

RESUMO

Essa dissertação apresenta a possibilidade do uso de *games* no ensino de História. Para isso, entende que os professores de História devem ter um conhecimento prévio sobre essas mídias. Partindo desse princípio foi elaborado, como produto desta pesquisa, uma Gamegrafia, que se pretende capaz de apresentar aos docentes a realidade dos *games* e as suas diversas capacidades metodológicas e pedagógicas, a partir de uma prática cultural presente na vida dos estudantes e marcada pela imagem e interatividade.

Palavras-chave: Games; Ensino de História; Indústria Cultural; .

ABSTRACT

This dissertation presents the possibility of using *games* in the teaching history. For this, it understands that history teachers must have prior knowledge about these media. Based on this principle, as a product of this research, a Gamegraphy was developed, which is intended to be able to present to teachers the reality of *games* and their various methodological and pedagogical skills, based on a cultural practice present in the lives of students and marked by the image and interactivity.

Keywords: Games; Cultural Industry; History Teaching.

Lista de Imagens:

1. Jogo Microsoft Flight Simulator 2020, 2020.....Pág. 23
2. Jogo FIFA 2016, 2015.....Pág. 29
3. Imagem da questão 17 da Prova do ENEM 2020 - questão extraída do exame.....Pág. 29
4. Imagem da questão 81 da Prova da FUVEST 2021 - questão extraída do exame.....Pág. 30
5. Jogo Among Us, 2018.....Pág. 30
6. Jogo Neewinter Nights Enhanced Edition, 2018.....Pág. 33
7. Jogo Neewinter Nights Enhanced Edition, 2018.....Pág. 33
8. Jogo Battlefield 1, 2016.....Pág. 52
9. Jogo Battlefield 1, 2016.....Pág. 53
10. Print do E-mail com o Professor Edward, que leciona Física.....Pág. 53
11. Jogos Assassin's Creed Unity, 2014.....Pág. 56
12. Imagem do site Aventuras na História <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/historia-operacao-market-garden.phtml>Pág.62
13. Jogo Medal of Honor: Airborne, 2007.....Pág. 62
14. Jogo Medal of Honor: Airborne, 2007.....Pág. 63
15. Jogo Medal of Honor: Airborne, 2007.....Pág. 63
16. Jogo Medal of Honor: Airborne, 2007.....Pág. 64
17. Jogo Call of Duty 2, 2005.....Pág. 64
18. Jogo Battlefield 5, 2005.....Pág. 65
19. Jogo Battlefield 5, 2005.....Pág. 66
20. Jogo Battlefield 5, 2005.....Pág. 66
21. Jogo Battlefield 5, 2005.....Pág. 67
22. O coronel Hans Landa, personagem do filme “Bastardos Inglórios” - Imagem extraída do site: <https://www.omelete.com.br/filmes/quentin-tarantino-diz-que-hans-landa-e-o-melhor-personagem-que-ele-ja-escreveu>Pág. 67
23. Soldados brasileiros socializam com o soldado alemão ferido - Cena do filme “A Estrada 47” - Imagem extraída do site: <http://www.festivaldoriorio.com.br/br/filmes/a-estrada-47>.....Pág. 69
24. Capa do Filme “007 contra GoldenEye”.....Pág. 70
25. Capa do Jogo “007 contra GoldenEye” para Nintendo 64.....Pág. 70
26. Jogo Call of Duty: Modern Warfare 2, 2009.....Pág. 71
27. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....Pág. 78
28. Segundo carro alegórico da Mangueira questiona o papel heroico dos bandeirantes — Foto: Rodrigo Gorosito/G1 Imagem retirada do site: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/desfile-da-mangueira-2019-veja-fotos.ghtml>.....Pág. 81
29. Capa do *Game* Valiant Hearts: The Great War, 2014.....Pág. 89
30. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....Pág. 90
31. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....Pág. 91
32. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....Pág. 92
33. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....Pág. 92

34. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 93
35. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 94
36. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 95
37. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 95
38. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 97
39. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 97
40. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 97
41. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 97
42. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 97
43. Jogo Valiant Hearts: The Great War, 2014.....	Pág. 98
44. Capa do <i>Game</i> Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 99
45. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 100
46. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 101
47. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 101
48. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 101
49. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 102
50. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 103
51. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 103
52. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 104
53. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 105
54. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 106
55. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 106
56. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 106
57. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 106
58. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 107
59. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 108
60. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 109
61. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 110
62. Jogo Hearts of Iron IV, 2016.....	Pág. 110
63. Capa do Jogo Overcooked!, 2016.....	Pág. 112
64. Jogo Overcooked!, 2016.....	Pág. 114
65. Jogo Overcooked!, 2016.....	Pág. 115
66. Jogo Overcooked!, 2016.....	Pág. 116
67. Jogo Overcooked!, 2016.....	Pág. 117
68. Capa dos jogos Age of Empires I, II e III, 2019/2019/2020.....	Pág. 118
69. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 120
70. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 120
71. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 121
72. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 121
73. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 122

74. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 122
75. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 123
76. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 123
77. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 124
78. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 124
79. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 125
80. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 126
81. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 126
82. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 127
83. Jogo Age of Empires 2 - Definitive Edition, 2019.....	Pág. 127
84. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 128
85. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 128
86. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 129
87. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 129
88. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 130
89. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 130
90. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 130
91. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 130
92. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 130
93. Jogo Age of Empires 3 - Definitive Edition, 2020.....	Pág. 130
94. Capa do Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 131
95. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 133
96. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 133
97. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 134
98. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 134
99. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 135
100. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 135
101. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 135
102. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 135
103. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 135
104. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 135
105. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 136
106. Jogo Battlefield 1, 2016.....	Pág. 136
107. Capa do Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 137
108. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 138
109. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 138
110. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 139
111. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 139
112. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 140
113. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 141

114. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 141
115. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 142
116. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 142
117. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 143
118. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 143
119. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 144
120. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 144
121. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 144
122. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 145
123. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 145
124. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 146
125. Jogo Battlefield V, 2018.....	Pág. 146
126. Capa de Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 147
127. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 148
128. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 148
129. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 149
130. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 149
131. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 149
132. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 150
133. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 150
134. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 150
135. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 151
136. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 152
137. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 152
138. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 152
139. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 153
140. Jogo Assassin's Creed II, 2010.....	Pág. 153
141. Capa do Jogo Call of Duty 2, 2005.....	Pág. 154
142. Jogo Call of Duty 2, 2005.....	Pág. 156
143. Jogo Call of Duty 2, 2005.....	Pág. 157
144. Jogo Call of Duty 2, 2005.....	Pág. 157
145. Jogo Call of Duty 2, 2005.....	Pág. 158
146. Jogo Call of Duty 2, 2005.....	Pág. 159
147. Jogo Call of Duty 2, 2005.....	Pág. 159
148. Jogo Call of Duty 2, 2005.....	Pág. 159
149. Capa do Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 160
150. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 161
151. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 161
152. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 162
153. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 162

154. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 163
155. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 163
156. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
157. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
158. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
159. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
160. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
161. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
162. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
163. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
164. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
165. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
166. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
167. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 164
168. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 165
169. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 165
170. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 166
171. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 166
172. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 167
173. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 167
174. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 167
175. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 167
176. Jogo Sociedade Nagõ - O Resgate, 2018.....	Pág. 167
177. Capa do Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 168
178. Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 170
179. Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 170
180. Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 170
181. Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 171
182. Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 171
183. Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 171
184. Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 172
185. Jogo This War of Mine, 2014.....	Pág. 172

Sumário

Introdução	p. 13
Capítulo I - O potencial dos <i>games</i> na atividade docente.....	p. 17
1.1 - Um outro olhar sobre os <i>games</i>	p. 17
1.2 - Os <i>games</i> e a sua capacidade de ensino.....	p. 38
1.3 - A “Hollywoodização” dos <i>games</i> e o apelo histórico.....	p. 42
Capítulo II - A relação dos <i>games</i> e a História.....	p. 47
2.1 - Os <i>games</i> como fonte de pesquisa.....	p. 47
2.2 - A construção narrativa dos <i>games</i>	p. 59
2.3 - Trabalhos consagrados de <i>games</i> e história.....	p. 75
Conclusão	p. 81
Gamegrafia	p. 85
Referências Bibliográficas.....	p.173

1 - Introdução:

Desde a minha infância tive um contato muito forte com a cultura dos *games*.¹ Ao longo da minha vida, tive os seguintes consoles: Atari, Master System, Mega Drive e por último Playstation. Foi neste último console, que tive contato pela primeira vez com o jogo *Medal of Honor*. Na época, conhecia muito pouco sobre a Segunda Guerra Mundial, e o *game* despertou em mim uma curiosidade sobre o tema. Os anos se passaram e quando já possuía um computador pessoal (PC), tive contato com o *game Medal of Honor: Allied Assault*. Essa experiência foi extremamente positiva, quando eu aprendi diversas coisas sobre a Segunda Guerra jogando e se divertindo.

Além dos *games* de Segunda Guerra, tive também contato com *games* de diversas temáticas históricas como *Age of Empires*, que me apresentou histórias sobre diversas civilizações, desde a vida de Joana D'Arc até a campanha de Saladino no Oriente Médio. Tais histórias contribuíram para a composição de conhecimento histórico que fui adquirindo ao longo da minha juventude. Com o passar dos anos, acreditei que o mundo dos video *games* não tinha espaço na minha área de formação, via os jogos como um mero passatempo e que não teria utilidade no espaço docente. Tal ideia partiu daquilo que é visto como um consenso entre diversos profissionais da educação, de que os *games* são uma perda de tempo.

Porém, enquanto cursava as disciplinas do mestrado, descobri que os *games* tinham um campo de estudo consolidado junto à academia. O estudo sobre jogos tem um leque relevante na universidade, e tem mostrado resultados significativos quanto a análise dos *games*, mostrando que os pesquisadores estão se debruçando sobre o tema. Mas tal tipo de inovação ainda encontra resistência para ser inserido na escola. O ensino escolar ainda não enxerga o *game* como um espaço possível de prática docente. Nem todos os professores possuem a prática de jogarem videogames, e isso os acaba distanciando desta produção midiática.

Por isso, com o objetivo de construir uma ponte entre docentes e *games* - para que os primeiros tenham mais ferramentas para se aproximar alunado -, o seguinte trabalho consistiu na elaboração de uma gamegrafia comentada que apresente as possibilidades de produção de conhecimento histórico para a sala de aula a partir dos elementos históricos destas produções

¹ Neste trabalho usamos a palavra *game* (jogo em inglês) para se referir aos jogos eletrônicos digitais mediados por telas. A palavra em português “videogame” foi preterida em função da maior popularidade e uso da palavra *game* entre os jogadores, assim como na definição de seus praticantes como gamer.

culturais, visando explorar suas capacidades pedagógicas, criando assim um ferramenta para professores, o que vai familiarizar os docentes com estas tecnologias para o ensino de história. Este produto para o professor recebeu o nome de *Gamegrafia*².

A observação de tecnologias busca entender as novas demandas que se apresentam ao ofício do professor, que com amparo de mídias digitais com temáticas históricas podem estabelecer uma relação de aprendizado com o aluno, facilitando assim sua compreensão sobre diversos cenários trabalhados nos currículos escolares para a área da História. Diversas temáticas do campo historiográfico são de difícil visualização ao aluno na realidade escolar. O uso de *games* alia-se a uma gama de ferramentas visuais que estão disponíveis ao professor para a construção do saber.

O que diferencia os *games* das outras mídias disponíveis é que existe certa autonomia para os seus jogadores realizarem ações na execução dos *games*, o que possibilita a experimentação de tais histórias e narrativas, permitindo um protagonismo presente na experiência destes jogadores. Essa motivação serve como amparo para a realização da análise aqui proposta, pois é necessário dar inteligibilidade a esses *games* e traduzir tais ferramentas aos professores que desejam utilizá-las em sala de aula.

A tradução dos *games* como ferramenta pedagógica foi expressa na constituição de uma *Gamegrafia comentada*, que orienta e sugere aos docentes formas de operar com os *games* em sala de aula. A fundamentação teórica e conceitual que localiza o universo dos jogos com o ensino de História está apresentado nos dois primeiros capítulos da dissertação, como veremos. A produção de uma *Gamegrafia* visa orientar os docentes para o uso pedagógico destas tecnologias, que atualmente estão disponíveis até mesmo na mão dos estudantes por meio dos *smartphones*.

O mundo dos *games* tem conquistado cada dia mais fãs. Com o avanço da tecnologia e das capacidades gráficas, os *games* estão se tornando cada vez mais complexos, o que permite uma maior complexidade visual e narrativa.

Observa-se a grande quantidade de *games* com temáticas históricas, o que permite um olhar sobre a construção destes *games* e os valores históricos utilizados na sua elaboração. Embora os *games* sejam criados com o objetivo de entretenimento, não deixam de ter um papel na divulgação da História. Ainda mais quando alguns se tornam ícones da cultura pop,

² Numa pesquisa feita na ferramenta de busca do google (www.google.com), foi encontrado um blog que utiliza o termo para descrever um conjunto de jogos ou um jogo específico de alguma plataforma (Console ou PC). Neste trabalho, o termo *Gamegrafia* foi utilizado neste texto para nomear o glossário de *games* que possuem capacidade pedagógica na realização do ensino de História, sendo pioneiro na utilização do termo no âmbito acadêmico.

ganham espaço e se consolidam na sociedade contemporânea, permitindo uma difusão maior das temáticas históricas presentes em sua elaboração.

Nessa realidade de sucesso dos *games*, diversos *games* históricos tornaram-se ícones no mundo dos *games*. Cito, por exemplo, a série de *games Age of Empires*³, que conquistou fãs pelo mundo todo e se tornou uma febre mundial, um *blockbuster*⁴ dos *games*. Essa série traz inúmeros elementos históricos, que passando por certa análise, permitirá ao docente trabalhar simulacros de eventos históricos difíceis de reproduzir, utilizando a mídia digital para apresentar ao aluno os eventos de uma época.

Sabemos que tais *games* não foram produzidos para representar de maneira fidedigna os eventos históricos narrados em seus enredos. O objetivo é estritamente comercial, buscando entreter seu público e obter cifras altamente lucrativas. Entretanto, é importante entendermos que tal tipo de visão, mesmo que com certo grau de anacronismo, pode ser aproveitada para a construção de conceitos e conteúdos históricos na sala de aula.

Como parte do trabalho de análise, o primeiro capítulo consistiu numa apresentação dos *games* como material potencial para ser utilizado na atividade docente. Essa abordagem consiste em apresentar uma fonte que muitas das vezes sofre certo preconceito, por conta dos professores, que são o público alvo da *gamegrafia*, não terem conhecimento sobre a capacidade dos *games* e a possibilidade de serem abordados como ferramenta pedagógica em sala de aula. Devemos deixar claro, que existem diversas discussões acerca dos *games* quanto a sua relevância e auxílio na atividade pedagógica, e por isso esta dissertação também vai apresentar que os *games* são realidade de estudo da historiografia como objetos de história, sendo observado e discutido como objeto de estudo e ferramenta pedagógica.

Já no segundo capítulo, existe uma preocupação de apresentar alguns *games* de História e suas diferentes versões, buscando discutir quais foram as narrativas escolhidas pelos *games* para se relacionar com as temáticas de história. Para isso, irei comparar como os *games* selecionados realizam suas abordagens sobre eventos e temáticas históricas. Para exemplificar tal discussão, cito os *games* da *gamegrafia* que perpassam pelas duas guerras mundiais, e que cada qual a sua maneira busca introduzir um certo tipo de narrativa sobre a experiência da guerra, e sua relação com a história.

Além desta temática, outros *games* serão abordados para percebemos como eles são influenciados por dados e saberes históricos, constituindo realidades amparadas na

³ Uma série de *games* históricos que trazem temas desde a Antiguidade até o Imperialismo.

⁴ Termo que significa um sucesso de público, algo estrondoso e de muito sucesso.

historiografia, e mesmo com algumas variações na construção de suas narrativas, ainda assim possuem narrativas históricas. Existem no mercado *games* que foram grandes sucessos de venda, e apresentaram narrativas ficcionais que são resultados de contextos históricos prováveis, demonstrando que estas narrativas constituíram um mundo “provável” se as decisões ao longo da história tivessem tomado outro caminho. Tais *games* são importantes para apresentar um laboratório de caminhos na história da humanidade que dá ao jogador certo poder para reescrever o seu próprio tempo na realidade virtual.

E no terceiro capítulo, foi realizada a elaboração da *Gamegrafia* comentada um documento que busca orientar os professores no mundo dos *games*, apresentando as características históricas dos *games*, sua relação com as fontes, e as propostas pedagógicas para estes *games* em sala de aula. Para isso, foram analisados cerca de dez *games*, com temáticas diversas, para construir esta *Gamegrafia* e assim abordar diversos temas do currículo de História.

A cada *game* apresentado, a *Gamegrafia* irá se concentrar na apresentação dos *games* das bases historiográficas, fontes e referências históricas presentes (ou não) em sua elaboração e jogabilidade visando a realização de um trabalho pedagógico amparado no uso dos *games*. Após a apresentação de cada *game*, foram sugeridas atividades pedagógicas para que o professor possa aplicar em sala de aula. Com isso a *Gamegrafia* comentada busca cumprir o seu papel de intermediar e propor a ação docente a um mundo que é experimentado por seus alunos, aproximando o professor do trabalho com essas mídias digitais.

Capítulo 1) O potencial dos *games* na atividade docente.

1.1) Um outro olhar sobre os *games*.

Quando pensamos o espaço da escola, não conseguimos imaginar o uso de materiais tecnológicos capazes de integrar os estudantes em nossas aulas. Em 2021, as salas de aula na cidade do Rio de Janeiro ainda são marcadas pelo uso do quadro branco e da caneta *pilot*. A escola como espaço de formação ainda possui diversas práticas engessadas, com a construção de uma forma curricular pautada na transmissão do conhecimento pela realização de aulas expositivas, o que Paulo Freire considerou como uma “educação bancária” (FREIRE, 2019).

Isso acaba distanciando os estudantes desta prática de ensino tradicional, já que estes estão integrados e conectados numa cultura digital na palma de sua mão. O advento dos *smartphones* e a facilidade de acesso a Internet permitiram novos canais de acesso à informação, ampliando o escopo destes jovens a conteúdos diversos. Com isso, o professor acabou perdendo espaço, tendo diversas dificuldades para manter a atenção destes jovens nas aulas realizadas. Não é novidade para ninguém as diversas dificuldades que muitos professores possuem em competir com o uso de *smartphones* nas turmas, devido às distrações que estes causam nos alunos.

Devido a essas dificuldades para a atividade docente, em diversos estados pelo Brasil foram aprovadas legislações⁵ que proibiram o uso de *smartphones* no interior das escolas, buscando coibir o uso de aparelhos tecnológicos para facilitar a atuação dos professores. Entretanto, para aqueles que trabalham diariamente com o ensino, tal proibição foi inócua, já que os estudantes continuam utilizando os celulares no interior da sala de aula. É inútil resistir a este avanço tecnológico, e percebemos cada vez mais que os professores devem se adequar ao advento destas transformações tecnológicas, pois “se o professor não procurar acompanhar este avanço, ele ficará com sua metodologia ultrapassada, pois, diante dos conhecimentos dos alunos, esses ficarão desmotivados se o professor não preparar uma aula que tenha como ferramenta essas novas tecnologias.” (SILVA, PRATES & RIBEIRO, 2016, p. 108)

Partindo deste princípio, de que o professor necessita se adequar a estas novas tecnologias, é preciso ressaltar que existe uma resistência dos docentes em observar as capacidades pedagógicas que tais inovações possuem. Tal resistência não se dá pela negação

⁵ LEI Nº 5453, DE 26 DE MAIO DE 2009. IN <http://alerj.ln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/98c0ae15f7f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument> Acessado no dia 20/08/2021.

ao uso destes recursos, mas principalmente pela falta de formação e capacitação na utilização destas tecnologias, como afirma Sidney Moreira da Costa:

(...) Quando as inovações chegam à escola, o que se verifica é o pavor de professores frente as suas utilizações, ou não usam definitivamente ou uso de forma inadequada. No contexto avaliado é preciso a consciência de que a maioria dos cursos de graduação não traz disciplina específica para utilização de recursos tecnológicos, quanto mais às novíssimas tecnologias como robótica educacional ou uso dos *tablets*. (COSTA, 2014, p. 27)

Quando observamos o mundo dos *games*, percebemos que eles acabam sofrendo também resistência por parte dos professores. Como esse universo não é comum entre os docentes, eles acabam tendo dificuldade em identificar as capacidades pedagógicas desse produto cultural.

Mas a dificuldade em conhecer o mundo dos *games* não é o único problema existente para o uso desta mídia na sala de aula. No ano de 2019 um crime bárbaro chocou os noticiários brasileiros, o massacre de Suzano⁶, quando dois jovens invadiram uma escola na cidade de Suzano, no interior de São Paulo, matando oito pessoas e ferindo onze. Na época, a mídia brasileira buscou respostas para esse atentado e, entre as diversas opiniões, a fala do vice-presidente Hamilton Mourão colocou em evidência os *games* com temáticas violentas.

Numa entrevista, ele os responsabilizou como motivo do atentado⁷, afirmando que os pais não conseguiam cuidar de seus filhos e que estes acabavam jogando por muitas horas seguidas. Assim, os *games* com temáticas violentas se tornaram o vilão nessa história, sendo colocados como responsáveis por cultivarem uma cultura de violência entre os seus jogadores.

Outro caso marcante que faz esse tipo de associação, aconteceu em maio de 2021, com um rapaz que invadiu uma creche na cidade de Saudades, no estado de Santa Catarina. Ele foi descrito como um rapaz introspectivo, sem motivação aparente. Alguns canais de notícia buscaram associar seu ato violento ao fato de gostar de se isolar em sua residência e ficar horas jogando *games* violentos⁸.

Essa visão é refutada por Lynn Alves em sua tese *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. Em seu texto, a autora defende que a violência não pode ser reduzida a um único

⁶ Veja mais informações sobre o caso em <https://istoe.com.br/o-massacre-de-suzano/> Acessado no dia 22/08/2021.

⁷ Mourão culpa os videogames violentos por massacre em Suzano. Link da matéria: <https://istoe.com.br/mourao-lamenta-massacre-em-suzano-e-culpa-videogames-violentos/> Acessado no dia 22/08/2021.

⁸ Trecho extraído de: <https://www.google.com/amp/s/revistacrescer.globo.com/amp/Educacao-Comportamento/noticia/2021/05/de-30-40-das-criancas-em-idade-escolar-vao-sofrer-bullying-mas-maioria-nao-vai-cometer-crimes-dizem-especialistas.html> Acessado no dia 23/08/2021.

fator, que os *games* não são os responsáveis por um “fenômeno complexo que envolve, ao mesmo tempo, questões sociais, econômicas, culturais, políticas e afetivas.” (ALVES, L. 2004, pág. 66). A tese defendida por Lynn Alves apresenta os *games* violentos como espaço de experimentação desta realidade violenta, possibilitando aos jogadores canalizarem suas frustrações sem causar um dano à realidade social. O *game* violento é só um espaço de distração como outras atividades que são vistas na mídia. Como Lynn argumenta:

No que se refere aos comportamentos violentos e agressivos que cotidianamente são veiculados pela mídia, a teoria da catarse na área de comunicação argumenta que a violência na mídia cumpre uma função social: satisfazer e canalizar instintos violentos reprimidos, de modo que não transcendam de cada indivíduo e não perturbem a boa marcha social. (ALVES, L. 2004, pág. 81)

Além de serem vistos como propagadores da violência, existe também uma forte crítica de diversos campos da nossa sociedade de que os *games* são uma grande perda de tempo. Isso dificulta a utilização desta mídia como possível ferramentas de uma prática pedagógica na sala de aula. O universo dos *games* é uma realidade associada ao momento da ociosidade e do divertimento, associada a uma incapacidade de produzir algo material e até para muitos, o jogo tem a visão de algo “estéril e improdutivo” (CAILLOIS, 1990, p. 9).

Como o jogo está situado na realidade do entretenimento, o tempo gasto no ato de jogar é visto como algo que se opõe ao trabalho, ou seja, como uma atividade que se torna sinônimo da distração. Na visão do autor, quem joga não está avançando em nada, mas sim está perdendo seu tempo, deixando de empregá-lo de maneira positiva em outro tipo de atividade.

Entretanto, quando observamos o mundo dos *games* vemos que ele tem movimentado milhares de dólares no cenário atual. Os *games* se tornaram um produto extremamente importante da indústria cultural, superando diversos setores da economia global. Desde 2003, sua movimentação financeira tem chamado à atenção, e a realidade dos *games* ficou nesse ano atrás somente da “indústria bélica e a automobilística.” (SANTAELLA, 2004)⁹

Esse crescimento financeiro mostra que os *games* tornaram-se importante produto da indústria cultural, uma poderosa indústria de entretenimento. Em menos de 10 anos o rendimento do mundo dos *games* cresceu exponencialmente, superando até mesmo a indústria dos cinemas. De acordo com os dados de Alves, em “2010, os jogos movimentaram cerca de

⁹ Lúcia Santaella é especialista em semiótica e o trabalho aqui apresentado não vai operar com semiótica.

US\$ 57 bilhões, ao passo que o cinema (nas salas) gerou cerca de US\$ 32 bilhões.” (ALVES, E. 2016, pág. 75)

Com uma visão de que os *games* não são úteis, nos questionamos como esse volume expressivo de recursos tem sido alocado no mundo dos *games*. O que devemos entender é que como produto da indústria cultural, os *games* tornaram-se o setor de entretenimento que mais aloca recursos para sua produção por ser reconhecido como uma mercadoria extremamente lucrativa. Os espaços do prazer e do lúdico se tornaram para o capitalismo pós-industrial uma realidade do mercado consumidor. Essa visão é reforçada pelo artigo *O mercado global de games: artificação e capitalismo cultural* da autoria de Elder Alves que defende que “nas últimas duas décadas, os jogos de videogames se tornaram um poderoso, rentável, criativo e assimétrico mercado cultural e de entretenimento.” (ALVES, E. 2016, pág. 75)

Quando analisamos os dados de 2020, identificamos que os *games* movimentaram cerca de 159 bilhões de dólares, com um aumento de 9,3% comparado ao ano de 2019. (NEWZOO, 2020) Partindo desse pressuposto, devemos entender que os *games* têm papel relevante no mercado global, sendo uma área de extrema importância e que não deve ser ignorada. Toda a argumentação de que os *games* não tem uma capacidade produtiva acaba sendo uma falácia quando se observa os diversos mercados que ele engloba. Além do campo da mídia digital, podemos afirmar que o lançamento de novos *games*, com gráficos de última geração, tem gerado um movimento de *hype*¹⁰ tremendo entre os jogadores.

Esse movimento tem sido causado pela articulação das produtoras de *games* e as agências de marketing, que têm desenhado campanhas publicitárias para gerar um movimento de *hype* entre os seus consumidores. As campanhas publicitárias criam essa expectativa, e isso se converte em vendas antecipadas dos *games* entre os jogadores.

As informações de pré-lançamento que geram *hype*, como trailers cinematográficos para jogos, estão atualmente distribuído não apenas pela infinidade de sites populares centrados em jogos, como IGN e Gamespot, blogs profissionais como Joystiq e Kotaku e revistas online como The Escapist ou PC Gamer; mas também por meio de canais mais tradicionais ou não especializados, como transmissão de televisão e YouTube. Os hits do YouTube para trailers de jogos geralmente alcançam milhões de visualizações durante a publicidade de pré-lançamento. *Grand Theft Auto IV*, lançado primeiro para PC, depois PlayStation 3 e Xbox 360 em 2008, ganharam o que era então uma soma recorde de mais de \$ 500 milhões em vendas de

¹⁰ *Hype* se tornou sinônimo de euforia entre os gamers, uma reação ao lançamento de trailers de *games*, e que lhe causam euforia para obter e jogar o *game* apresentado.

jogos nos primeiros sete dias de seu lançamento. (MAJEK, 2011, pág. 13-14, tradução nossa).¹¹

E nesse movimento de *hype* muitos consumidores acabam se arrependendo das compras antecipadas e se sentem enganados pelo movimento de marketing realizado pelas produtoras. Cito como exemplo o caso do jogo *Cyberpunk 2077*¹², projeto da produtora CD Projekt Red foi marcada por um marketing extremamente agressivo. No momento do lançamento, o jogo já havia sido vendido de maneira antecipada a 8 milhões de pessoas. Entretanto, após o seu lançamento, o *game* se mostrou inacabado, com vários bugs (erros) durante o jogo, fazendo com que muitos jogadores se sentissem enganados¹³.

Devido a esse impacto negativo de seu lançamento, o *game* acabou sendo retirado da loja da Sony, a PlayStation Store, o que reforça a ideia de que as suas vendas foram impactadas muito mais pelo marketing realizado pela CD Projekt Red do que pelo sucesso do *game*. Atualmente a produtora do jogo busca melhorar os diversos problemas, com o lançamento de atualizações. Mas o movimento maciço de venda já havia sido realizado, e mesmo com o movimento de alguns jogadores que solicitaram o reembolso, a produtora ainda manteve um número elevado de vendas¹⁴.

Outro mercado influenciado pelas produtoras de *games* é o mercado de *hardware*. Algumas franquias de *games* são produzidas com uma qualidade gráfica cinematizada, e que acabam exigindo cada vez mais dos computadores e dos consoles dos jogadores. Isso acaba gerando uma demanda pela modernização de seus aparelhos, influenciando a venda de peças de computador e a aquisição de uma nova geração de consoles, que possibilitem os jogadores aproveitarem da máxima experiência gráfica presente nos *games*.

¹¹ No original: Hype-generating pre-release information, such as cinematic trailers for games, is currently distributed not only across the plethora of popular, game-centric websites such as IGN and Gamespot, professional blogs such as Joystiq and Kotaku, and online magazines such as The Escapist or PC Gamer; but also through more traditional or non-specialized channels, such as broadcast television and YouTube. YouTube hits for game trailers commonly reach millions of views during pre-release advertising. *Grand Theft Auto IV*, first released for the PC, then PlayStation 3 and Xbox 360 in 2008, earned what was then a record-setting sum of over \$500 million in game sales within the first seven days of its release.

¹² *Cyberpunk 2077*. Fabricante: CD Projekt Red. Lançamento: 17/09/2020. Distribuidora: CD Projekt Red. Gênero: RPG de ação, Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

¹³ <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2020/12/22/as-promessas-que-cyberpunk-2077-prometeu-e-nao-cumpriu.htm> Acessado no dia 24/08/2021.

¹⁴ <https://www.eurogamer.pt/articles/2021-04-23-cd-projekt-red-gastou-menos-de-2-milhoes-de-euros-com-as-devolucoes-de-cyberpunk-2077#comments> Acessado no dia 24/08/2021.

Isso favorece um aquecimento do mercado de *hardware*, permitindo assim que o consumo tecnológico continue em alta. As produtoras não pensam na configuração do usuário, elas produzem *games* com gráficos de alta resolução que exigem uma modernização dos computadores dos usuários. Existem diversas campanhas de desenvolvedores de *games* e empresas ligadas a fabricação de peças de *hardware* mais potentes¹⁵, constituindo assim um mercado que se alimenta do consumo de *games* e do consumo de novas peças de computador. Antes do lançamento dos *games*, as desenvolvedoras apresentam um relato dos pré-requisitos¹⁶, fazendo com que os usuários se preparem para a chegada deste *game*.

Muitos outros lançamentos recentes, no entanto, tentam preencher a lacuna entre renderizações em tempo real e dentro do jogo cutscenes. Títulos como *Mirror's Edge*, *The Witcher 2*, a série *Mass Effect*, a série *Uncharted*, e *Battlefield 3* fazem uso de interfaces de usuário muito minimalistas e de alta tecnologia (no momento do lançamento) nos requisitos gráficos e de hardware, para que as renderizações no jogo sejam de qualidade alta o suficiente para também pode ser usado para a produção de cinemáticas impressionantes. Alguns títulos, como DICE's *Battlefield 3* ou *God of War III* do Santa Monica Studio, usam altos níveis de realismo visual e gráficos de alto desempenho como um ponto de publicidade com o lançamento de trailers promocionais exibindo filmagem real do jogo (filmagem do motor de jogo em tempo real) quase no mesmo nível de qualidade de produção que filmagem cinematográfica pré-renderizada, comum em trailers de jogos promocionais. (MAJEK, 2011, pág. 4, tradução nossa)¹⁷

Tais fatores apresentados reforçam que o mundo dos *games* movimentava diversos setores da economia, e por isso não pode ser identificado como algo improdutivo. Além do aspecto mercadológico, podemos afirmar que a gamificação tem papel relevante no treinamento de pilotos de aeronaves comerciais. Os simuladores de voo cumprem papel de extrema relevância, por buscarem reproduzir um cenário mais próximo da realidade, reproduzindo condições meteorológicas e características da aeronave que está sendo pilotada virtualmente. Dessa forma, os pilotos conseguem executar treinamentos e manobras com as aeronaves sem ter o risco de causarem um grave acidente.

¹⁵ Empresa NVIDIA apresenta a funcionalidade da placa de vídeo com a resolução gráfica em diversos *games*. <https://www.youtube.com/watch?v=rUaiJ1rQCVI&t=539s>

¹⁶ <https://ge.globo.com/e-sportv/noticia/call-of-duty-warzone-veja-como-baixar-e-requisitos-de-sistema.ghtml>
Acessado no dia 01/10/2021 às 18:23

¹⁷ No original: Many other recent releases, however, attempt to bridge the gap between in-game, real-time renders and cinematic cutscenes. Titles such as *Mirror's Edge*, *The Witcher 2*, the *Mass Effect* series, the *Uncharted* series, and *Battlefield 3* make use of very minimalistic user interfaces and high-end (at the time of release) graphics and hardware requirements, so that in-game renders are of high enough quality that they may also be used for the production of impressive cinematics. Some titles, such as DICE's *Battlefield 3* or Santa Monica Studio's *God of War III*, use high levels of visual realism and performance-heavy graphics as an advertising point by releasing promotional trailers displaying actual in-game footage (real-time game engine footage) near the same level of production quality as pre-rendered cinematic footage common in promotional game trailers.

Vale destacar que até mesmo grupos terroristas utilizaram de simuladores de voo para treinarem os terroristas na realização dos seus ataques. Foi o caso do grupo terrorista Al Qaeda, que na época era liderada por Osama Bin Laden, responsável pela realização do ataque ao World Trade Center¹⁸, no ano de 2001.

Com a modernização tecnológica dos últimos 20 anos, os simuladores de voo evoluíram, se tornando cada vez mais complexos e possibilitando a reprodução de situações que os pilotos podem vivenciar durante o voo. Com isso, esses profissionais estão sendo muito bem qualificados, por se depararem com situações no simulador que representa eventos “de certo modo mais fiéis à realidade” (SANTOS & SILVEIRA, 2019, pág. 20)

E no universo dos *games*, a série *Microsoft Flight Simulator*¹⁹ permitiu que os jogadores pudessem experimentar a sensação de pilotar aeronaves de diversos tipos. O jogo reproduz com fidelidade o *cockpit* das aeronaves disponíveis no *game*, o que permite ao jogador aprender como pilotar aquele modelo de aeronave, num aprendizado realizado de maneira virtual. A série de *games* está na sua versão 2020, e impressiona pela capacidade gráfica e nível de detalhe do *game*, que para um observador desavisado, olhar para uma imagem do *game* pode parecer uma foto da localidade.



Fonte: Captura retirada do Jogo Microsoft Flight Simulator, 2020.

Imagem obtida no site <https://www.techtudo.com.br/review/review-microsoft-flight-simulator-traz-graficos-e-gameplay-inesqueciveis.ghml>²⁰

¹⁸ Notícia presente no link: <http://g1.globo.com/11-de-setembro/noticia/2011/09/terroristas-comecaram-planejar-o-11-de-setembro-8-anos-antes.html> Acessado no dia 05/10/2021 às 17:45

¹⁹ Microsoft Flight Simulator 2020. Fabricante: Asobo Studio. Lançamento: 17/08/2020. Distribuidora: Xbox Game Studios. Gênero: Simulador de voo, Single player, Multiplayer

²⁰ O modelo das imagens posta aqui no texto corrente é uma proposta da professora Ana Maria Mauad, especialista responsável pela incorporação de fotografias como fonte histórica. A professora publicou em 2008 o livro *Poses e Flagrantes: ensaios sobre história e fotografias* que apresenta uma construção teórico-metodológica acerca do uso da fotografia como fonte e objeto da história.

Enquanto pilota as aeronaves, o jogador pode observar a representação de monumentos e cidades ao redor do mundo, na versão mais atual do *game*, possibilitando aos jogadores uma experiência visual e virtual sobre as cidades visitadas. Com isso, os jogadores podem realizar um tour, onde podem aprender sobre a geografia da região e sua arquitetura.

Vale destacar aqui o texto *Letramento Digital e Professores: imergindo no universo dos games*, de autoria de Lynn Alves e Tatiana Paz, que apresentam uma experiência realizada no ano de 2009 na Uneb, para verificar a interação dos docentes com o *game Búzios: ecos da liberdade*. O resultado nas palavras das autoras: “revelou que os professores tinham dificuldades de interagir com tal jogo. Esses entraves se relacionavam com a pouca imersão no ambiente dos jogos eletrônicos, especialmente com o gênero *adventure*.” (ALVES & PAZ, 2011, pág. 273).

A dificuldade de interação dos professores com os *games* acaba afastando-os deste material, impossibilitando o uso de suas capacidades em sala de aula. É por isso que as autoras defendem que os professores devam passar por um processo de “letramento digital” (ALVES & PAZ, 2011, pág. 276), uma espécie de curso para inserir os professores nesta cultura digital marcada pelos *games* e outras mídias interativas.

Quando os professores se negam a observar este universo digital, eles acabam perdendo a oportunidade de conhecerem um espaço lúdico que é característico de nosso tempo. Os alunos presentes nas salas de aula estão imersos nessa realidade digital, seja no campo das redes sociais e do constante uso da Internet e até mesmo na realidade dos *games*. Por esse motivo, não podemos negar que os docentes de nosso tempo tenham conhecimento sobre esse elemento da indústria cultural, pois como afirmado por diversos estudos, “o que caracteriza o nosso tempo são os jogos eletrônicos, os games.” (SANTAELLA, 2004)

Mas essa desqualificação não é um problema recente, devemos entender que o mundo dos *games* ao longo da história sofreu resistência em ser observado como objeto de estudo pelo campo das ciências. No final da década de 30, o historiador holandês Johan Huizinga publicou o livro *Homo Ludens*, visualizando o jogo como um elemento da cultura e uma importante prática para o surgimento e o desenvolvimento da própria civilização. Em sua obra, o autor destaca que o campo científico havia “prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização.” (HUIZINGA, 2001, p. 3).

Para Huizinga, uma das características fundamentais no ato de jogar é o jogador realizar o esforço de imaginar uma realidade possível no ato de jogar. Quando uma criança brinca de soldado e rasteja no chão com um cabo de vassoura, ela está imaginando que está num combate e que a sua vassoura é o seu armamento. O espaço de imaginação da criança é a realidade que limita as regras do seu jogo. Numa época em que não havia o mundo dos *games*, brincar de soldado só seria possível com esse trabalho de imaginação. Esse campo da imaginação, ou o campo do “só fazendo de conta” (HUIZINGA, 2001, p. 10) faz com que o jogo seja entendido como uma saída do mundo real para um simulacro que possui as suas próprias regras e limites.

Com o advento dos *games* virtuais, a tecnologia possibilitou representar simulacros bem realistas, possibilitando apresentar aos jogadores uma realidade imersiva com cenários e características de outras eras ao jogador. Assim, o jogador pode visitar diversos mundos a partir da imagem que lhe é apresentada, vivenciando os simulacros constituídos nos *games*.

Dentro do jogo, o jogador pode interpretar o que ele quiser e isso significa experimentar situações ao qual é impossível de serem vividas. O caso de jogadores que gostam dos *games* de Segunda Guerra Mundial ou de temáticas medievais deixa isso bem claro. Esses jogadores vivenciam a simulação e jogam dentro dos limites impostos pelos *games*, aceitando as regras do *game* a partir do momento que iniciam a sua jornada virtual. Esse contato com a realidade simulada, permite ao jogador experimentar as regras do mundo que ele visita, e quando este joga *games* com temática histórica, possibilita a absorção de experiências do passado de maneira indireta pela via de histórias contadas. São espaços em que se construiu uma memória sobre o tema, e ela se torna o referencial para estes jogadores. (POLLAK, 1992, pág. 201).

Com isso, o jogador constrói uma série de conhecimentos a partir da realidade que tem contato. Para se chegar ao fim do *game*, o jogador tem que entender algumas características do jogo, para dominá-lo e assim poder entender o seu funcionamento. Isso faz com que o jogador se sinta totalmente integrado à realidade do *game*, realizando uma imersão que é necessária para dominá-lo. “Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador.” (HUIZINGA, 2001, p. 10) E essa absorção favorece o aprendizado sobre o mundo que o *game* aborda.

Essa imersão de um passado criado, tem sido favorecida pelo processo de cinematização que os *games* vem sofrendo, com a melhora tecnológica na produção gráfica, o que propicia uma imersão do jogador num cenário que se assemelha ao real. O caso mais

famoso deste processo de cinematização pode ser visto na participação do diretor de cinema Steven Spielberg²¹ para a produção do jogo *Medal of Honor*²², que teve papel importante na monumentalização da Segunda Guerra Mundial na realidade dos *games*. Afinal, “devemos atentar para a convergência entre cinema e *games*, o que possibilita apropriações, pela indústria dos jogos eletrônicos, de elementos históricos já presentes na narrativa cinematográfica.” (BEZERRA & MONTEIRO, 2018, pág. 123-124)

Segundo Dee Majek, autor do texto *A Cinematização de jogos de Computador e Console*, o processo de cinematização mostra que os *games* apresentam algumas características significativas quanto à relação dos *games* com a indústria cinematográfica. Primeiro, que a conexão entre *games* e a indústria do cinema foi marcada pela tentativa de reproduzir sucessos do cinema na indústria de *games*, como a tentativa da empresa Atari na década de 80 em produzir um jogo sobre o filme *E.T.: O Extraterrestre*²³.

Essa tentativa de trazer filmes de sucesso para a realidade dos *games* não ficou limitada ao sucesso cinematográfico de Steven Spielberg. Outras produtoras de *games*, como SEGA e a Nintendo, também buscaram produzir *games* que se inspiravam na produção cinematográfica.

Outro ponto relevante apontado por Majek é o crescimento no uso de estilos visuais na produção de *games*, utilizando-se de ferramentas que ficavam limitadas à produção de efeitos especiais no cinema. Tal prática coloca o jogador como um mero espectador, levando o jogador a entender elementos da história que o *game* busca apresentar. Esses elementos apresentados reforçam que a conexão entre a indústria cinematográfica e a indústria de *games* não é de hoje, e que com o avanço da tecnologia e o advento da computação gráfica, tanto o cinema quanto o mundo dos *games* puderam usufruir de uma melhoria estética em suas produções, agradando ainda mais o público que consome estes produtos.

Por fim, toda a estrutura de um *game* possui suas próprias regras e os limites de sua atuação. Sem essas limitações, o jogo perde sentido, a simulação perde interesse e o jogador deixa de estar imerso em sua realidade.

(...) Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida

²¹ Famoso cineasta do cinema americano, produtor de diversos filmes e *games* com a temática da Segunda Guerra Mundial.

²² Série de *games* pautada principalmente na Segunda Guerra Mundial e na construção de heróis de guerra. O título do *game* se refere a maior condecoração militar dos Estados Unidos, ou seja, o jogo tem como título os feitos grandiosos.

²³ <https://www.gameblast.com.br/2014/04/relembre-et-do-atari-2600-um-game-fora.html> Acessado no dia 26/08/2021.

"real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". A seguinte estória, que me foi contada pelo pai de um menino, constitui um excelente exemplo de como essa consciência está profundamente enraizada no espírito das crianças. O pai foi encontrar seu filhinho de quatro anos brincando "de trenzinho" na frente de uma fila de cadeiras. Quando foi beijá-lo, disse-lhe o menino: "Não dê beijo na máquina, Papai, senão os carros não vão acreditar que é de verdade". (HUIZINGA, 2001, pág. 10)

As regras presentes no mundo dos *games* possibilita também um exercício destes jogadores a atuar sob certos limites, assim como os limites presentes numa vida em sociedade. Com isso, o jogador exercita um espaço de regras, que pode muito bem ser comparado ao que é vivenciado ao mundo fora da realidade dos *games*. A vida em sociedade possui as suas próprias regras sociais, e participar desta vida em sociedade demanda conhecimento deste jogo social que exige de seus integrantes o conhecimento destas regras. Podemos então afirmar, que o mundo dos *games* permite ao jogador exercitar um espaço de regras, e que em outros espaços, como a vida em sociedade, ele terá contato com outras regras que devem ser respeitadas.

Um exemplo claro pode ser visto no espaço escolar, já que nessa realidade as escolas buscam padronizar as vestes utilizadas pelos estudantes e até mesmo seu comportamento, criando regras. Numa sala de aula, uma ordem deve ser respeitada, com os estudantes sentados em fileiras e prestando atenção para a explicação que o professor apresenta. O professor também vive sob regras quanto a sua postura e até mesmo as suas roupas, já que exerce um papel de autoridade no espaço escolar e por conseguinte, deve dar o exemplo.

O papel desempenhado por cada participante tem a sua relevância, e como num jogo, tem os limites impostos para assim regulamentar a sua prática. Como a sociedade que vivemos é assentada num espaço de regras previamente definidas, que buscam garantir uma convivência pacífica e ordenada, podemos então afirmar que a experiência promovida pelos *games* permite aos jogadores vivenciarem um espaço de regras, favorecendo um entendimento que se não houver um respeito às regras estabelecidas, no cumprimento de direitos e deveres, o jogo social não pode ser realizado.

(...) Por estes exemplos apercebemo-nos de uma espécie de marca ou de influência do princípio do jogo ou, pelo menos, de uma convergência com as suas ambições próprias. Por aí se poderá seguir o próprio progresso da civilização na medida em que esta consiste na passagem de um universo rude a um universo administrado, assente num sistema coerente e equilibrado, quer de direitos e deveres, quer de privilégios e responsabilidades. O jogo inspira ou confirma este equilíbrio. (CAILLOIS, 1990, pág. 15)

Steven Johnson no livro *Tudo que é ruim é bom para você- Como os games e a TV nos tornam mais inteligentes* apresentou uma visão sobre como atualmente “a cultura popular ficou mais complexa e intelectualmente estimulante ao longo dos últimos trinta anos.” (JOHNSON, 2012, pág. 9) O autor acaba se posicionando contrário a visão que muitos críticos apresentam, de que a cultura popular está emburrecendo e que está perfazendo uma corrida para o fundo do poço. Para citar a visão destes críticos da cultura popular, ele cita as palavras de George Will, que percebe “uma sociedade cada vez mais infantilizada”(JOHNSON, 2012, pág. 9).

Para Johnson, essa é uma visão arcaica que acaba reduzindo as capacidades que a cultura popular tem produzido com as mídias atuais. O posicionamento do autor é de que a cultura popular atua estimula cada vez mais os seus consumidores, como ele mesmo afirma:

(...) eu vejo uma história de progresso: uma cultura de massa mais e mais sofisticada, que a cada ano exige maior empenho cognitivo. Pense nisso como uma espécie de lavagem cerebral positiva: de maneira constante, mas quase imperceptível, a mídia popular deixa nossas mentes mais afiadas, à medida que nos encharcamos de entretenimento geralmente considerado banalidade inculta. (JOHNSON, 2012, pág. 9)

O que autor defende é que a apresentação de diversas mazelas sociais na cultura, como tiroteios, cenas de nudez, e realitys shows que apresentam falas preconceituosas e contendas entre os participantes, são reflexo do que encontramos no interior da nossa sociedade, e que quando nos são apresentadas, permitem deixar nosso olhar mais afiado sobre estes problemas sociais. Com isso, o autor defende que a cultura não está sendo banalizada ou entrando numa espiral de decadência.

Se analisarmos que os vestibulares e concursos públicos estão usando *games* para elaborar questões sobre os conteúdos, percebemos então que esses produtos culturais têm impacto na nossa realidade, tornam-se elementos da nossa cultura e fazem parte do imaginário de jovens e adultos.

O caso do uso de *games* nos vestibulares, como o *Among Us*²⁴, no vestibular da Vunesp; e o jogo *FIFA 2016*²⁵, no ENEM, reforça a necessidade de se observar tais mídias, potencializando discussões e reflexões acerca dos elementos presentes na sociedade contemporânea.

²⁴ Among Us. Fabricante: InnerSloth. Lançamento: 15/06/2018. Distribuidora: InnerSloth. Gênero: Jogo em grupo, sobrevivência.

²⁵ FIFA 2016. Fabricante: EA Canada. Lançamento: 22/09/2015. Distribuidora: EA Sports. Gênero: Futebol, Single player, Multiplayer.



Fonte: Captura de tela retirada do Jogo Fifa 2016, 2015.
Imagem obtida do site https://www.youtube.com/watch?v=uzW2fkBmzZM&ab_channel=Gameplayrj

Questão 17

Em 2000 tivemos a primeira experiência do futebol feminino em um jogo de videogame, o *Mia Hamm Soccer*. Doze anos depois, uma petição on-line pedia que a EA Sports incluísse o futebol feminino no *Fifa 13*. Contudo, só em 2015, com uma nova petição on-line, que arrecadou milhares de assinaturas, tivemos o futebol feminino incluído no *Fifa 16*. Vendo um nicho de mercado inexplorado, a EA Sports produziu o jogo com 12 seleções femininas e o apresentou como inovação. A empresa sabe que mais de 40% dos praticantes de futebol nos EUA são meninas. Para elas, ver o futebol feminino representado em um jogo de videogame é extremamente importante. Ter o futebol feminino no *Fifa 16* é um grande passo para a sua popularização na luta pela igualdade de gênero, num contexto machista, sexista, misógino e homofóbico.

Disponível em: www.ludopedio.com.br. Acesso em: 5 jun. 2018 (adaptado).

Os jogos eletrônicos presentes na cultura juvenil podem desempenhar uma relevante função na abordagem do futebol ao

- A) disseminarem uma modalidade, promovendo a igualdade de gênero.
- B) superarem jogos malsucedidos no mercado, lançados anteriormente.
- C) inovarem a modalidade com novas ofertas de jogos ao mercado.
- D) explorarem nichos de mercado antes ignorados, produzindo mais lucro.
- E) reforçarem estereótipos de gênero masculino ou feminino nos esportes.

LC - 1ª dia | Caderno 3 - BRANCO - Página 9

Fonte: Captura obtida da Prova do ENEM 2020. Imagem da questão 17 da Prova do ENEM.

No caso da questão que cita *FIFA 2016*²⁶, ela utiliza-se da mídia digital para introduzir uma polêmica envolvendo as produtoras de *games* e a falta de representatividade do futebol

²⁶ <https://m.leiaja.com/carreiras/2021/01/17/enem-aborda-questoes-de-genero-na-prova-de-linguagens/> Acessado no dia 26/08/2021.

feminino, apresentando assim um debate sobre a representatividade feminina na indústria cultural

81



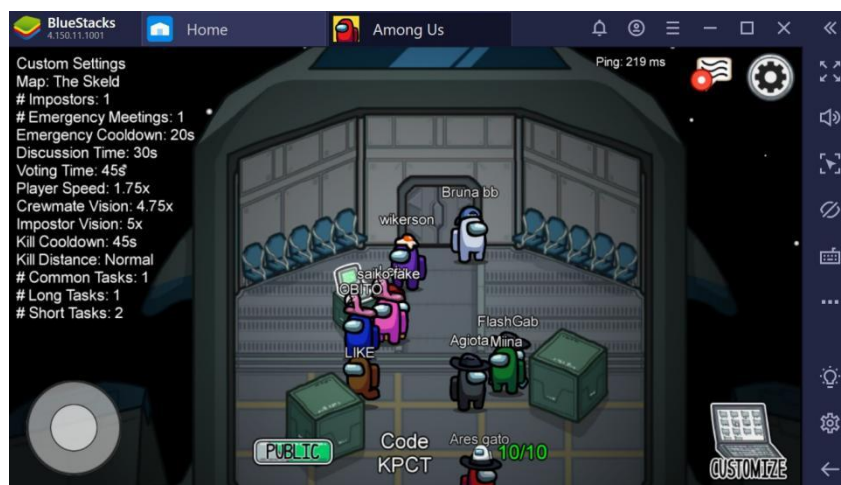
O meme ao lado brinca com conceitos de química em um jogo popular, cujo objetivo é que os jogadores descubram o impostor entre os tripulantes de naves e estações espaciais. Nele um dos elementos é considerado o impostor por sua característica química diferente.

Disponível em:
<https://twitter.com/DoutorQuimica/>.

Nesse contexto, é correto afirmar que o impostor seria o elemento:

- (A) H, por ser um elemento com grande tendência a fazer ligação covalente em uma família com tendência a fazer ligação iônica.
- (B) Na, por ser o único que pode ser obtido em sua forma metálica, ao contrário dos demais membros da família, que formam apenas óxidos.
- (C) K, por ter raio atômico atipicamente grande, sendo maior do que os elementos abaixo dele na tabela periódica.
- (D) Cs, por pertencer à família 2 da tabela periódica, enquanto os demais pertencem à 1, formando cátions +2.
- (E) Fr, por reagir violentamente com a água, devido ao seu pequeno raio atômico, liberando muito calor, diferentemente dos demais elementos da família.

Fonte: Captura obtida da Prova do Fuvest 2021 - Primeira Fase. Imagem da questão 81 da Prova da Fuvest.



Fonte: Captura de tela retirada do Game Among Us.

Imagem obtida do site <https://www.tecmundo.com.br/voxel/204771-among-us-desenvolvedores-explicam-dificuldade-portps4-xbox-one.htm>

Já no caso de *Among Us*²⁷, o game apareceu numa questão de química, e foi perguntando aos candidatos qual elemento poderia ser considerado como invasor.

²⁷ <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/10/1-fase-da-fuvest-2021-tem-questoes-sobre-tiktok-e-game-among-us.htm> Acessado no dia 26/08/2021.

Considerando que o jogo consiste na identificação do tripulante invasor, podemos concluir que o certame inspirou-se nessa característica do *game* para citá-lo juntamente da questão.

Outro caso de destaque dos *games* que podemos enumerar, é o *game The Last of Us - Part II*²⁸, onde temos uma protagonista no jogo, dando ênfase à figura feminina que resiste ao quadro apocalíptico, desafiando os paradigmas patriarcais da nossa sociedade²⁹, e também apresentando o tema da orientação sexual, já que a protagonista assume sua homossexualidade.

Na esteira da modernização tecnológica apresentada por Johnson, vale ressaltar que o exemplo lúdico dado pelo autor demonstra a importância de novas tecnologias para a produção de qualquer mídia no nosso tempo, dando ênfase para a produção dos *games*. Quando comparamos a produção de *games* até o início dos anos 90, a capacidade imersiva destes *games* era muito limitada em cenários de gráfico 2D (altura e comprimento) o que impossibilitava a percepção do nível de profundidade, algo natural na nossa visão.

Com o advento dos *games* em gráfico 3D, favorecidos principalmente pelo surgimento dos consoles Playstation e Nintendo 64, os *games* começaram a ser produzidos com um nível de detalhamento mais aprofundado, possibilitando a construção de cenários e realidades que permitiam o acesso dos jogadores a mundos novos. Essa inovação tecnológica permitiu a criação de *games* com uma maior qualidade visual técnica e também um aprofundamento do nível de jogabilidade.

A produção gráfica não pode ser vista como o único elemento que traz o jogador para entender aquele universo, mas a construção do mundo físico, a composição dos itens no interior do jogo e as regras no interior do *game* também são atributos que ajudam a explicar a narrativa abordada. O último console lançado pela empresa japonesa Sony, o *Playstation 5*, tem como inovação uma série de *games* que buscam fazer uma reprodução da realidade em diversos *games*, independente da temática do *game*. Vejamos por exemplo o caso do *game Fifa 2021*³⁰, um jogo eletrônico de futebol que permite ao jogador controlar os jogadores da última temporada em seus respectivos clubes, conectando dados do mundo virtual com o mundo real.

²⁸ The Last of US Part II. Fabricante: Naughty Dog. Lançamento: 19/06/2020. Distribuidora: Sony Interactive Entertainment. Gênero: Ação-Aventura, Single Player.

²⁹ <https://www.eurogamer.pt/articles/2020-06-21-como-the-last-of-us-part-2-muda-a-imagem-das-personagens-femininas-nos-videojogos> Acessado no dia 27/08/2021.

³⁰ FIFA 2021. Fabricante: EA Sports. Lançamento: 09/10/2020. Distribuidora: EA Sports / Electronic Arts. Gênero: Futebol, Single player, Multiplayer, Coop.

Uma característica interessante deste *game* é a possibilidade do jogador experimentar as dificuldades de um jogador de futebol ao longo do jogo, como por exemplo, se o avatar controlado chutar a bola com uma perna não dominante, o *game* entende que esse chute será inferior do que com a perna principal do jogador. Outro ponto relevante é a possibilidade do jogador sentir no seu controle o cansaço dos jogadores, quando ocorre o endurecimento do botão que corresponde a corrida dos avatares, demonstrando assim o cansaço dos mesmos em campo³¹.

Essa complexidade dos *games* busca aproximar os jogadores da realidade que experimentam, ampara do numa realidade tecnológica que permite introduzir novas regras e atribuições aos *games*, garantindo assim uma realidade imersiva aos jogadores. Quando relata sua experiência com o mundo dos *games*, Johnson apresenta como na sua infância era vivido pelo *game* ABPA (American Professional Baseball Association), um jogo que o jogador gerenciava um tipo de Baseball:

(...) O APBA parece bem divertido, quando explicado dessa maneira genérica – que menino não gostaria de gerenciar uma equipe? -, mas jogá-lo era uma história mais complicada. No nível mais simples, o jogo tinha a seguinte sequência básica: você escolhia os jogadores, decidia uma estratégia, rolava os dados e então consultava uma tabela para ver o que havia acontecido – um *strikeout*, um *home run*, ou uma rebatida fraca seguida de eliminação. Mas nunca era tão simples assim com o APBA. Era possível jogar contra um adversário humano, ou mesmo administrar sozinho os dois times, e as decisões tomadas para o time oponente transformavam as variáveis de maneiras sutis, mas cruciais. (JOHNSON, 2012, pág. 12.)

Como podemos perceber, o jogo ABPA é pautado em dados e informações estatísticas da temporada anterior da liga de baseball americana, mas devido a sua complexidade de informações acaba tornando a jogabilidade menos fluida por ser possuidor de regras e tabelas complexas, similar aos *games* de Role Playing Game (RPG).

Os sistemas de RPG possuem cada um uma quantidade significativa de regras e tabelas, na busca por inserir o jogador num universo marcado por uma interação contínua entre jogadores, mestre da mesa e o mundo criado. O exemplo mais famoso de RPG é o sistema *Dungeons and Dragons*³², criado nos anos 70, e que buscava criar um universo de fantasia medieval para os seus jogadores. Com diversos livros de regras e orientações, o jogo tem fluidez quando tanto jogadores quanto mestre são conhecedores das regras do sistema, possibilitando assim uma jogabilidade mais dinâmica.

³¹ <https://meups.com.br/review/fifa-21-no-ps5-vale-a-pena/> Acessado no dia 27/08/2021.

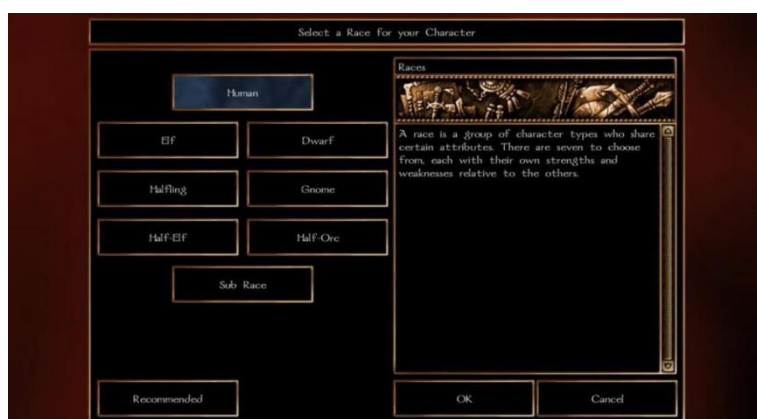
³² *Dungeons & Dragons*. Autor: Gary Gygax e Dave Arneson. Editora: Wizard of the Coast e Galápagos. Lançamento: 1974 (1ª edição). Gênero: Sistema de RPG, Vários jogadores.

Com a modernização tecnológica, foi possível levar a complexidade de *Dungeons and Dragons* e de ABPA para o mundo dos *games*, com suas regras e características que passaram a ser administrados pela programação dos *games*, possibilitando assim jogar *games* que simulam possibilidades do real e ter as estruturas mais fidedignas possíveis ao tema do *game*. Nesse caso, o sistema já está pronto, garantindo ao jogador a possibilidade de experimentar esse universo sem conhecer as regras que estão por trás do sistema desenvolvido. Essa mediação do sistema favorece a sua divulgação, garantindo assim um maior alcance do *game* a um público a um grupo maior de consumidores.

O jogo *Neverwinter Nights: Enhanced Edition*³³ faz parte deste processo de digitalização dos RPGs, por apresentar o universo do sistema de RPG *Dungeons and Dragons*. As características do sistema, com a criação de personagens, a escolha de classes e raças estão presente no *game* digital, o que permite ao jogador conhecer o sistema³⁴ em outra plataforma.



Fonte: Captura de tela retirada do *Game* *Neverwinter Nights Enhanced Edition*, 2018. Imagem obtida do site https://www.youtube.com/watch?v=zY3h78O_NJ4&ab_channel=Lacry



Fonte: Captura de tela retirada do *Game* *Neverwinter Nights Enhanced Edition*, 2018. Imagem obtida do site https://www.youtube.com/watch?v=zY3h78O_NJ4&ab_channel=Lacry

³³ *Neverwinter Nights Enhanced Edition*. Fabricante: Beamdog. Lançamento: 27/03/2018. Distribuidora: Skybound Games. Gênero: Ação-Aventura, Single Player, Multiplayer.

³⁴ Vídeo de gameplay de *Neverwinter Nights: Enhanced Edition* - https://www.youtube.com/watch?v=zY3h78O_NJ4. Acessado no dia 27/08/2021.

Esse movimento de digitalização também foi feito com o jogo ABPA, já que o *game Out of the Park Baseball 21*³⁵ propõe levar o jogador a administrar um time de baseball nas ligas que ele escolher³⁶, exemplificando o processo de modernização tecnológica que alguns *games* sofreram ao longo dos anos.

Entretanto, para que esses jogadores consigam dominar todas as características dos *games*, eles precisam investir tempo em sites de análise dos *games*, que possibilitem entender as melhores combinações de itens, locais para obtenção de recursos e montagem de árvore de habilidades da maneira mais eficiente possível. Cito como exemplo o *game World of Warcraft*³⁷, que está ativo desde 2004 e, devido a quantidade de expansões (oito no total), tem bastante material para ser explorado. Por isso, existem diversas páginas³⁸ que auxiliam os jogadores a conhecerem o universo de *World of Warcraft* e facilitar sua caminhada pelo interior do jogo.

O processo de digitalização realizado nos *games* citados anteriormente, transformando ambos em *games* digitais, pode ser também observado na realidade esportiva, especificamente no futebol brasileiro. No ano de 2004, o jogo *Cartola FC*³⁹ foi criado e lançado pelo site Globo.com trazendo informações reais e atualizadas dos times do cenário brasileiro. O jogo consiste na escalação de times, utilizando como base os jogadores de futebol da temporada atual da primeira divisão do campeonato brasileiro e premia os *cartoleiros* (jogadores do Cartola) que estiverem melhores posicionados no jogo ao longo da temporada.

Para o *cartoleiro* estar bem posicionado necessita estar conectado a outros canais de mídia fora do jogo, buscando sempre informações adicionais que possam ajudá-lo a montar o melhor time possível. Como precisa de informações sobre a atuação dos jogadores, irá procurar notícias sobre os jogadores em canais de esporte, como o próprio canal Globo, que informa diariamente a situação dos atletas e o rendimento nos seus respectivos clubes.

³⁵ Out of the Park Baseball 2021. Fabricante: Out of the Park Developments. Lançamento: 20/03/2020. Distribuidora: Out of the Park Developments. Gênero: Simulado de Esporte, Simulação de negócios.

³⁶ Vídeo de gameplay de Out of The Park Baseball 21 – <https://www.youtube.com/watch?v=-vs50LiAYUo> Acessado no dia 27/08/2021.

³⁷ World of Warcraft. Fabricante: Blizzard Entertainment. Lançamento: 23/11/2004. Distribuidora: Blizzard Entertainment. Gênero: MMORPG.

³⁸ Páginas encontradas: <https://pt.wowhead.com/>, https://wowpedia.fandom.com/wiki/World_of_Warcraft:_Classic, <https://wowwiki-archive.fandom.com/wiki/Portal:Main> Acessado no dia 27/08/2021.

³⁹ Cartola FC. Fabricante: Globo.com. Lançamento: 2004. Distribuidora: Globo.com. Gênero: Esporte, Multiplayer.

Essa característica mostra que a relação das pessoas com as mídias está diferente, e essa mudança perpassa pela ideia de que as mídias exigem uma atuação interativa dos seus consumidores. Antes o espectador era visto como um receptor do produto sem a sua participação, com o progresso das tecnologias, o aprimoramento da internet e a sua massificação, o espectador se tornou um agente modificador da mídia que consome.

A participação hoje nas mídias está pautada pela integração de diversos canais de informação, que alimentam os consumidores com informações que se complementam. Uma comunidade de consumidores se forma a partir da mídia escolhida, criando uma comunidade marcada pela integração. Para pensar esse ponto, vejo como fundamental a contribuição apresentada por Henry Jenkins, em seu livro *Cultura da Convergência*, que busca destrinchar como os diversos canais de mídia estão interligados por diversos aparelhos eletrônicos, numa relação de conexão da sua produção em diversos espaços, constituindo assim uma nova forma de produzir mídia, com a participação e a interação dos consumidores. Para Jenkins, essa relação entre as mídias pode ser definida como:

(...) Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (JENKINS, pág. 30)

Os *smartphones* se tornaram fundamentais nesse papel de convergência, já que por sua multiplicidade de funções, constituíram-se como interseções entre as diversas mídias existentes no nosso meio. Em poucos cliques no *smartphone*, o usuário consegue integrar diversos produtos que consome, utilizando de vários serviços como aplicativos bancários, redes sociais, sites e outros serviços.

A partir destes aparelhos, os *cartoleiros* conseguem alternar da tela do jogo para os canais de notícias esportivas, necessários para entender como está o desempenho dos jogadores e assim auxiliar na composição de seus times. Comunidades de jogadores⁴⁰ foram criadas, com o objetivo de aproximar os jogadores e permitirem uma troca de informações mais apurada, com dicas para a montagem de escalações.

⁴⁰ Foi encontrado a página Cartoleiros Inocentes (<https://cartoleirosinocentes.com.br/>) voltada para uma melhor integração dos cartoleiros e troca de informações entre jogadores novos. Acessado no dia 27/08/2021.

Essa alternância midiática, com a possibilidade do consumidor alternar de maneira quase que instantânea entre diversos locais de mídia e troca de informações, só foi possível com a modernização tecnológica ocorrida na primeira década do século XXI, com a transformação dos aparelhos eletrônicos em modelos inteligentes (*smart*), que possibilitaram uma maior integração de diversas mídias no mesmo aparelho. Muitos acreditavam que a convergência passaria por essa unificação dos aparelhos em torno de um único equipamento. Para questionar essa visão, Henry Jenkins apresentou o termo a Falácia da Caixa Preta, que buscou explicar essa visão reducionista de convergência:

(...) Boa parte do discurso contemporâneo sobre convergência começa e termina com o que chamo de Falácia da Caixa Preta. Mais cedo ou mais tarde, diz a falácia, todos os conteúdos de mídia irão fluir por uma única caixa preta em nossa sala de estar (ou, no cenário dos celulares, através de caixas pretas que carregamos conosco para todo lugar). (JENKINS, 2006, pág. 42)

O que deve ser levado em conta, é que esse processo de convergência não está preso a uma evolução tecnológica, ele passa por uma transição midiática entre os consumidores, que precisam acessar diversos canais de comunicação para buscar os seus interesses. Nesse processo, o papel assumido pelos consumidores não é de passividade, mas de integração e até mesmo de influência sobre as mídias.

A convergência está ocorrendo dentro dos mesmos aparelhos, dentro das mesmas franquias, dentro das mesmas empresas, dentro do cérebro do consumidor e dentro dos mesmos grupos de fãs. A convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação. (JENKINS, 2006, pág. 45)

Nesse sentido, a interatividade se tornou o principal requisito para a participação dos usuários num mundo mais tecnológico. O ato de tocar na tela pode ser comparado ao controle de um videogame, a partir do momento que você precisa agir para que a tela do celular apresente novas informações e dados. A interatividade se tornou uma marca de nosso tempo, onde diversos aparelhos tecnológicos exigem uma postura de participação do usuário com o conteúdo apresentado.

O usuário do Instagram precisa necessariamente interagir com a rede social, construindo assim uma visão de mundo que ele considera como seu. Com as diversas ferramentas presentes no aplicativo, o usuário pode moldar a sua apresentação, adicionando

filtros que modifiquem suas fotos e postagens. Tais funcionalidades permitem ao usuário criar uma página com a roupagem que melhor se identifica, reforçando a ideia de que para se integrar a realidade das redes sociais, precisa adotar uma postura interativa com o conteúdo. Essa postura interativa do usuário das redes sociais, pode ser comparado ao ato do jogador na realidade dos *games*.

Tais características são elementos que reforçam a necessidade de se entender o mundo dos *games*, para compreendermos esse momento pautado pela participação, interatividade e convergência entre os diversos canais de mídia. Diversos campos do cotidiano estão marcados por uma cultura interativa.

O entendimento desta característica presente em nosso tempo, de uma sociedade integrada ao campo da mídia, se enquadra na visão de Johnson, quando este afirma que “em nossa cultura, até mesmo o mais ávido dos leitores vai acabar passando parte do seu tempo com outras mídias - games, televisão, cinema e internet.” (JOHNSON, 2012, pág. 26). Ou seja, mesmo entre aqueles que a realidade dos *games* parece distante, o contato com as mídias sociais possibilita uma experimentação desta realidade participativa.

1.2 Os *games* e a sua capacidade de ensino.

Um questionamento pertinente de professores e estudantes é sobre a capacidade que os *games* têm para ensinar algo. Esse ponto é um elemento importante da discussão, já que para validar a capacidade da gamegrafia, precisamos entender quais são os limites de alcance dos *games* na atividade pedagógica. Para aprofundarmos esse questionamento, primeiramente devemos observar que o ensinar não pode ser limitado a uma experiência presa a sala de aula.

Na apresentação de um tema, o professor pode tanto fazer uma exposição oral em sua turma, apresentando os principais pontos sobre o conteúdo abordado, quanto realizar uma aula de campo, onde os envolvidos podem aprender sobre o tema visualizando um acervo de um museu, por exemplo. A realização de uma aula não precisa ficar presa ao conteúdo do livro didático e aos muros da escola, os estudantes podem aprender com outras mídias, que serão importantes para a formação aluno.

A ideia de *aprendizagem colateral* (DEWEY, 1938, pág. 42) serve como referência para entendermos que a prática de ensino não está presa à lição de matemática ou física, mas que muitas outras atividades podem servir aos alunos como possibilidade para o desenvolvimento de conhecimento sobre um tema.

Cabe destacar que o processo pedagógico pode ser realizado de diversas formas, e que o lúdico é capaz de ensinar, pela experimentação de um jogo e o domínio de suas regras. O lúdico, que atrai o público dos *games*, possibilita ao jogador aprender brincando, numa lógica de tentativa e erro, até alcançar o objetivo. Isso mostra que os *games* têm um potencial atrativo poderoso, despertando a atenção dos jogadores que querem superar o desafio.

Desse processo, o jogador obtém experiência a partir da realidade virtual. Tal tipo de experimentação constitui saber, a depender de quais conceitos vão ser exercitados no ato de jogar. Durante suas férias com a família, Steven Johnson relatou a experiência de apresentar o simulador de cidades *SimCity 2000*⁴¹ ao seu sobrinho de sete anos. Ao longo do jogo, o autor afirmou que estava tendo problemas para recuperar uma área industrial, e prontamente seu sobrinho sugeriu que ele reduzisse os impostos para a indústria. Ele se surpreende com a resposta, pois de acordo com ele, seu “sobrinho dormiria em cinco segundos se fosse enfiado em uma aula sobre urbanismo, mas, de alguma forma, uma hora jogando *SimCity* ensinou-lhe

⁴¹ SimCity 2000. Fabricante: Maxis. Lançamento: 1994. Distribuidora: Maxis e Eletronic Arts. Gênero: Simulador de gestão de cidades.

que impostos altos em áreas industriais podem prejudicar o desenvolvimento”. (JOHNSON, 2012, pág. 33).

Esse é um exemplo de que as realidades experimentadas pelos jogadores possibilitam constituir conhecimento sobre o mundo. Tal característica não se limita aos *games*, mas também se aplica a aqueles que assistem qualquer produção midiática, como cinema, programas de televisão e séries. Mesmo que não ocorra uma interatividade entre essas produções e seus espectadores, a história narrada pelas produções constitui saberes para aqueles que assistem, tornando-se também um espaço de aprendizado e constituição do conhecimento desses consumidores.

E esse espaço de aprendizado tem sido norteado por um processo no âmbito escolar que ficou conhecido como a gamificação do ensino. O processo consiste em adotar sistemas presentes nos *games*, como desafios, puzzles, recompensas, para gerar uma integração maior dos estudantes, que terão assim um ensino mais participativo. O termo surgiu na última década, e tem se tornado o principal referencial para modificação das práticas docentes da sala de aula. Na rede Matriz Educação, rede de ensino que trabalho, esse processo de gamificação tem sido inserido pela plataforma Jovens Gênios⁴², e tem tido resultados positivos de acordo com a direção pedagógica.

A gamificação possibilita realizar uma abordagem diferenciada sobre os conteúdos, com o amparo tecnológico que favorece uma aceitação maior entre os estudantes. Para que essa abordagem aconteça de maneira significativa, é importante lembrar que o professor não pode estar distante dessas novas formas de exercer a prática pedagógica.

Essa é também uma questão a ser discutida, a formação de um educador que tenha contato com outras possibilidades de ensino além do livro didático. O professor deve adequar-se a esse movimento de modernização tecnológica, utilizando-se destas novas práticas para facilitar a relação de ensino-aprendizagem. O profissional precisa ter uma visão além da perspectiva de “*ensino livresco e partir para outros recursos, para desenvolver materiais e novas estratégias de sala de aula.*” (MESQUITA; FONSECA, 2006, P. 336).

Para isso, o professor pode experimentar novas técnicas para a realização do ensino, buscando alternativas que possam favorecer um conteúdo que tenha mais sentido para o seu

⁴² Site da plataforma <https://jovensgenios.com/> Acessado no dia 27/08/2021.

aluno. O uso do aparelho celular ou o *mobile learning*⁴³ no contexto educacional tem sido amplamente discutido e as suas possibilidades de construção de um ensino mais integrado, mostra que existem diversos campos que estão testando a prática de um ensino marcado pela interatividade. A contribuição de Silvia Batista e Gilmar Barcelos no artigo *Análise do uso do celular no contexto educacional*, reforça como o uso tecnológico em sala de aula pode ser positivo:

(...) Kalloo e Mohan (2012) descrevem um estudo realizado em Trinidad e Tobago, utilizando um aplicativo denominado MobileMath, desenvolvido para testar a hipótese de que *m-learning* poderia ajudar os estudantes a melhorar o desempenho em Matemática. Sendo destinado ao estudo de Álgebra Elementar, o MobileMath é composto de lições, exemplos, tutoriais, *quizzes* e fatos curiosos. O uso do aplicativo foi avaliado por um período de três meses com estudantes do ensino secundário, de diferentes escolas, utilizando um mesmo modelo de celular. Os resultados do estudo revelaram melhora no desempenho de alunos, principalmente dos que já tinham feito Álgebra no período anterior (para os que estavam cursando pela primeira vez, o impacto V. não foi tão significativo). Além disso, segundo os autores, foi possível observar o entusiasmo dos alunos com o uso do celular para a aprendizagem. (BATISTA & BARCELOS, 2013, pág. 3 e 4)

O processo de gamificação do ensino, tem se tornado um espaço de importante discussão no âmbito educacional, por favorecer um tipo de ensino marcado pela interatividade dos estudantes e a sua relação com os conteúdos. Essa interatividade acaba desafiando a construção de uma aula que inibe a participação dos alunos, marcada pela exposição do conteúdo realizada pelo professor, que monopoliza as ações na sala de aula e que torna os alunos “menos propensos a se engajar nas aulas e, posteriormente, a se apropriar da sua construção de conhecimento” (MELO, 2020, pág. 4). Tal tipo de aula acaba propiciando uma baixa participação estudantil, gerando um distanciamento entre alunos e professores.

Com o uso de aplicativos em sala de aula que possibilitem a introdução de competições entre os alunos, os professores propiciam a integração dos alunos na realização do processo de aprendizagem. Nesses aplicativos, os professores podem introduzir sistemas de recompensa, o que poderá motivar seus estudantes a participarem da atividade. A possibilidade de vencer uma atividade e ser recompensado pelo seu sucesso pode instigar os estudantes a participarem da atividade proposta, já que “o uso de recompensas está fortemente associado à motivação, o que se explica a partir do processo neural da motivação, que é

⁴³ Campo de estudo que analisa a contribuição dos dispositivos móveis na realização do ensino. Citado em BATISTA, S. C. F. **M-LearnMat: Modelo Pedagógico para Atividades de M-learning em Matemática**. Tese (doutorado em Informática na Educação). Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2011.

regulado pelo sistema de recompensa do cérebro, ativado por dopamina.” (MELO, 2020, pág. 5)

Entender esses estímulos possibilita conhecer possíveis efeitos que os *games* têm sobre os jogadores. Com a relação dos *games* com o circuito cerebral de recompensa, o conhecimento pode ser associado a uma situação de prazer, favorecendo o aprendizado por aquele que joga. Desta forma, a realização de um ensino lúdico pode ser estimulado pelo prazer de estar jogando e solucionando o problema.

1.3 A “Hollywoodização” dos *games* e o apelo histórico.

No início do ano letivo, um questionamento costuma ecoar em diversas salas de aula quando os professores adentram nas turmas: “Professor, quando iremos estudar a Segunda Guerra Mundial?” Tal tipo de questionamento acaba instigando porque esses estudantes, que temporalmente não vivenciaram esse período, questionam com tanto afinco quando terão acesso a esse tipo de conteúdo. Para entender essa curiosidade, é necessário perceber que a geração discente atual está imersa numa cultura digital e imagética acerca da Segunda Guerra Mundial, que é constituída por dois campos que dialogam entre si, os *games* e o cinema.

Esse diálogo tem como um de seus principais representantes o trabalho realizado por Steven Spielberg, que como já foi citado, tem um trabalho significativo nesta temática. Responsável pela produção da série de *games Medal of Honor*, o diretor conseguiu levar para os videogames o conflito bélico se amparando no suporte tecnológico. O sucesso deste trabalho só foi possível por todo um aparato cinematográfico e militar dado ao *game*. A dissertação *Medal of Honor e a construção da memória da Segunda Guerra Mundial* de Christiano Monteiro reforça esse cuidado do diretor:

A série *Medal of Honor* foi inspirada no filme *O resgate do soldado Ryan*. e assim como o filme também foi produzida pelo diretor Steven Spielberg. O jogo é comercializado com status de superprodução. Conta também com a consultoria direta do Capitão Dale Dye, um militar já conhecido no mundo do entretenimento, que participa da narrativa do *game*. Capitão Dye já trabalhou na produção de filmes e acumula experiência de grandes sucessos das telas, como *Band of Brothers*, *O Resgate do Soldado Ryan*, *Nascido em 4 de Julho* e *Platoon*. Há uma trilha sonora orquestral, o que colabora para uma maior ambientação e faz o jogador se sentir em pleno campo de batalha com a sonoplastia de aviões cruzando os céus, tanques disparando artefatos explosivos e uma trilha sonora envolvente. O jogador se depara com a voz de Gary Oldman empresta para o personagem *sargento Jack Barnes*. (MONTEIRO, 2009, pág. 41)

O movimento realizado por Spielberg tornou-se tendência no mundo dos *games*, o uso de técnicas do cinema e a incorporação de narrativas marcadas pela cinematização, colocando o jogador no papel de agente da trama apresentada. Ao longo do *game*, o jogador faz parte de uma história contada, e enquanto joga e avança de fase, vê também a construção de uma narrativa, com a apresentação de diálogos e cenas no interior do jogo.

Pois, “a possibilidade de semelhança com o mover-se dentro do mundo ficcional da tela é algumas vezes uma característica definidora dos *games*, especialmente aqueles reconhecidamente baseados em filmes, franquias ou gêneros filmicos”. (CRUZ, 2006, pág.

177-178) O jogador, imerso no *game*, experimenta a possibilidade de fazer parte da narrativa, de ser um agente que fez parte daquela história e tem papel fundamental naquele contexto.

No jogo, vemos a realização do produto final, aquilo que pode ser experimentado como um olhar sobre o real, a partir da representação de um tempo e espaço, construído a partir da visão dos produtores do *game*. A narrativa que eles querem contar e suas influências, e que é passada aos jogadores de forma cinematográfica, “nos quais os jogos transformam-se em histórias interativas, construídas pelos próprios usuários, obviamente, dentro dos limites permitidos pelos dispositivos.” (ALVES, L. 2005, pág. 38)

A partir desses pressupostos, o tema da Segunda Guerra Mundial pode ser experimentado pelos jogadores, colocando-os no papel de avatares que representam a atuação de soldados que lutaram no conflito. Assim:

Nos jogos gráficos que, graças à sofisticação tecnológica cada vez mais acentuada, são hoje processados em animações tridimensionais, o jogador interage através de um avatar, uma personagem gráfica que o usuário escolhe e com a qual se identifica para representá-lo no interior do jogo. É essa identificação encarnada que se responsabiliza pela intensificação da competitividade e pelo envolvimento emocional e afetivo do interator. (SANTAELLA, 2004)

Dentro dessa construção narrativa dos *games* acerca da Segunda Guerra Mundial, *Medal of Honor* foi um importante marco, e a partir de sua abordagem outras produções de destaque vieram para concorrer com a visão proposta pelo *game* sobre o conflito como as franquias *Call of Duty* e *Battlefield*. Como resultado, nos últimos 20 anos as três franquias lançaram diversos *games*⁴⁴ sobre a Segunda Guerra Mundial, produzindo uma gama gigantesca de abordagens sobre o conflito e influenciando uma geração de jovens que têm nos *games* sua principal fonte de conhecimento sobre este trágico evento.

Somado a isso, temos o fato de que a temática da Segunda Guerra Mundial está presente no imaginário dos americanos como um evento importantíssimo da sua história. Ao longo do século XX, a produção cinematográfica de Hollywood buscou apresentar o conflito como algo importantíssimo para os Estados Unidos. A imagem do país foi marcada pela ideia de que os norte-americanos são os defensores da democracia e essa visão também foi

⁴⁴ Os *games* produzidos com a temática da Segunda Guerra Mundial foram: títulos da franquia *Call of Duty*: *Call of Duty*, *Call of Duty 2*, *Call of Duty 3*, *Call of Duty: World at War*, *Call of Duty: WWII*, *Call of Duty: Finest Hour*, *Call of Duty 2: Big Red One*, *Call of Duty: Road to Victory*, *Call of Duty: World War – Final Fronts*; títulos da Franquia *Medal of Honor*: *Medal of Honor*, *Medal of Honor: Underground*, *Medal of Honor: Frontline*, *Medal of Honor: Rising Sun*, *Medal of Honor: European Assault*, *Medal of Honor: Vanguard*, *Medal of Honor: Airborne*, *Medal of Honor: Heroes*, *Medal of Honor Heroes 2*, *Medal of Honor: Allied Assault*, *Medal of Honor: Spearhead*, *Medal of Honor: Breakthrough*, *Medal of Honor: Pacific Assault*; títulos da franquia *Battlefield*: *Battlefield 1942*, *Battlefield 1943*, *Battlefield V*.

representada nos *games*, buscando assim reiterar a importância da participação americana no conflito.

O jogo *Medal of Honor* realiza uma constante convocação, que atribui valores positivos àqueles que se envolvem na “luta pelo mundo livre” e “contra a opressão” e torna negativa a visão de crítica a campanhas militares. Nesta produção ser voluntário é fundamental para o reconhecimento da importância dos indivíduos. Que conta com armas que são utilizadas de forma contrárias às suas características (matar e ferir) e são remetidos a condição de instrumentos de precisão que garantem a proteção dos oprimidos. Estão ao lado da nação missionária que está ligada ao empreendimento pela extensão do ideal de democracia. (MONTEIRO, 2009, pág. 117)

Mas tal tipo de abordagem só foi possível com um processo conhecido como “gamificação da guerra”, termo esse apresentado por Christiano Britto⁴⁵ no texto *II Guerra Mundial, a construção da memória através dos jogos eletrônicos*⁴⁶, apresentado na edição da ANPUH de 2003. Na visão do autor, os *games* de guerra têm seu sucesso devido a uma cultura militarista presente, que valoriza a representação da guerra principalmente em *games First Person Shooters* (FPS), colocando os jogadores em uma visão de primeira pessoa, como se estivesse tendo a visão de um soldado durante o conflito.

Essa visão foi fortalecida pelo contexto pós-segunda guerra, pois os americanos precisavam afirmar sua posição de defensor da democracia frente à ameaça comunista representada pela URSS. Uma visão militarista e contraditória, pois para a manutenção da liberdade democrática é preciso estar em constante vigilância, pronto para qualquer tipo de agressão contra os regimes democráticos. Tal tipo de visão associa-se a uma sociedade com

⁴⁵ Especialista em Ensino de História, História dos videogames, História Militar. Possui graduação (bacharel e licenciatura) em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (2009) e doutorado em História pelo PPGHC pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense - CAMPOS, onde ministra as disciplinas de Estágio supervisionado e Práticas Educativas, além de optativas nas áreas de videogames, mídias e História. Na UFF Gragoatá ingressou em junho de 2019 no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História - Prof. História -UFF. Tem experiência na área de História, com ênfase em HISTÓRIA E MÍDIA, atuando principalmente nos seguintes temas: história e videogames, história, ensino de história, videogames e indústria cultural. Texto encontrado na Plataforma Lattes.

⁴⁶ Foi o primeiro trabalho relacionando história e videogame apresentado no Brasil. Em 2009, Christiano Britto Monteiro apresentou em maio de 2009 a sua dissertação *Medal of Honor e a construção da memória da Segunda Guerra Mundial*. Em Julho de 2009, Elcídio Pimenta Arruda apresentou a tese *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios de jovens jogadores?*, contribuindo ainda mais com essa produção acadêmica que relaciona história e videogame. Lynn Alves também tem importante contribuição neste campo, com a elaboração do texto *Ficção e Narrativa: o lugar dos videogames no ensino de História.*, elaborado em 2015. Complementando a produção nesta temática, Marcela Albaine contribuiu em conjunto com Christiano Britto Monteiro e Guilherme de Almeida Xavier, com a produção do texto *Os games como possibilidade: que história é essa?* no ano de 2015.

uma cultura belicista, e que se ampara na defesa de um exército forte que é mantenedor das instituições democráticas.

Utilizando-se dos *games*, o governo dos Estados Unidos lançou em 4 de julho de 2001 o *game America's Army*⁴⁷, um jogo produzido oficialmente pelo governo americano que tem como objetivo estimular o alistamento militar⁴⁸. O jogo representa a atuação do exército americano em diversos campos de batalha pelo mundo, e na prática utiliza-se do entretenimento para realizar a “propaganda das forças armadas e do sentido positivo da guerra. A guerra como necessidade” (MONTEIRO, 2009, pág. 117)

Necessidade esta que se exprime em *games* ambientados em cenários ameaçadores para os Estados Unidos, como no caso dos *games*⁴⁹ da franquia *Battlefield*. Nesses *games*, os Estados Unidos estão sendo constantemente ameaçados por outras nações, o que acaba acarretando em conflitos entre os americanos e esses países. Essa visão reforça a ideia de que os Estados Unidos são defensores da democracia, e precisam se defender contra possíveis agressões à sua soberania.

Em *Battlefield 4*⁵⁰, a sinopse do *game* se passa no ano de 2020 e mostra as consequências de um golpe de estado na China e o desenrolar de um conflito entre Estados Unidos e os golpistas chineses. Dessa forma, o *game* apresenta uma nova ameaça para a soberania americana, a China, representando assim os chineses como o novo inimigo. Devido a essa temática, o jogo foi até mesmo censurado na China por questões de segurança nacional⁵¹.

Tais cenários apresentados consolidam que a visão da militarização⁵² da sociedade americana, pela via do cinema ou dos *games*, tem como objetivo fortalecer os princípios de defesa de um exército poderoso. Tal narrativa não pode ser ignorada, pois ela parte de uma

⁴⁷ *America's Army*. Fabricante: Ubisoft, Exércitos dos Estados Unidos, Sega Studios San Francisco. Lançamento: 04/07/2002. Distribuidora: Ubisoft, Exércitos dos Estados Unidos, Sega Studios San Francisco. Gênero: Tiro em primeira pessoa, simulador de combate.

⁴⁸ Veja mais detalhes em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/05/exercito-americano-usara-base-de-game-para-recrutar-e-treinar-soldados.html> Acessado no dia 28/08/2021.

⁴⁹ Cenários fictícios e ameaçadores são apresentados nos seguintes *games* da franquia: *Battlefield 2*, *Battlefield 3* e *Battlefield 4*. No caso, o governo americano sofre ameaças do Oriente Médio, da China e da Rússia.

⁵⁰ *Battlefield 4*. Fabricante: DICE. Lançamento: 29/10/2013. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer

⁵¹ <http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/12/china-proibe-jogo-battlefield-4-por-questoes-de-seguranca-nacional.html> Acessado no dia 28/08/2021.

⁵² Para observar os aspectos militares e a militarização da sociedade, vale a pena observar a tese de doutorado de Diogo Trindade Alves de Carvalho, intitulada *Pensamento Geopolítico Anglo-Saxão: oposições entre os poderes navais e continentais no mundo dos games (2010-2015)*.

intencionalidade. Utilizando-se da indústria do entretenimento, os discursos sobre a guerra e a atuação dos Estados Unidos em diversos conflitos buscam a expressão da supremacia militar americana frente as outras nações, difundindo isso no interior de sua sociedade.

Como objeto de análise, o *game* não pode ser visto como um mero objeto de entretenimento. Este capítulo buscou analisar como os *games* estão presentes em vários setores, até mesmo sendo um espaço de aprendizagem. Sua indústria tem um gigantesco volume no mercado global, o que reitera a importância de se analisar os *games* e como eles influenciam o mundo contemporâneo. A adequação de práticas cinematográficas na produção destes *games* reforça como essa indústria busca a modernização, se tornando cada vez mais atrativo ao seu público.

Entretanto, é necessário ainda realizarmos uma abordagem que trate da relação dos *games* como objeto de estudo da historiografia, se concentrando na observação da pedagógica destes *games*. O próximo capítulo teve como papel esclarecer como os *games* podem se tornar objetos de pesquisa, utilizando a base teórica da análise cinematográfica para entender a construção deste objeto desta pesquisa.

Capítulo 2) A relação dos *games* e a História.

2.1) Os *games* como fonte de pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, os *games* tiveram que ser colocados numa posição de fonte historiográfica. Essa medida foi necessária para entender o *game* como objeto de estudo, dando-lhe validade que possibilitou a realização deste trabalho. Conceber esta mídia digital como fonte, exigiu a busca por ferramentas de análise dos *games*, entendendo a inteligibilidade por trás deste produto. Como é ainda um campo que está desenvolvendo suas próprias ferramentas, foi necessário amparar a realização da pesquisa em ferramentas metodológicas que foram utilizadas para a análise do cinema.

Assim como o que ocorre atualmente com os *games*, o cinema também foi transformado em objeto de pesquisa, ganhando espaço no campo historiográfico que possibilitou o desenvolvimento de estudos a partir da observação deste produto da indústria cultural, que permitiu a sua transformação em objeto de pesquisa.

Entre os diversos trabalhos sobre o tema, gostaria de destacar o livro *Cinema e História*, de Marc Ferro. O autor apresentou em seu texto uma série de argumentos que reforçam como o cinema pode ser tratado como fonte histórica e que os historiadores não podem ignorar o fato de que o cinema, produzido no contexto social, possui resquícios de um período histórico, servindo como base documental para análise historiográfica.

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou o desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros para melhor compreendê-las. Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História. (FERRO, 1992, pág. 86)

As adversidades que se apresentam para considerar o cinema como fonte também estão presentes nos estudos que têm como objeto o universo dos *games*. Os *games* são mídias digitais que por muito tempo foram associados a algo improdutivo no meio social, que “não produz nada” (CAILLOIS, 1990, p. 9). Essa imagem de improdutividade, também foi associado ao cinema no passado, quando este surgiu no meio social. Foi associado a uma

diversão de “iletrados”(FERRO, 1992, pág. 83), de pessoas que não eram cultas e que não deveria ser assistido pelas classes dirigentes.

Quando observamos a contemporaneidade percebe-se que ela está marcada pelo campo das imagens. Se experimenta um tempo marcado pela construção de memória em diversos suportes , onde a imagem ocupa, por vezes, um papel central na construção de memórias . Um dos canais utilizados para essa empreitada tem sido os meios de comunicação de massa. “Revistas de larga tiragem, vendidas em bancas de jornal, e séries televisivas disponibilizam aos consumidores de imagem de nosso tempo uma gama de passados desejados por um presente que se apresenta cada vez mais com maior força.” (GUIMARAES, 2007, p. 13).

Nesse aspecto, cabe ressaltar que o s diversos canais da comunicação de massa, o cinema, a televisão, o rádio, a web, os *games*, são espaços privilegiados de produções com temáticas ligadas à história, vide o sucesso das séries, filmes e *games* com temáticas históricas. Cabe aos historiadores buscarem ocupar esses espaços, trazendo assim importante contribuição para conectar a historiografia profissional à um público mais amplo.

Em sua grande maioria professores estão participando, sem constrangimento, de rádio e de televisão – programas de entrevistas, mesas-redondas, textos de informação histórica e popularização de ciência, sem caírem na dúvida existencial se estão piorando a História fazendo assim. Afinal, a difusão do conhecimento histórico se faz por vários meios, e se dispositivos como a *Web*, rádios, televisão, reivindicam-no, não há por que se recusar, condenando essas práticas e lugares de memória de antemão como inadequados ao que seria o “bom conhecimento histórico” acadêmico. (FAGUNDES, 2017, pág. 56)

A fala apresentada por Bruno Fagundes retoma o problema quanto a se trabalhar em canais que são vistos como inadequados para a produção histórica. Um dos principais argumentos utilizado pelos críticos é que o uso de ferramentas não usuais, como o cinema e os *games*, acaba sendo marcado pela influência de seus produtores.

Não podemos limitar a produção historiográfica, deixando de utilizar fontes e materiais que são vistos como não usuais. Afinal, como todas as outras fontes, as mídias digitais foram fruto da sociedade que a produziu, trazendo marcas e impressões de um tempo. As narrativas construídas nestes materiais permitem perceber quais demandas sociais estão sendo veiculadas, reforçando que a produção dialoga com o seu meio. Em diversos momentos

da história é possível verificar como a produção audiovisual esteve relacionada com o momento da sociedade.

Então, por vezes, o filme de reconstrução histórica mais do que falar do período histórico retratado, ele está falando do período do tempo presente. Isso é muito interessante. Para citar um exemplo conhecido, enfim, da cultura audiovisual, que é o Guerra nas Estrelas, é uma ficção futurística, distópica mas que tem essa herança: o Darth Vader, o Império do Mal são uma mistura de Hitler com a União Soviética, com Stalin, com os presidentes da União Soviética. Inclusive, o Ronald Regan, quando enfim se coloca contra o inimigo comunista, ele vai denominar “Império do Mal”. Depois, a gente vê como essa mentalidade prossegue. O George W. Bush, na Guerra Contra o Terror, vai recuperar a noção de “Eixo do Mal”. Então, percebe: o que é o “Eixo do Mal”? Ele recupera a referência ao nazi-fascismo, as forças do Eixo na Segunda Guerra Mundial, e o “Mal”, vindo do “Império do Mal” comunista do Ronald Reagan. Ou seja, essas mentalidades, esse discurso político, ele vai além. Então, o cinema é uma ferramenta importante como eu falei: é uma fonte histórica, mas também é um agente histórico. (BRAGA&JUNIOR, 2017, pág. 304)

Como historiadores, não podemos ficar presos a alguns tipos de fontes, condicionando uma classificação que não contribui para o trabalho do historiador. Negar as fontes oriundas desta indústria cultural é perder a oportunidade de analisar as diferentes contribuições que conseguem exprimir conceitos e ideias que estão presentes na realidade social. Não podemos estabelecer limites para o trabalho, mas como afirmado pelo professor Wagner Pinheiro, devemos “romper com essa barreira classificatória, e por vezes, a gente pode constatar que um filme documentário pode estar mais no universo ficcional, mentir muito mais, e um filme ficcional pode nos apresentar muito mais uma realidade de época” (BRAGA&JUNIOR, 2017, pág. 298).

Além do teor ficcional, é válido lembrar que tanto cinema como os *games* têm como característica serem mídias audiovisuais, contribuindo com imagem, sons e enredo na construção da narrativa que propõem. Óbvio que se deve destacar é que essas mídias divergem na relação com o usuário: enquanto no cinema a sociedade cumpre o papel de espectadora da obra; no *game* o jogador precisa atuar de maneira interativa para que ocorra o progresso da narrativa.

Mas isso não impede tratar as duas mídias como similares, por possuírem essa realidade imagética presente em suas produções. Esse é um importante ponto de convergência entre as mídias apresentadas, e que é reiterada pela contribuição apresentada no livro *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual*, publicado pela Universidade de São Paulo,

em 2007. Dentre as suas contribuições, vale destacar a leitura feita pelos pesquisadores sobre a obra de Marc Ferro. Os autores conseguiram identificar que o historiador francês foi aperfeiçoando sua observação realizada inicialmente sobre o cinema, ampliando o escopo para o entendimento de que qualquer tipo de produto audiovisual possui um sentido amplo em sua obra. Na verdade, o que está em jogo é a elaboração de um amplo projeto, que é pensado, explicitamente no seu início, em termos de constituição de uma nova ciência”. (CAPELATO, MORETTIN, NAPOLITANO, THOMÉ, 2007, pág. 45)

Isso significa que outras mídias audiovisuais, como os *games*, podem ser analisadas a partir dos pressupostos elaborados por Marc Ferro . Como produto da indústria cultural, os *games* alcançaram em 2003 o patamar de campo mais lucrativo da indústria de entretenimento, ficando atrás apenas da indústria bélica e automotiva (SANTAELLA, 2004). Com isso, podemos afirmar que o mercado de *games* se consolidou na realidade capitalista como o braço mais poderoso da indústria do entretenimento, adotando até mesmo práticas de *marketing* para poder realizar a divulgação de seus produtos, com campanhas publicitárias extremamente agressivas para alavancar as vendas de *games*. Desde 2008, as empresas de *games* estão convidando até mesmo personalidades famosas para atuarem em suas campanhas, como feito pela companhia Blizzard Entertainment (MAJEK, 2011, pág. 13).

Tais dados deixam claro que os *games* são uma mídia digital com grande capilaridade social, alcançando um público extenso em várias partes do mundo. Cabe a nós, pesquisadores, entendermos como os *games* estruturam-se, fazendo uma análise do seu discurso. Para tratar os *games* como fonte de pesquisa, cabe destacar a contribuição de James Paul Gee em seu livro *Bons videogames+ boa aprendizagem - colectânea de ensaios sobre videojogos, a aprendizagem e a literacia*. O autor é considerado uma importante autoridade quando se fala sobre o mundo dos *games*, e traz importante contribuição para auxiliar na análise desta mídia.

Dentre as suas diversas contribuições, Gee destaca que os *games* não se distinguem dos filmes populares e da televisão, ressaltando que a diferença é que nos *games* os jogadores agem de maneira interativa, participando da construção da narrativa. Tal característica do videogame permite ao jogador experimentar a realidade construída pelo jogo e ser agente. Com isso, o jogador torna-se parte do jogo, pois sem suas ações o *game* irá continuar estático, diferente de um filme ou programa de televisão.

Os jogadores, enquanto jogam, acabam por tornar-se os co-autores dos jogos dado que, se não houver nenhuma interação entre eles e o jogo, se o jogador não tomar

determinadas decisões relativamente ao seu futuro no jogo, não acontecerá nada. Todas as páginas de um romance e todas as imagens num filme são predeterminadas e são as mesmas para todos os leitores ou espectadores. Em comparação, muito dos acontecimentos num videojogo e a ordem em que se sucedem dependem directamente das decisões do jogador e variam, por conseguinte, de jogador para jogador. (GEE, 2007, pág. 22)

Essa interação permite ao jogador experimentar mundos que dificilmente ele terá acesso, realidades que buscam simular contextos nos *games* que podem ser inspirados em eventos ou não. Com isso, o jogo tem a possibilidade de construir um universo capaz de instruir o jogador, pois quando joga um *game* com a temática da Segunda Guerra Mundial, o jogador tem a oportunidade de ver uma imagem construída sobre o conflito.

Essa construção não significa uma representação fidedigna do evento, mas possibilita trazer características que apresenta aos jogadores narrativas que podem auxiliar a construir conhecimento sobre o tema em questão. Assim como o filme, o *game* é uma leitura construída pelos seus criadores, e a experimentação destes universos “tem o potencial para nos tornar mais inteligentes e mais atilados”. (GEE, 2007, pág. 52)

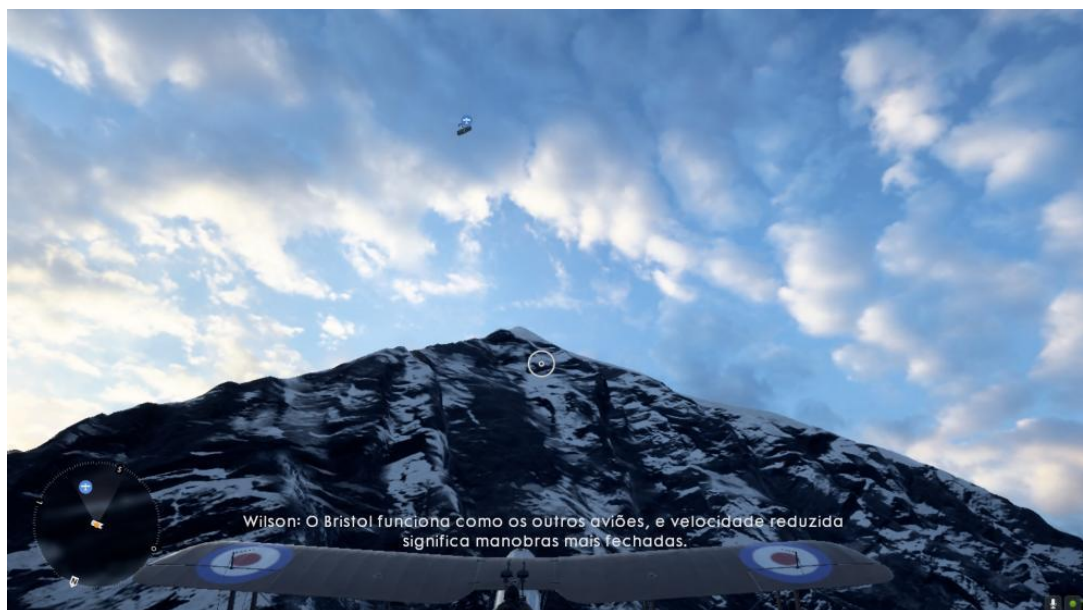
Como no cinema, os *games* têm a capacidade de instruir os jogadores durante a sua execução, exigindo uma participação ativa para que a narrativa tenha prosseguimento. Como mídia, tem a função de entreter o seu público, desafiando com uma variedade de missões que instigam os jogadores a superarem desafios ao longo do jogo. Mas o fato do jogo caracterizar-se como espaço de entretenimento, não deve reduzir a sua capacidade de ensino. Se construiu a ideia de que a aprendizagem deve ser sinônimo de trabalho concentrado, impossibilitando a realização de um ensino de forma prazerosa. Foi transmitido um conceito de que para realizar o aprendizado “é necessário trabalhar, sendo que, em conclusão, trabalhar não é algo agradável”. (GEE, 2004) Dessa forma, seria inviável imaginar que *games* e aprendizagem podem caminhar juntos.

Mas quando analisamos como os *games* podem instruir, percebemos que o *game* tem uma enorme capacidade de alcance, pelo universo que constrói. O *game* exige uma conexão sensorial do jogador de maneira visual, auditiva e sensorial, exigindo uma leitura de sinais que permitam ao jogador entender o que está acontecendo durante o jogo. A realidade imagética dessas mídias, são vistas pelo autor como um importante canal de alcance, afinal "a verdade é que, os seres humanos reagem emocionalmente as imagens (televisão, filmes,

games, inclusive fotografias) quase da mesma forma que reagem à vida real” (GEE, 2004, pág. 42).

E essa reação às imagens, constrói um elo entre o *game* e o jogador, que de maneira visual começa a entender a lógica do universo apresentado. A capacidade imersiva dos *games*, de representar um mundo ao jogador, possibilita a união do entretenimento com a produção de conhecimento, onde o jogador tende a encarnar um personagem experimentando as possibilidades que se apresentam neste universo. Se o jogo introduzir em sua mecânica uma série de conceitos científicos, como o uso da física, o jogador irá entender estes conceitos a partir da sua realização prática, num universo simulado.

Numa das missões do jogo *Battlefield 1* ambientado na Primeira Guerra Mundial, o jogador pode utilizar um avião de combate. Durante a realização da campanha, o jogador atua numa primeira missão onde aprende os conceitos básicos de pilotagem, e é orientado que se acelerar o avião, terá maior dificuldade na realização da curva, e que com uma velocidade mais baixa, o avião tem mais facilidade em realizar a manobra.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Campanha Amigos nos lugares certos, missão Voo de teste. Na legenda, recebemos as orientações de como pilotar o avião e qual a melhor maneira de realizar uma curva.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Campanha Amigos nos lugares certos, missão Voo de teste. No canto direito da imagem, a dica do *game* informa que se a velocidade for reduzida, a aeronave irá fazer curvas mais rápidas. Dessa forma, o *game* demonstra seguir os princípios da Física.

Numa conversa com o Professor de Física Edward Carageorge, ele me respondeu que quanto maior a velocidade, maior será a força para realizar a curva, fazendo com que a amplitude do movimento seja maior. Logo, a explicação apresentada pelo professor de Física se enquadra de maneira correta ao que o jogo apresenta como explicação ao longo da missão.



Anderson Ramos <anderson.ramos@matrizeducao.com.br>
para EDWARD ▾

sáb., 25 de set. 23:36 (há 12 dias) ☆ ↶ ⋮

Boa noite, Professor Mestre Edward Carageorge.

Então, como conversado anteriormente, o senhor poderia disponibilizar aqui a relação no game entre o aumento da velocidade da aeronave e o tamanho do movimento curvilíneo?

Desde já, agradeço a atenção.
Tenha uma boa noite.



EDWARD CARAGEORGE
para mim ▾

seg., 27 de set. 09:00 (há 10 dias) ☆ ↶ ⋮

Olá, Anderson.
Vamos lá ...

Para o corpo executar uma trajetória curvilínea, ele deve ser submetido a uma força denominada centrípeta. Essa força aponta para o centro da trajetória e faz com que o objeto realize uma curva. A sua expressão matemática mostra que essa força centrípeta depende do quadrado da velocidade e inversamente ao raio da trajetória. Portanto, se um objeto estiver muito rápido, ele deve ter um raio de trajetória maior para compensar. Por isso é difícil fazer curva em alta velocidade. Um exemplo cotidiano: se você estiver correndo e tentar fazer uma curva, você naturalmente abre a curva (aumenta o raio) se estiver em alta velocidade. Ou usa o seu braço para apoiar em algum lugar a fim de aumentar a força centrípeta.

Daí vem a coerência do jogo com os aviões. Se você estiver em alta velocidade no avião, ao executar uma curva, o raio da trajetória aumenta e ele demora mais para virar.

Enviado do meu iPhone

Fonte: Captura de tela retirada do meu email profissional. Na imagem, o Professor Mestre Edward Carageorge, membro da equipe de Física do Colégio Matriz Educação, explica a lógica do movimento curvilíneo, e a coerência do jogo em representar esse conceito no interior do *game*.

Isso mostra que é possível introduzir conhecimentos que fazem parte do currículo escolar, sendo abordados de maneira indireta pelos estudantes na realidade dos *games*, além do potencial multidisciplinar que os *games* oferecem. O uso de conceitos físicos, com a iniciativa de simular o real, serve como base para os jogadores entenderem tanto o universo virtual quanto o real. A partir do momento que o jogador entende como o *game* funciona, os conceitos introduzidos no interior do jogo serão inteligíveis para o estudante. A associação entre o experimentado no jogo e o visto em sala de aula permite uma aproximação entre ensino e divertimento.

Quando pensamos em jogos, pensamos logo em divertimento. Quando pensamos em aprendizagem, pensamos logo em trabalho. Os jogos são a prova de que isto se trata de uma ideia errada. Dão origem a uma aprendizagem profunda que é, por si só, parte integral do divertimento. É este o aspecto que confere uma certa profundidade aos bons jogos. (GEE, 2007, pág. 79)

Amparado na contribuição desenvolvida por Paul Gee, deve ser lembrado o livro *Museus Virtuais e Jogos Digitais - Novas linguagens para o estudo da história*. organizado por Lynn Alves, Helyom Viana e Alfredo Matta. A obra apresenta diversos pesquisadores que relacionam *games* e história. O foco principal da obra é demonstrar como o ensino de história pode ser realizado a partir da visão de “distintas mídias” (ALVES, VIANA, MATTA, 2019, pág. 7) capazes de contribuir significativamente com a construção de um acervo para os jogadores e alunos.

A partir destas mídias, os jogadores são capazes de observarem características históricas presentes no interior dos *games*, que podem auxiliar os jogadores a compreenderem a realidade que os *games* apresentam. É importante destacar que para cumprir este papel, existem *games* onde é possível perceber uma clara intencionalidade de busca documental e historiográfica, que adiciona a realidade de sua produção uma vasta pesquisa documental.

Entretanto não podemos exigir um comportamento similar em todos os *games* apresentados, e o fato de alguns *games* não apresentarem essa base historiográfica não significa que eles deixam de ter uma importância documental, passível de análise para a visão dos historiadores.

Afinal os *games* não são produzidos como uma plataforma docente, buscando atender aos interesses pedagógicos da sala de aula. Os *games*, como qualquer produto do entretenimento, buscam o retorno financeiro. Mas isso não significa que devem ser tratados

como objetos fora do escopo de análise do historiador, pois se deve lembrar que estas produções midiáticas são fruto da ação humana.

Durante a sua produção, os *games* podem ser vistos como um reflexo dos interesses de seus autores, que no momento de produção, introduzem uma série de comandos para poder reproduzir o mundo que desejam. Neste processo de programação, é que se percebe qual a visão temática será introduzida no *game*, algo que é decidido previamente entre a equipe de produção, demonstrando assim uma escolha de narrativa entre desenvolvedores do *game*.

Assim como numa obra cinematográfica, que cortes devem ser realizados para a composição do produto final, não se deve ignorar o fato que o *game* foi feito a partir de renúncias e elementos que foram escolhidos para serem evidenciados. Partindo do pensamento de Allan Turing (1950) que a máquina que aprende não nasceu sabendo, pelo contrário, ela precisa ser ensinada, (SANTOS&ARRUDA IN ALVES, VIANA, MATTA, 2019, pág. 149) pode-se chegar também a conclusão de que é necessário que a criação de um jogo exige a tutela humana para programar a máquina para pensar esse universo do *game*. Assim, o jogo nada mais é do que o desenvolvimento de uma programação inserida pelo homem na máquina. Logo, o videogame é o reflexo da ação humana na construção de um tipo de programação, com o homem inserindo as suas impressões no momento de elaboração do *game* sobre determinado tipo de temática, enredo e até mesmo os limites de atuação dos jogadores.

E esse processo de programação pode gerar a monumentalização de eventos e localidades, que vão se tornar extremamente úteis como acervos digitais, até mesmo para atividades que não estejam ligadas aos *games*. É válido lembrar que após o incêndio da Capela de Notre Dame, a equipe responsável pela restauração da catedral buscou⁵³ o jogo *Assassin's Creed Unity*⁵⁴, jogo da franquia *Assassin's Creed* e que trata do período da Revolução Francesa. No jogo, a Capela de Notre Dame é representada de maneira fiel, devido ao trabalho realizado pelos produtores do *game* em representar todos os detalhes internos e externos da construção. O uso do *game* como recurso imagético foi essencial para orientar a equipe de restauração da Igreja, que pode se basear no jogo. Dessa forma, *Assassin's Creed*

⁵³ <https://www.google.com/amp/s/canaltech.com.br/amp/games/assassins-creed-unity-sera-usado-na-reconstrucao-da-catedral-de-notre-dame-137335/> Acessado no dia 28/08/2021.

⁵⁴ *Assassin's Creed Unity*. Fabricante: Ubisoft Montreal. Lançamento: 11/11/2014. Distribuidora: Ubisoft. Gênero: Ação-aventura. Furtivo.

Unity exerceu um papel de fonte histórica , tornando-se peça chave para a reconstrução da Capela de Notre Dame.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Assassin's Creed - Unity*. Na imagem é possível ver a Catedral de Notre Dame, representada no interior do game.

Esse é um ponto interessante a ser destacado, a capacidade dos *games* de criar cenários virtuais que podem ser vistos como espaços de visitação aos seus jogadores. Com isso, se assemelham aos espaços dos museus, onde se cria um roteiro de visita o guiada. O *game* traz uma história baseada numa narrativa que busca dar sentido a história que conta. Tal tipo de prática, pode ser enquadrada como uma "a o museológica" (ALVES&SOUZA IN ALVES, VIANA, MATTA, 2019, pág. 43) que utiliza de metodologias, indo além do espaço físico dos museus para constituir espaços de visita o.

O interessante   perceber que os museus estão adequando o uso de tecnologias para favorecer a realiza o de visita es a seus acervos. Desde 2012, o Museu do Louvre adotou o console portátil da Nintendo, o 3DS, para auxiliar os seus visitantes num roteiro interativo de visita o do museu⁵⁵. Um dos argumentos da ado o do videogame foi a preocupa o em "criar ferramentas multim dia, o que atrai um público que não vai a museus"⁵⁶.

Com a atual crise sanitária devido a COVID-19, essa moderniza o dos museus ornou-se uma necessidade para realiza o de visitas aos seus acervos, que agora são realizadas de

⁵⁵ <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI307073-18537,00-NINTENDO+DS+VIRA+GUIA+INTERATIVO+PARA+VISITANTES+DO+LOUVRE.html> Acessado no dia 28/08/2021.

⁵⁶ Fala concebida por Noemie Breen, responsável pelo projeto de introdu o do console. Presente no site: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI307073-18537,00-NINTENDO+DS+VIRA+GUIA+INTERATIVO+PARA+VISITANTES+DO+LOUVRE.html>. Acessado no dia 28/08/2021.

maneira virtual. Vale destacar as iniciativas para digitalizar esses acervos em museus ao redor do mundo⁵⁷ e inclusive no Brasil, que após a realização de uma breve pesquisa, foi encontrada a iniciativa Era Virtual⁵⁸, que desde o ano de 2010 disponibiliza acervos de diversos museus do território nacional.

Além da disponibilização de páginas com o acervo virtual, as instituições também têm incentivado a realização de transmissões no YouTube, com o objetivo de apresentar o acervo que possuem, de uma maneira dinâmica com a presença de apresentadores que contribuem comentando sobre o acervo das instituições. No dia 18 de Agosto de 2021⁵⁹, o Museu Histórico Nacional retomou o projeto "Bonde da História em casa.", que busca apresentar aos espectadores o acervo do museu no seu canal no YouTube. O programa é realizado com suporte do Google Street View, apresentando os corredores do Museu. As diversas ações para a modernização demonstram um esforço destas instituições em prestarem um serviço à sociedade, afinal “os museus se constituem em espaços sem fins lucrativos, que abrigam coleções de variados valores e categorias, com o propósito de conservar, pesquisar, informar e exibir suas coleções para a educação, a pesquisa e a visitação pública.” (ALVES&SOUZA IN ALVES, VIANA, MATTA, 2019, pág. 41)

E boa parte desta modernização utiliza-se de recursos do oriundo principalmente do mundo dos *games*, já que a realização destas visitas virtuais são apresentadas em imagens que são acessadas pelo interesse do visitante, ou seja, assim como no videogame, sem uma participação interativa do espectador, a visitação virtual não acontece.

Cabe destacar que a análise dos *games* é objeto de estudos por diversas comunidades científicas, que buscam compreender os efeitos desta mídia na sociedade contemporânea. Desde 2004, essas diversas pesquisas têm a oportunidade de reunirem-se no evento da Sociedade Brasileira de Games, a SBGames⁶⁰. O evento é realizado anualmente, congregando pesquisadores, estudantes e empresários que têm os *games* eletrônicos como objeto de investigação e produto de desenvolvimento. A realização deste evento mostra a relevância dos *games* nos dias atuais, consolidando-se como um campo de importante discussão acadêmica na sociedade brasileira.

⁵⁷ <https://www.melhoresdestinos.com.br/museus-virtuais.html> Acessado no dia 28/08/2021.

⁵⁸ <https://www.eravirtual.org/> Acessado no dia 28/08/2021.

⁵⁹ Programa hospedado no link: https://youtu.be/_1i5lrStsRA Acessado no dia 28/08/2021.

⁶⁰ Link relacionado: <https://www.sbgames.org/> Acessado no dia 29/08/2021.

Tais características são extremamente importantes para reiterar que os *games* devem ser tratados como um importante objeto de estudo. Por estar presente na realidade dos discentes de diversas faixas etárias, o *game* deve ser analisado e entendido pelos professores de história, que devem observá-lo como um importante canal de mediação entre as diferentes gerações. E seguindo a tendência de uma educação que está cada vez mais antenada com o mundo ao seu redor, é necessário estar em constante atualização para essas novas demandas.

Logo, ao pensarmos a educação contemporânea e todo um arsenal digital que os jovens consomem, antes mesmo de frequentarem a escola, devemos considerar que tipo de cultura, de sujeito e papel esse estudante irá apresentar. Esse desafio é gigantesco, afinal a escola não pode querer manter-se fechada ao mundo que todo dia desafia sua rotina e suas regras historicamente produzidas. (ARRUDA&LUAN IN ALVES, VIANA, MATTA, 2019, pág. 162)

2.2) A construção narrativa dos *games*.

Quando uma aula de história acontece, uma pergunta costuma ser feita pelos alunos “Professor, tem algum filme que fale sobre a matéria de hoje?” Essa pergunta, que se repete em diversas salas de aula, expõe uma necessidade dos alunos em obter uma perspectiva imagética sobre o tema, e que vai auxiliar na construção sobre o conteúdo. Visualizar algo garante fazer uma associação de definição com a imagem do objeto, conectando-se a uma visão empirista de produção do saber. Essa necessidade por imagens é algo característico do nosso tempo, com o imagético que se tornou a principal ferramenta para a reprodução de eventos históricos e sentidos, facilitando a realização do ensino na sala de aula. Por este motivo, o uso de filmes e séries é frequentemente usado para a docência de História.

Tornou-se lugar comum a afirmação de que vivemos em um tempo marcado pela força das imagens – e da visão como um dos sentidos fundamentais para apreensão e decodificação do mundo que nos cerca; somos constituídos por uma cultura olocêntrica, que, transformada a partir do Renascimento, adquiriu a centralidade em nossa contemporaneidade. (GUIMARAES, 2007, p. 12)

Essa cultura olocêntrica citada por Manoel Salgado Guimarães está presente na nossa sociedade, que tem uma percepção maior no campo das imagens do que a textual, e por isso o uso de imagens, documentários, séries e filmes facilitam a realização do ensino na sala de aula. O aluno consegue fazer uma associação visual ao conhecimento que está sendo apresentado. Vários filmes tornaram-se ícones na docência, como por exemplo, quando o aluno questiona ao professor sobre qual filme podemos observar o domínio exercido pela Igreja Católica na Idade Média, os professores costumam citar o filme *O Nome da Rosa*⁶¹. Ou quando os alunos questionam qual filme representa o processo de independência dos Estados Unidos, o filme *O Patriota*⁶², com a atuação de Mel Gibson, costuma ser citado.

Logo, podemos afirmar que a produção audiovisual contribui para a realização da docência, permitindo que os alunos visualizem um simulacro sobre o tema proposto. Essa experiência visual, trazendo simulacros sobre eventos e contextos, também pode ser observada nos *games*. É característica deste tipo de mídia fazer a simulação de eventos sobre

⁶¹ Título original: **O nome da Rosa**. Direção: Jean-Jacques Annaud. Com: Sean Connery, Christian Slater, Helmut Qualtinger e F. Murray Abraham. Alemanha, Itália e França, 1986, duração: 126 minutos.

⁶² Título original: **O Patriota**. Direção: Roland Emmerich Com: Mel Gibson, Chris Cooper, Heath Ledger e Jason Isaacs. Estados Unidos, 2000, duração: 175 minutos.

o período tratado. Com um aparato visual, o jogador consegue perceber uma construção de cenário no *game* que possibilita uma imersão no simulacro daquele tempo.

Ambas as mídias, cinema e *games*, são produto de um tempo, e trazem as influências dos seus autores em suas narrativas. Estas produções não podem ser vistas como olhares fidedignos de uma consciência histórica, pois são fruto de uma visão sobre o período marcado pela influência e circunstâncias do seu tempo. Mas, com certeza, trazem importante contribuição, pois apresentam um simulacro que auxilia ao professor apresentar diferentes construções da imagem e da narrativa sobre o período estudado.

Se as obras audiovisuais utilizam-se de elementos históricos para dar mais realismo para sua produção, e sabendo que tal produção é fruto da consciência presente na sociedade, podemos afirmar também que os *games* são obras ficcionais, podendo apresentar narrativas históricas influenciadas pela consciência do seu tempo e trazendo elementos da historicidade para fortalecer ainda mais o discurso que estão veiculando.

O fato de estas obras serem de teor ficcional não impede seu uso no ensino de História, pois a narrativa histórica dos *games* não precisa ser fidedigna. Nesse aspecto, cabe ao professor mediar a narrativa do *game* para seus alunos, atuando na produção de conhecimento e ensino por meio dos *games*. Essa visão é reforçada pelo pensamento de Helyon Telles e Lynn Alves, que percebem o *history games*⁶³, tem papel fundamental na reconstrução de eventos e situações, facilitando o trabalho do docente em apresentar uma visão do passado.

(...) Ainda assim, a distinção pode ser difícil, uma vez que a literatura pode inspirar-se na História, fazendo uso de personagens, referenciando-se em fatos históricos e fazendo uso de documentos e técnicas historiográficas. Essa ambiguidade radica na própria definição do termo história, entendido como “narração das coisas como ocorreram ou poderiam ocorrer”. É preciso, portanto, opor história e fábula, os relatos verossímeis e aqueles que não são. Muitas obras literárias fazem uso de estéticas realistas com o objetivo de fortalecer ainda mais o seu regime ficcional. (TELLES & ALVES, 2015, p. 120)

Como dito anteriormente, a diferença entre *games* e o cinema está na capacidade do jogador atuar de maneira interativa no *game*, enquanto que no cinema ele é um observador,

⁶³ O conceito de *History Games* foi utilizado por Neves (2010) para fazer referência aos *games* digitais que possuem acontecimentos e fatos históricos em seu enredo.

sem a capacidade de atuar junto da narrativa⁶⁴. Durante a experiência, o jogador torna-se um ator que auxilia na construção da história, vivenciando a narrativa apresentada pelo *game* e tornando-se parte do jogo.

Entretanto, quando analisamos os *games*, precisamos estar cientes de que, como em qualquer outro produto da indústria cultural, seu processo de produção tem a vontade dos seus criadores. Isso significa que os *games* possuem um discurso narrativo, e que por trás dele existe uma construção com intencionalidades específicas que não podem ser ignoradas. Quando se produz *games* com a temática sobre a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, não estamos lidando com uma abordagem historiográfica profissional, que, como ciência, é controlada pelos trâmites acadêmicos, como as bancas de avaliação, congressos, publicações em revistas indexadas, uso de fontes primárias e revisão bibliográfica ampla. Nos *games*, os temas históricos serão apresentados a partir do interesse do mercado de *games*, dos investidores, dos roteiristas entre outros agentes envolvidos em sua produção.

Ao analisar esses *games*, percebe-se que a narrativa apresentada dos *games* diverge quanto às visões sobre a guerra. No caso do *game Medal of Honor: Airborne*⁶⁵, o discurso narrativo apresenta ao jogador uma atuação exclusiva dos Estados Unidos da América na Segunda Guerra Mundial. Não existe a representação de outras tropas do exército aliado, não sendo nem mesmo citado durante o jogo.

As missões são inspiradas em operações realizadas pelos americanos durante o conflito, entretanto o desenrolar das missões e até mesmo a existência de algumas delas são inexistentes e até mesmo apresentadas de maneira incorreta. Por exemplo, a operação Market Garden, realizada em 1944, foi uma gigantesca operação dos aliados, que lançaram milhares de paraquedistas em território holandês, entretanto a operação não teve o resultado esperado, e os aliados tiveram que recuar nas suas pretensões de libertação da Holanda. A visão apresentada pelo *game* mostra que a operação foi um sucesso, com inclusive os americanos expulsando sozinhos os alemães do território holandês.

⁶⁴ Consideramos aqui o cinema em sua forma clássica e tradicional. Recentemente o surgimento do cinema interativo permitiu a participação dos espectadores para decidirem sobre o destino dos personagens envolvidos na produção cinematográfica.

⁶⁵ Medal of Honor: Airborne. Fabricante: EALA. Lançamento. 04/09/2007. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.



Fonte: A imagem mostra a página principal do site *Aventuras na História*, trazendo como notícia principal a operação Market Garden. Imagem retirada do site <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/historia-operacao-market-garden.phtml>



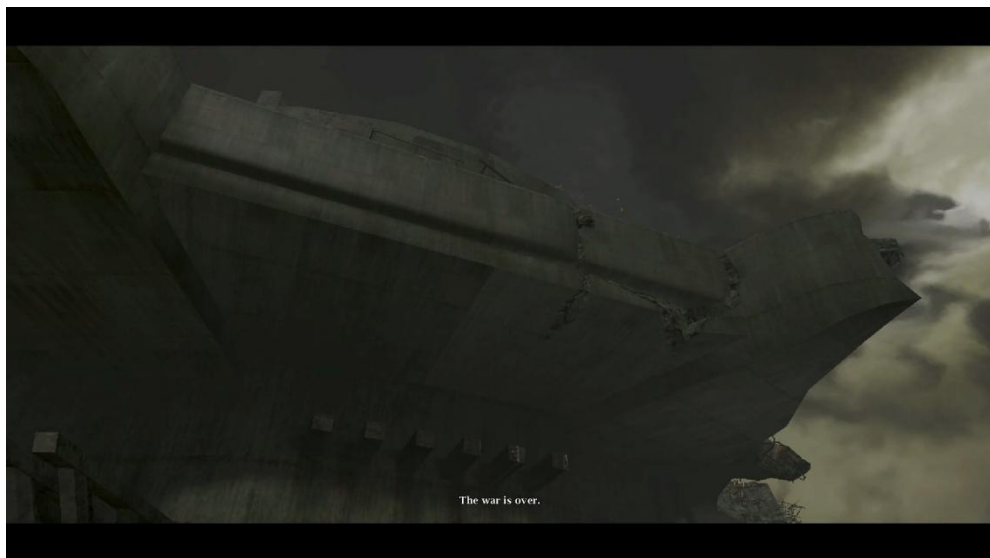
Fonte: Captura de tela obtida do *game* Medal of Honor: Airborne, missão Operação Market Garden. Na imagem, as forças americanas aparecem vitoriosas contra as forças nazistas.

Em outra missão, a Operação Der Flakturm, o jogo apresenta uma missão que os soldados americanos teriam sido lançados sobre a cidade de Berlim. Ao longo da missão, o jogador destrói a última fortaleza da cidade de Berlim, e o *game* dá a entender que a vitória aliada acontece nesta operação, quando o narrador afirma “The War is Over” (Em Português: A guerra acabou.), com o céu da cidade sendo tomado por tropas aerotransportadas. O jogo acaba esquecendo de destacar que a cidade foi dominada pelas forças soviéticas no dia 2 de

maio de 1945, deixando de lado o consenso histórico sobre o tema para constituir uma narrativa que valoriza o discurso americano.



Fonte: Captura de tela obtida do *game* Medal of Honor: Airborne, missão Operação Der Flakturm. Na imagem, as forças se preparam para saltar em território alemão.



Fonte: Captura de tela obtida do *game* Medal of Honor: Airborne, missão Operação Der Flakturm. Na imagem, as forças americanas destruíram a principal base dos alemães. O jogo informa que a guerra acabou nesta vitória americana.



Fonte: Captura de tela obtida do game *Medal of Honor: Airborne*, missão Operação Der Flakturm. Com a vitória na missão, o game apresenta a cena simbólica dos céus da Alemanha sendo tomado por paraquedistas americanos.

Diferente de *Medal of Honor: Airborne*, o jogo *Call of Duty 2* apresenta uma narrativa sobre o conflito que busca apresentar ao jogador uma visão sobre três frentes de combate no cenário europeu, o Front do Norte África, com as tropas britânicas, o Front Oriental com as tropas soviéticas, e o desembarque da Normandia, com as forças americanas. Dessa forma, o game dá protagonismo as três principais forças aliadas que combateram as tropas alemãs durante o conflito.



Fonte: Captura de tela obtida do game *Call of Duty 2*, onde pode ser vista a tela de seleção de missões.

Com isso, *Call of Duty 2* auxilia na construção de uma imagem do conflito que mostra o esforço de todas as tropas aliadas na luta contra as forças do eixo, representando também entre as missões uma série de imagens do conflito e documentários que reúnem gravações de época.

Um ponto de convergência entre os dois *games* citados é a impossibilidade de se jogar com as forças alemãs, pois elas são consideradas os antagonistas no interior do jogo. Essa percepção sobre os antagonistas é importante na construção da narrativa, pois é a partir de sua contribuição que a tensão é gerada. Nos *games* o jogador precisa superar as forças alemãs e concluir as suas missões, contribuindo com o esforço de guerra ao lado dos aliados. O conceito de inimigo, recebe destaque na análise realizada por Lynn Alves, quando ela analisa a importância da oposição entre terroristas e contraterroristas no jogo Counter Strike:

Os *gamers* de CS podem escolher de que lado querem jogar, o que não significa representar apenas um papel. Os jogadores podem, em uma partida de cinco minutos, ser um CT - contra-terrorista, tendo como missão salvar as vidas dos civis, desarmar bombas, tudo isso jogando de forma cautelosa e, em outro momento, se tornar um Terror - terrorista - e jogar na defensiva, tendo como preocupação básica matar os seus adversários ou, simplesmente, as vítimas protegidas pelos CTs. (ALVES, L. 2004, pág. 92)

Mas no *game Battlefield V*⁶⁶, que também é sobre a Segunda Guerra Mundial, o jogador pode vivenciar a experiência de jogar com as tropas do eixo. Na campanha alemã, a narrativa gira em torno de Peter Muller, comandante do Tanque Tiger I de número 237. Sua missão é defender uma Alemanha que está sendo invadida por forças aliadas, já no final da guerra. A forma como o jogo apresenta os personagens, tendo o cuidado de representar o áudio em alemão, merece destaque pela iniciativa que mostra uma visão mais humana dos alemães, ressaltando que nem todos eram adeptos da ideologia do regime nazista.



Fonte: Captura de tela obtida do *game Battlefield V*, missão *O Último Tiger*.

⁶⁶ Battlefield 5. Fabricante: DICE. Lançamento: 20/11/2018. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.



Fonte: Captura de tela obtida do *game Battlefield V*, missão O Último Tiger. Na imagem, o tanque alemão enfrenta tanques americanos nas ruas da cidade alemã.

Dessa forma, a produção de *Battlefield V* contribuiu trazendo o outro lado da história, uma visão sobre os alemães que muitos jogadores e estudantes podem não conhecer. A consolidação de estereótipos sobre os nazistas não é algo que está restrito aos *games*, pois quando observamos a produção cinematográfica hollywoodiana, é visível que na grande maioria dos filmes os alemães são representados como vilões cruéis e sem humanidade.



Fonte: Captura de tela obtida do *game Battlefield V*, missão O Último Tiger. Na imagem, o comandante Peter Muller analisa as diretrizes da missão.



Fonte: Captura de tela obtida do game *Battlefield V*, missão O Último Tiger. Na imagem, o comandante Peter Muller analisa as diretrizes da missão.

No filme *Indiana Jones e os caçadores da última cruzada*⁶⁷, os nazistas são apresentados como vilões e possuidores de certo misticismo, na busca de uma arma secreta que irá dar poderes extraordinários ao seu exército. Em *Bastardos Inglórios*⁶⁸, o Coronel Landa, interpretado pelo ator Christoph Waltz, é visto com requinte de crueldade pelos espectadores, principalmente após a primeira cena do longa, quando o coronel nazista ordena a execução de uma família judia, o que justificaria o uso de violência extrema contra os nazistas ao longo do filme.



Fonte: Na imagem, Christoph Waltz interpreta o Coronel Hans Landa, vilão do filme *Bastardos Inglórios*. Imagem retirada do site <https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-155364/fotos/detalhe/?cmediafile=19149422>

⁶⁷ Título original: **Indiana Jones e os caçadores da última cruzada**. Direção: Steven Spielberg. Com: Harrison Ford, ean Connery, Denholm Elliot e Julian Glover. Estados Unidos, 1984, duração: 118 minutos.

⁶⁸ Título original: **Bastardos Inglórios**. Direção: Quentin Tarantino. Com: Brad Pitt, Christoph Waltz, Mélanie Laurent e Diane Kruger. Alemanha e Estados Unidos, 2009, duração: 153 minutos.

A produção deste tipo de discurso presente nas produções, varia de acordo com o momento histórico vigente. No caso, deve-se entender qual é o contexto da elaboração destas obras, pois os autores são influenciados por um discurso predominante no período. A fala do professor Wagner Pinheiro em sua entrevista⁶⁹, ressalta que de acordo com o momento da história, a visão de inimigo se altera.

O autor lembra que nos anos posteriores à Crise de 1929, o inimigo para os Estados Unidos era o especulador da Bolsa de Valores, aquele que acabou propiciando a miséria da sociedade americana por pensar de maneira egoísta em seus lucros. Na visão americana da época, os Estados Unidos devem valorizar as suas instituições tidas como fundamentais, conotando que a responsabilidade da crise econômica estava nas mãos de pessoas de má fé, pois “os homens podem errar, mas as instituições não, elas são puras.” (BRAGA&JUNIOR, 2017, pág. 301). Quando era iminente a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, os discursos apresentados no cinema americano buscaram apresentar uma narrativa que defendia a necessidade dos Estados Unidos participarem da guerra para defender os valores democráticos, a defesa de um “mundo das luzes, da democracia, contra as trevas do totalitarismo e da escravidão.”(BRAGA&JUNIOR, 2017, pág. 302).

Com isso, a imagem do exército alemão foi associada à ideia de inimigo da democracia, reduzindo a imagem da sociedade alemã a uma sociedade totalitária, por ser encabeçada pela liderança de Adolf Hitler. Essa visão estereotipada atualmente acaba incomodando os atores alemães. O ator alemão Richard Sammel, por exemplo, se inconformou⁷⁰ de sempre representar personagens nazistas durante suas participações em produções cinematográficas que representavam a Segunda Guerra Mundial. O ator teve participação em filmes como *A vida é Bela*⁷¹ e *Bastardos Inglórios*, onde atuou como parte do exército alemão, exercendo papel de vilão nazista em ambas as produções, e foi convidado para atuar no filme brasileiro *A Estrada 47*⁷². Quando recebeu o convite do diretor brasileiro Vicente Ferraz, imaginou que cumpriria novamente o papel de uma gente nazista, e se mostrou desanimado, afinal “estava cansado de fazer sempre o vilão nazista. esta história foi

⁶⁹ BRAGA, Sabrina; JUNIOR, Elbio. **HISTORIOGRAFIA E CINEMA: ENTREVISTA COM O PROFESSOR WAGNER PINHEIRO**. Revista de Teoria da História, Volume 18, Número 2, Dezembro/2017 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892

⁷⁰ <https://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2015/05/10/a-estrada-47-traca-os-caminhos-reais-dos-brasileiros-na-2-guerra-mundial.htm> Acessado no dia 29/08/2021.

⁷¹ Título original: **A vida é Bela**. Direção: Roberto Benigni. Com: Roberto Benigni, Nicoletta Braschi, Giorgio Cantarini. Itália, 1997, duração: 116 minutos.

⁷² Título original: **A Estrada 47**. Direção: Vicente Ferraz. Com: Sergio Rubini, Daniel de Oliveira, Thogun, Francisco Gaspar e Richard Sammel. Brasil, Portugal e Itália, 2015, duração: 107 minutos.

contada tantas vezes.”⁷³ Na produção brasileira, foi surpreendido por uma narrativa que apresentava o lado humano da guerra, dando espaço para o desenvolvimento de personagens em ambos os lados do conflito.



Fonte: Cena do filme brasileiro *Estrada 47*, que trata sobre a participação brasileira na 2ª Guerra Mundial. na imagem o soldado brasileiro conversa com o prisioneiro alemão.

Ao longo do filme, o personagem de Richard Sammel desertou do exército alemão e foi capturado pelos membros da FEB, no território italiano. No desenrolar do filme, os brasileiros começam a socializar com o alemão ferido, mostrando um lado sobre os alemães que é pouco abordado nos filmes. Assim, o filme brasileiro não reforçou o preconceito sobre os alemães, e buscou apresentar outros elementos do conflito, apresentando até mesmo um membro da resistência italiana, dando espaço para uma multiplicidade de vozes sobre a guerra.

A visão hollywoodiana de representar o diferente como inimigo não se limitou somente aos filmes de Segunda Guerra. Nos anos posteriores ao conflito, com o advento da Guerra Fria, a produção cinematográfica produziu discursos que reforçam a defesa do capitalismo e a posição de vilão do socialismo. Como por exemplo, a franquia de filmes e livros *007*, que construiu a imagem do agente secreto James Bond, o super espião britânico que deve enfrentar sozinho as ameaças à segurança dos países ocidentais.

Entre as diversas produções gostaria de destacar o filme *007 contra GoldenEye*⁷⁴, estrelado por Pierce Brosnan em 1995. O sucesso no cinema inspirou a empresa de *games*

⁷³ Declaração do ator presente na reportagem: <https://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2015/05/10/a-estrada-47-traca-os-caminhos-reais-dos-brasileiros-na-2-guerra-mundial.htm> Acessado no dia 29/08/2021.

⁷⁴ Título original: **007 contra GoldenEye**. Direção: Martin Campbell. Com: Pierce Brosnan, Sean Bean, Izabella Scorupco, Famke Janssen e Judy Dench. País, 1995, duração: 130 minutos.

Nintendo, a produzir um jogo inspirado no filme, para a plataforma do Nintendo 64. O *game* possui uma narrativa claramente inspirada no filme sobre o espião britânico.



Fonte: Acima, o cartaz de divulgação do filme *007 contra GoldenEye* e a capa do *game 007 contra GoldenEye* para o console Nintendo 64. É possível perceber que a capa do *game* foi inspirado na capa de divulgação do filme.

Mesmo em filmes e *games* que façam um retrato do século XXI, o discurso polarizado entre bem e mal continua presente. Com o fim da guerra fria, a rivalidade entre EUA e URSS esvaiu-se, e o protagonismo soviético foi sendo substituído por diversos inimigos que ameaçam a segurança do território dos EUA como: terroristas de origem árabe, russos que serviram a União Soviética e até mesmo chineses.

O filme *Operação Sombra: Jack Ryan*⁷⁵ mostra que o território americano está sob ameaça de uma guerra comercial operada pelos russos, e para obter êxito nesse conflito, os agentes russos precisam que um ataque terrorista seja realizado em solo americano. Essa visão de ameaça à segurança nacional é também reforçada no mundo dos *games*, com diversos exemplos que retratam uma ação ofensiva contra o território americano. No *game Call of Duty: Modern Warfare 2*⁷⁶ lançado no ano de 2009, o jogador acaba enfrentando uma invasão russa ao território americano e precisa enfrentá-los para expulsar os invasores do território.

⁷⁵ Título original: **Operação Sombra - Jack Ryan**. Direção: Kenneth Branagh. Com: Kevin Costner, Chris Pine, Kenneth Branagh e Keira Knightley. Estados Unidos, 2014, duração: 105 minutos.

⁷⁶ Call of Duty: Modern Warfare 2. Fabricante: Infinity Ward. Lançamento: 10/11/2009. Distribuidora: Activision e Square Enix. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.



Fonte: Captura de tela obtida do *game Call of Duty - Modern Warfare 2*. Na imagem, o território dos Estados Unidos enfrenta uma invasão do exército russo.

Em *Battlefield 4*⁷⁷, o jogador precisa enfrentar a ameaça dos chineses, que após um golpe militar na China, estão próximos de desencadear um conflito contra os Estados Unidos. Tal narrativa foi até mesmo motivo de censura por parte do governo chinês, que argumentou que a narrativa do *game* constituiu uma ameaça à segurança nacional. O jogo acabou sendo proibido em território chinês e foi classificado como propaganda estrangeira⁷⁸. Outro *game* que também sofreu proibição foi o jogo *Mass Effect*⁷⁹, que por ter apresentando no interior da narrativa o relacionamento homossexual entre homens, inicialmente teve sua comercialização banida em Singapura⁸⁰, já que o país proíbe esse tipo de relacionamento. Num momento inicial, o jogo acabou sofrendo o banimento, sendo removido das lojas de *games* e das distribuidoras no país. Posteriormente, *Mass Effect* acabou sendo liberado, mas com a aplicação de uma classificação etária alta, causando dificuldade para os jogadores obterem o *game* no país.

O tema de homossexualidade também foi problema no jogo *The Last of Us - Part II* que sofreu duras críticas oriunda dos jogadores pela narrativa construída no jogo. Por apresentar protagonistas femininas no desenrolar do *game* e desagradar os fãs com a morte do

⁷⁷ Battlefield 4. Fabricante: DICE. Lançamento: 29/10/2013. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

⁷⁸ G1 - China proíbe jogo 'Battlefield 4' por questões de 'segurança nacional' - IN <http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/12/china-proibe-jogo-battlefield-4-por-questoes-de-seguranca-nacional.html> Acessado no dia 29/08/2021.

⁷⁹ Mass Effect. Fabricante: BioWare e Firemonkeys Studios. Lançamento: 16/11/2007. Distribuidora: Xbox Game Studios e Electronic Arts. Gênero: Tiro em terceira pessoa, Single player, RPG de ação, Ficção científica.

⁸⁰ <https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2017/02/conheca-sete-jogos-proibidos-no-mundo-que-sao-liberados-no-brasil.html> Acessado no dia 29/08/2021.

protagonista do primeiro jogo da franquia, *The Last of Us - Part II* acabou sendo mal avaliado pela comunidade gamer⁸¹.

As críticas citadas acima, podem ser comparadas ao movimento do cinema hollywoodiano ocorrido no início do século XX. Na composição do cinema como indústria, os produtores estabeleceram um conjunto de regras para delimitar quais temáticas poderiam ser abordadas nos filmes.

Os primeiros cineastas vão perceber que, por vezes, o público vai identificar com determinado rosto de atores e atrizes, que têm um determinado estilo e vão representar, repetidas vezes, o mesmo papel. Então, o vilão, o mocinho, a mulher, nesse período, como a vítima, e eles vão se tornar veículos para esses filmes e, finalmente, o código de autocensura. Então, isso é interessante: antes da censura vir do Estado para o mundo cinematográfico, as próprias indústrias cinematográficas de *Hollywood* vão fazer um acordo para criar, ali, o seu código. O que pode ser falado e o que não pode. Por quê? Uma vez que eles lançam algo que vai ser visto como péssimo para a sociedade, eles vão sofrer censura municipal, estadual ou federal e aí, se o filme objetivar lucro, ele acaba gerando prejuízo. Isso não é bom. Então, eles vão combinar, por exemplo, não podemos falar de homossexualidade, isso é contra os valores da família, não podemos criticar ou fazer imagens ironizando figuras religiosas, religião é um assunto tabu, não podemos falar do aborto, não podemos falar do adultério. (BRAGA&JUNIOR, 2017, pág. 300)

A fala do professor Wagner Pinheiro reitera que as produções não devem ignorar qual será a reação do público frente a produção apresentada, já que uma reação extremamente negativa pode gerar prejuízo para os produtores. Tal visão também pode ser aplicada quando analisamos os *games*, afinal as produtoras precisam distribuir os seus *games* para um público que se encante pela narrativa do *game*. Quando as produções são vistas como politizadas, como o caso de *The Last of Us - Part II*, há o risco dos produtores sofrerem um prejuízo.

Nas produções midiáticas citadas, é possível perceber que suas produções tiveram um papel relevante de apresentar uma visão sobre o tema. Isso não significa que esta visão seja a real, pois o fato de serem uma construção narrativa mostra que o texto foi feito a partir da escolha de seus produtores. Sempre deve-se questionar qual é a intencionalidade dos autores, para entender qual tipo de discurso que deseja ser veiculado.

Quando um filme sobre a Segunda Guerra representa que somente soldados americanos foram responsáveis pela derrota dos alemães, mesmo quando a historiografia sabe que houve a contribuição de outras nações no combate, isso acaba favorecendo uma visão de

⁸¹ <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/estao-criticando-last-us-2-mas-pelos-motivos-errados/> Acessado no dia 30/08/2021.

que os Estados Unidos foram os únicos vencedores da guerra contra o Eixo. Tal tipo de argumentação foi extremamente útil na construção dos Estados Unidos como defensor da democracia, e no contexto posterior ao conflito, onde se desenvolveu a guerra fria e a rivalidade entre EUA e URSS.

Inclusive, depois o cinema *hollywoodiano* vai apagar a participação dos soviéticos e o papel fundamental dos soviéticos na derrota dos nazistas. Os soviéticos desaparecem dessa narrativa histórica e quem é o grande responsável pela vitória dos Aliados, na Segunda Guerra Mundial, são os soldados americanos, são os Estados Unidos da América. Isso, inclusive, na Guerra Fria, com a ordem mundial bipolarizada vai, ainda mais, chamar a atenção e tentar apagar esse momento de aliança entre os dois novos inimigos. (BRAGA&JUNIOR, 2017, pág. 302)

As diferentes temáticas apresentadas em filmes e *games*, possuem em sua produção um valor narrativo que constitui tensão para serem elaboradas. Isso significa que na construção destas mídias, a narrativa tem forças que se opõem, criando dificuldades para o desenrolar da história. Tanto nos filmes quanto nos *games*, temos um objetivo definido que sofre resistência por parte de seus antagonistas. No caso dos filmes, a única coisa que pode ser feita é observar o desenrolar da história, enquanto que nos *games* o jogador tem papel fundamental para atuar e auxiliar na progressão da narrativa que está sendo contada.

Para analisarmos melhor esse tipo de oposição presente nestas narrativas, acredito que a obra *Ensaio da Semiótica Poética*, de Algirdas Greimas é de extrema importância para a constituição de um quadro que permita enxergar como as mídias digitais constroem seu discursos e suas narrativas no âmbito da linguagem. Greimas teoriza que a construção do discurso baseia-se na relação entre um plano de expressão, que seria delineador das intenções do autor quanto à escolha de uma linguagem possuidora de um sentido simbólico para representar sua obra; e um plano de conteúdo, em que a palavra possui estritamente seu significado gramatical perante a narrativa. Estes dois planos formariam uma terceira linguagem que permitiria assim constituir uma interpretação da obra.

Outra contribuição relevante para a análise destas mídias, é a observação feita por Antônio Pietroforte em sua obra *Análise textual da história em quadrinhos: Uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê*. que teve como proposta entender quais simbologias estão por trás da construção narrativa feita pelo autor na elaboração de uma obra. Pietroforte buscou entender que uma obra literária tem como pedra fundamental um discurso central, discurso este que será o ponto de interseção entre as inúmeras narrativas auxiliares presentes no texto.

Ele também acredita numa relação entre dois tipos de linguagem, reconhecidas por ele como nível fundamental e nível narrativo, que geraria como produto uma terceira linguagem que expressa o sentido da obra, o nível discursivo.

Um dos pressupostos mais interessantes da obra de Pietroforte é sua observação de que uma construção literária possui um fluxo discursivo que constrói um cenário de movimentação no interior da narrativa. Este fluxo discursivo configura-se na observação do autor por uma dicotomia que está sempre se contrariando, o valor emissivo, que no seu significado prático possui entendimento de algo que está por vir, no caso de ir a encontro ao objetivo da narrativa; que se dispõe em embate direto com o valor remissivo, que tem entendimento de impedir o que está por vir, impedir a conclusão do seu objetivo, dispondo assim de uma situação da obra de constante duelo de forças entre o valor emissivo de o personagem principal cumprir seu objetivo de impedir que este se conclua no desenrolar de sua trama.

A partir desta base teórica, podemos afirmar que o discurso narrativo predominante nos filmes e *games* com temática sobre a Segunda Guerra, quando colocam as forças americanas como os únicos responsáveis pela derrota das forças do eixo buscam produzir um discurso narrativo que tem como intencionalidade reforçar que os Estados Unidos são os defensores da democracia.

As mídias digitais produzidas sobre este tema, possuem uma narrativa que para se chegar ao final de suas histórias, as forças do eixo devem ser derrotadas. Essa oposição entre atuação dos americanos e as forças do eixo podem ser enquadradas na dicotomia do valor emissivo e do valor remissivo. No caso o papel exercido pelos americanos seria o valor emissivo da narrativa, pois tem como objetivo terminar o conflito e vencer a guerra, e que acaba sofrendo resistência dos alemães, que nesse caso cumpre o valor remissivo.

A análise destes discursos teve como papel evidenciar a intencionalidade destas produções midiáticas, afinal a visão do conflito predominante no imaginário estudantil é a de que os Estados Unidos foram responsáveis pela derrota nazista. Essa fala não tem fundamentação histórica, mas foi produzida a partir de uma narrativa que repetiu este discurso em diversas produções, se transformando em verdade para os alunos na sala de aula.

2.3) Trabalhos consagrados de *games* e história.

Uma abordagem importante quando se trata de *games* e história é pensar as práticas pedagógicas já desenvolvidas que articula esses dois campos. Num levantamento feito na Plataforma Lattes na aba sobre Diretório de Grupos de Pesquisa, feito no dia 25/08/2021⁸² resultou num retorno de cerca de 90 resultados de grupos de pesquisadores que foram relacionados ao termo *games*. Isso mostra que os *games* têm se tornado um importante campo de estudo, assim como aconteceu com outros tipos de mídia no passado. Como o universo dos *games* está em constante expansão em diversos setores, é natural imaginar a multiplicação de pesquisas que dêem ênfase ao campo dos *games*.

Dessa pesquisa, merece destaque o grupo Comunidades Virtuais, que está presente em mais de uma universidade, demonstrando a sua força e pioneirismo quanto a realização deste trabalho. O primeiro núcleo do grupo Comunidades Virtuais surgiu na Universidade do Estado da Bahia, sendo fundado no ano de 2002 por Lynn Alves⁸³, que tem produzido ao longo dos anos importante trabalho de pesquisa acerca dos *games*. Como consequência do trabalho realizado pela pesquisadora, o grupo Comunidades Virtuais expandiu seu trabalho por outras universidades na região Nordeste, instalando-se também na UFBA, no IF Baiano e na UFAL.

O grupo tem diversas frentes de atuação, que se dividem na elaboração de *games* eletrônicos como ferramentas de ensino, oferta de disciplinas na graduação e na pós-graduação que possam auxiliar os discentes para conhecerem esse universo digital, realização de eventos para uma contínua discussão de temáticas ligadas ao campo dos *games* e também a realização de pesquisas que tratem desta mídia digital como objeto de estudo.

Dentre as suas atividades, gostaria de enfatizar a produção de *games* que o grupo de pesquisas realizou. Tais produções permitiram a articulação da construção de um universo digital, com representação do período histórico abordado, capaz assim de levar os jogadores/alunos uma experiência significativa sobre o momento em questão. O *game Búzios*:

⁸² Pesquisa adicionada na seção de anexos.

⁸³ Atualmente Bolsista de Produtividade Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq - Nível 1D, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1985), Mestrado (1998) e Doutorado (2004) em Educação pela Universidade Federal da Bahia. O Pós-doutorado foi na área de jogos eletrônicos e aprendizagem pela Universidade de Turim, na Itália. É docente e pesquisadora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciência - IHAC - UFBA, professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História da Ciência e coordenadora da Rede de Pesquisa Comunidades Virtuais - UFBA. As investigações realizadas relacionam-se com o universo digital, destacando os jogos digitais e suas interfaces, especialmente com a aprendizagem em distintos cenários. Texto retirado do Currículo Lattes disponível pela autora.

Ecoss da Liberdade buscou apresentar uma visão sobre o movimento emancipacionista da Conjuração Baiana, ocorrido no final do século XVIII.

Na apresentação do projeto do *game*, os autores enfatizam a importância de produzir uma ferramenta pedagógica que esteja alinhado com a Lei 10.639/03⁸⁴, possibilitando uma abordagem crítica e que apresenta a história social e cultural da sociedade brasileira. Esse é um detalhe muito importante do trabalho do grupo de pesquisa, pelo trabalho de articulação da legislação com uma ferramenta pedagógica do universo digital. Um ponto relevante no *game*, é a busca pela representação fidedigna do período destacado, buscando apresentar qual era o universo vigente na cidade de Salvador no século XVIII. Como os autores destacam:

No jogo *Búzios* está sendo mantida a veracidade dos fatos. Bem como, aspectos relacionados a arquitetura, as paisagens, aos locais e os personagens reais deste momento histórico serão retratados com fidelidade, mesclados com elementos ficcionais para evidenciar o clima de tensão e agitação que fervilhava nas ruas de Salvador, e de outros estados que sediaram movimentos de revolta. Os alunos e professores se defrontarão com aspectos econômicos e sociais, como os anseios da classe subordinada do Brasil colonial, tendo que tomar decisões e criar estratégias para solucionar os problemas enfrentados na época, ao mesmo tempo em que poderão transpor a realidade do jogo analisando a sociedade em que vivemos. (TEXTO EXTRAÍDO DO SITE: [o projeto | o game > BÚZIOS Ecoss da Liberdade :: Um game educativo sobre a Revolta dos Alfaiates, Salvador Bahia Brasil \(comunidadesvirtuais.pro.br\)](#))

Outro produto oriundo do grupo de pesquisa, é o *game Industriali* que apresenta ao jogador a realidade das cidades inglesas no período que se deu a Revolução Industrial, se passando entre os séculos XVIII e XIX. A partir da administração das cidades, o jogador irá visualizar as mudanças ocorridas na Inglaterra durante esse processo de modernização tecnológica. Com isso, o jogador vai poder entender algumas características do processo da Revolução Industrial. Como ferramenta pedagógica, o jogo torna-se um recurso que facilita a prática docente, buscando assim uma aproximação maior dos estudantes com o objeto de estudo.

Além dos *games* históricos, o grupo Comunidades Virtuais também produziu *games* que favorecerem o aprendizado em outras áreas, como o *game In Situ* que dá a possibilidade ao jogador de aprender sobre características do sistema imunológico humano. O jogo se

⁸⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

concentra na defesa do organismo contra ataque de invasores, favorecendo um aprendizado sobre as funções do organismo humano.

Em todos os *games* citados, houve uma preocupação do grupo de pesquisa em apresentar um caderno de orientações pedagógicas. Esse caderno consiste numa apresentação dos *games*, trazendo todos os detalhes possíveis sobre a *gameplay*, auxiliando os professores no uso pedagógico destas mídias. As abordagens realizadas na produção destes *games* possibilitaram a construção de uma visão gamificada sobre os temas, buscando uma conexão maior com os estudantes, que participam de maneira interativa da construção do conhecimento. Tal conectividade entre estudantes e professores favorece uma forma diferenciada de apresentar o conteúdo, tornando-se uma opção viável para a tradicional aula expositiva.

Assim, o uso da gamificação tem potencial na educação, onde encontramos com frequência estudantes desmotivados e professores deixando de envolvê-los em atividades de aprendizagem. Embora, não haja consenso sobre exatamente como as pessoas aprendem, quase todas as teorias reconhecem que é fundamental ter estudantes envolvidos no processo. (MENEZES & BORTOLI, 2018, pág. 287).

Outra experiência importante para exemplificar a articulação de *games* e história é o *game Valiant Hearts: The Great War*. O jogo tem como temática a 1ª guerra mundial, mas a sua abordagem busca tratar a guerra com uma visão mais humanizada sobre o conflito. Durante sua produção, os desenvolvedores do *game* introduziram diversas imagens do período, objetos e itens que poderiam ser recolhidos no interior do *game*, que permite ao jogador conhecer aquela realidade.

Para atender essa proposta, a produção do *game* utilizou diversos arquivos históricos de países que tiveram envolvimento com a 1ª Guerra Mundial, para assim produzir um material significativo sobre o tema. A referência a estes arquivos pode ser observada na seção de “créditos”, como pode ser observada na imagem abaixo.



Fonte: Captura da tela do *game Valiant Heart's*, onde é possível ver as colaborações de acervos e arquivos históricos na seção de “Fatos Históricos”

Numa observação sobre a equipe de *Valiant Hearts: The Great War*, não foi encontrado nenhum historiador que ficou responsável pela parte histórica do *game*, que poderia ter sido fundamental para contribuir com a produção da obra. Mas a equipe responsável teve a preocupação de formar parcerias com acervos digitais, contribuindo para a reunião de mais fontes sobre o conflito.

O jogo foi muito bem recebido pela crítica, recebendo três prêmios de destaque, na cerimônia The Game Awards 2014, conhecida como o “oscar dos *games*”, o jogo levou premiações nas categorias de “melhor narrativa” e de “jogo mais crítico”. No ano de 2015, recebeu o prêmio BAFTA Game Awards de “melhor propriedade original”. A premiação do BAFTA⁸⁵ Game Awards acontece desde o ano de 2004, e é interessante observar que a BAFTA, uma organização famosa por premiar obras de cinema e televisão, esteja também premiando *games*, reforçando a convergência que existe entre *games* e outras mídias, como o cinema e a televisão.

A realização do *game* foi motivada como um desejo antigo da equipe, devido aos seus membros compartilharem memórias sobre a Primeira Guerra Mundial, que estavam “ligadas ao conflito e que acreditavam que iria cair bem com o estilo de projeto que tinham em seus planos, que seriam histórias verídicas, emotivas e que envolviam temas como família, amor e amizade⁸⁶.”

E sua premiação reitera que o jogo possui uma forte uma construção narrativa, que pode ser comparada a elaboração de um filme, que apresenta uma história que busca captar a

⁸⁵ A sigla significa Academia Britânica de Cinema e Artes de Televisão, no original British Academy of Film and Television Arts.

⁸⁶ Texto extraído do link: <https://www.gamerpoint.com.br/especiais/valiant-hearts-the-great-war-um-jogo-de-grande-qualidade-da-primeira-guerra/> Acessado no dia 30/08/2021.

atenção do espectador de alguma forma, instigando-os a acompanhar a história dos protagonistas. O *game* torna-se assim um filme interativo, exigindo a participação de seus espectadores que constroem a narrativa no desenrolar da mídia digital. Em uma entrevista⁸⁷ do diretor do *game* Yoan Fanise para o site *Checkpoint*, ele afirma:

Ainda não sou um designer de jogos. Eu realmente me sinto mais como um diretor de cinema: eu conduzo as coisas por sentimentos e emoções, e tenho que trabalhar com grandes designers de jogos para fazer isso funcionar no final. (Trecho extraído da entrevista presente no link: <https://www.checkpointvg.com/entrevista-a-yoan-fanise-director-de-audio-y-videojuegos/>)

A fluidez existente na produção midiática do campo cultural reitera que os historiadores precisam estar preparados para trabalharem com qualquer tipo de produção que possua uma abordagem histórica. Afinal, os historiadores possuem uma prática documental e crítica capaz de elaborar um trabalho que se aproxime do conhecimento produzido na realidade acadêmica. Esses espaços diversificados não podem ser observados como lugares “inadequados ao que seria o “bom conhecimento histórico” acadêmico.” (FAGUNDES, 2017, pág. 56)

Tornando-se parte integrante deste processo produtivo no âmbito cultural, os historiadores irão integrar o conhecimento produzido na realidade acadêmica, que está amparado em um processo revisional e científico, reforçado pela análise de fontes e a realização de pesquisas, a produções midiáticas que podem alcançar o grande público, auxiliando a derrubar as barreiras existentes que impedem um acesso da sociedade ao que é produzido no âmbito acadêmico.

Da parte dos (as) professores (as) orientadores (as), verifica-se que mostram mais que uma inclinação, mas se fazem já identificados com práticas de historiadores que não se restringem à escola, mas com práticas de outros lugares que podem se combinar com as da escola, pela via, talvez, da difusão - onde se destaca a *Web* como plataforma de atuação, mas não só. Em sua grande maioria professores estão participando, sem constrangimento, de rádio e de televisão – programas de entrevistas, mesas-redondas, textos de informação histórica e popularização de ciência, sem caírem na dúvida existencial se estão piorando a História fazendo assim. (FAGUNDES, 2017, pág. 55-56)

Como último destaque, gostaria de citar a experiência pedagógica que foi iniciada na rede de ensino Matriz Educação no 2º semestre de 2021, com introdução a disciplina eletiva

⁸⁷ Entrevista presente no link: <https://www.checkpointvg.com/entrevista-a-yoan-fanise-director-de-audio-y-videojuegos/>. Acessado no dia 30/08/2021.

“*História nos Games*”. As disciplinas eletivas ofertadas pela instituição cumprem um papel complementar para a formação dos estudantes sendo lecionadas no período da tarde para os alunos do turno da manhã. Diversas disciplinas são ofertadas no grupo de eletivas da instituição, como Libras, Mandarim, Robótica, Teatro, Fotografia, Música entre outros campos.

Para o cumprimento das disciplinas, os alunos precisam participar das aulas, com o cumprimento de uma carga e realizar no final do curso um projeto final, para demonstrar seu envolvimento no desenrolar da disciplina. Na eletiva “*História nos Games*” está previsto que ao longo do semestre os alunos respondam um questionário elaborado sobre os *games* e, como avaliação final, devem elaborar um trabalho que apresente as características históricas citadas nos *games* e a sua relação com os conteúdos abordados.

Conclusão.

A experiência realizada pelo grupo Comunidades Virtuais apresenta a comunidade científica que os historiadores podem atuar em outros campos, que possibilitem a elaboração de trabalhos que tenham uma capilaridade maior com a criação de mídias digitais que tenham relevância junto do público. Retornando ao princípio de que somos constituídos por uma “cultura oculocêntrica” (GUIMARÃES, 2007, pág. 12), é preciso expandir a atuação acadêmica, levando o conhecimento histórico amparado pelas pesquisas para a realidade do universo dos *games*.

Tal discussão de que os historiadores devem ter uma atuação mais ampla no mercado de trabalho, já vem sendo levantada em simpósios. No ano de 2012, na ANPUH estadual do Rio Grande do Norte, foi afirmado “que não há conhecimento histórico sem diálogo social” (FAGUNDES, 2017, pág. 42). Ou seja, a fala demonstra que os historiadores não podem ficar presos à academia. Sua atuação não pode ficar limitada à docência, devem também operar em outros setores onde possam contribuir com a produção de trabalhos que terão importância social.

Em 2019, durante o desfile das escolas de samba do grupo especial, um desfile em especial chamou a atenção pelo seu discurso de crítica social feita às versões de história que são apresentadas. A escola de samba Mangueira apresentou o samba enredo “História para ninar gente grande”, com carros alegóricos e fantasias que valorizavam os personagens da história brasileira que foram esquecidos. Em um de seus carros alegóricos, a figura dos bandeirantes era questionada, sendo representados como assassinos de indígenas.



Fonte: Cena do desfile da escola de samba Mangueira, realizado no ano de 2019. O carro alegórico em destaque questiona o papel heróico dos bandeirantes. Imagem obtida no site: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/desfile-da-mangueira-2019-veja-fotos.ghtml> Acessado no dia 30/08/2021.

Essa visão apresentada pela escola de samba sobre os bandeirantes está alinhada aos estudos decoloniais nas universidades sobre o papel exercido pelo bandeirantismo no período colonial brasileiro, que percebe o bandeirante como um agente extremamente violento contra as populações nativas, sendo um dos fatores para a redução da população indígena durante o período colonial. O livro *A Escravização indígena e o bandeirante no Brasil colônia: conflitos, apresamento e mitos*, de Manuel Pacheco Neto, reforça que a visão sobre o bandeirante deve ser investigada para que ocorra uma desconstrução desta figura heroica.

Investigar a vida de Raposo Tavares na colônia é, de alguma maneira, contribuir para a desconstrução do mito que se formou ao redor dos bandeirantes paulistas, pois o líder apresador em questão é, seguramente, o personagem mais representativo desta *galeria de heróis*, onde pontilham outros ícones proeminentes. Ao terminar esta apresentação, salientemos a possível contribuição desta obra, que dá visibilidade a um aspecto de certa forma *oculto* no discurso historiográfico: a escravização do indígena em alta escala, levada a cabo pelos apresadores paulistas. (NETO, 2015, pág. 10)

Tal apresentação demonstra uma preocupação de Leandro Vieira⁸⁸ em constituir um samba enredo que pudesse instigar as pessoas para outras visões da história, apresentando uma crítica contundente às verdades consagradas na sociedade brasileira. O carnavalesco declarou que teve formação na escola de Belas Artes da UFRJ, o que pode ter auxiliado na sua visão mais crítica quanto a construção de seu samba enredo.

A atuação do carnavalesco e o impacto de sua obra reforça a necessidade da presença dos historiadores em outros campos de atuação, contribuindo com visões que dialoguem com as demandas sociais existentes. Apresentar a contribuição universitária além da produção textual acadêmica permite dar sentido a esse conhecimento produzido, garantindo assim um papel importante ao historiador no meio em que vive.

Recentemente a possibilidade da expansão profissional dos historiadores para outros campos, foi favorecida pela regularização da profissão de historiador, na aprovação da Lei n^o 14.038, de 2020. Esse projeto era amplamente defendido pela Associação Nacional de História, a ANPUH, e concebeu o título de historiador a todos aqueles com formação em história. Dentre as atribuições do historiador, destaca-se que o:

(...) profissional poderá ainda planejar, organizar, implantar e dirigir serviços de pesquisa histórica; assessorar, organizar, implantar e dirigir serviços de documentação e informação histórica; e elaborar pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos. (FONTE: Agência Senado⁸⁹)

⁸⁸ Carnavalesco responsável pelo samba enredo da Escola de Samba no ano de 2019.

⁸⁹ Texto extraído do link: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/18/publicada-lei-que-regulamenta-a-profissao-de-historiador> Acessado no dia 29/08/2021.

O trabalho com temas históricos, em instituições que prestam esse tipo de serviço, exige que o historiador possua um registro profissional de sua atividade. As instituições com serviços ligados à história “deverão manter historiadores legalmente habilitados em seu quadro de pessoal ou em regime de contrato para prestação de serviços” (Fonte: Agência Senado⁹⁰). Espera-se que essa obrigatoriedade possibilite a inserção de historiadores em outros campos, favorecendo a realização da divulgação científica em outros canais de divulgação, como, por exemplo, a produção de *games*.

Observando a proposta do mestrado profissional, o PROFHistória, existe uma demanda na produção de um material que seja utilizado de maneira prática na docência, um produto lúdico, pedagógico, interativo, e que possa produzir saber e conhecimento na sua interação com o aluno.

E esse material pode ser algo da realidade dos alunos, que facilitem uma aproximação entre docentes e discentes. Como abordado anteriormente, é necessário uma construção de conhecimento que seja realizada de forma interativa, conectada ao universo dos docentes que vivenciam constantemente esse mundo digital. Para isso, o professor precisa estar antenado com essa realidade, precisa conhecer esse campo interativo. Pois devemos “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 53)

Para cumprir este propósito, o próximo capítulo apresenta a *Gamegrafia*, material pedagógico produzido que busca facilitar o contato dos docentes com a realidade dos *games*. A *Gamegrafia* consiste num documento que aborda dez *games*, observando as características destas mídias e as possibilidades de uso no ensino de História, analisando também quais atividades podem ser realizadas a partir destes *games*.

Ao analisar uma diversidade de jogos, este trabalho realizou a decantação de diversas fontes para demonstrar as especificidades particulares presentes no mundo dos *games*. A inteligibilidade da análise surge a partir do momento em que trato a minha documentação como fonte válida para o campo historiográfico. Sem a validação desta fonte, como voz que expressa a mentalidade social de uma época, seria impossível a realização deste trabalho no campo histórico. E me amparo na contribuição de Lynn Hunt em sua obra *A Nova História*

⁹⁰ Texto extraído do link: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/18/publicada-lei-que-regulamenta-a-profissao-de-historiador> Acessado no dia 29/08/2021.

Cultural. que apresenta o reconhecimento de que a produção histórica irá adentrar em campos teóricos inéditos e diversos para a atual historiografia.

Hunt observa que ocorre um movimento novo na produção histórica, e acredita que este movimento é uma consequência de cada vez mais os intelectuais acreditarem que o espelho social está presente nas relações sociais reconhecidas também por outras ciências humanas, como a antropologia e a sociologia. Essa observação de Hunt diferente de uma perspectiva de História Marxista permite reconhecer uma documentação tão particular como os *games* analisados aqui neste trabalho.

O debate metodológico presente entre o campo da história e o campo cinematográfico também alimenta este tipo de discussão. A identificação realizada por Mônica Almeida Kornis em seu texto *História e Cinema: um debate metodológico*. Conota uma observação de que o cinema começa a interagir com a realidade da produção histórica, sendo legitimada pela condição de que este tipo particular de fonte é produto de uma mentalidade social por refletir o pensamento de uma sociedade e de uma época, sendo assim válida como documentação ao historiador.

A proximidade do cinema e no mundo dos *games* na forma como são concebidas, a constituição de quadros e cenas, coloca as duas fontes na mesma origem de sua constituição. Por serem produzidas também com a intenção de alcançar as massas, foram muitas vezes relegadas ao espaço de uma “*atração de feira*⁹¹”, trazendo maiores desconfianças quanto a validade dessas documentações.

Entretanto, o campo de discussão que se apresenta ainda está recente para se encontrar posições definitivas de legitimação ou negação deste tipo de documentação. Condição esta que traz ao historiador que embarca neste tipo de documentação, uma sensação de insegurança quanto ao seu trabalho histórico, pois “*mesmo reconhecendo que a sociedade contemporânea está absolutamente mergulhada num mundo de imagens, esta é uma proposta de trabalho inovadora e ousada*⁹².”

⁹¹FERRO, Marc. *O filme, uma contra-análise da sociedade?* IN *História: novos objetos*, dir. Jacques Le Goff e Pierre Nora, 3ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988. p.201-202.

⁹²KORNIS, Mônica Almeida. *História e Cinema: um debate metodológico*. IN *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992. p.237-250.

**“*Gamegrafia*”: uma
análise sobre a
capacidade educacional
dos *games* no ensino de
História.**

**Autoria: Anderson da
Silva Ramos**

Sumário

Introdução.....	p. 83
Glossário.....	p. 84
Uma breve análise dos <i>games</i> e suas capacidades	
1) Valiant Heart's.....	p. 85
2) Hearts of Iron 4.....	p. 95
3) Overcooked.....	p. 108
4) Série Age of Empires.....	p. 114
5) Battlefield 1.....	p. 127
6) Battlefield 5.....	p. 134
7) Série Assassin's Creed.....	p. 144
8) Call of Duty 2.....	p. 151
9) Sociedade Nagô – O resgate.....	p. 157
10) This War of Mine.....	p. 165

Introdução

Para atender as demandas formais do programa de pós-graduação do ProfHistória, o Mestrado Profissional em ensino de História, este documento foi elaborado como produto pedagógico, fruto da pesquisa realizada,.

Trata-se de uma Gamegrafia comentada, um documento elaborado com o objetivo de auxiliar os professores no uso dos *games* no ensino de história. Em sua composição, foram escolhidos dez *games* com temáticas diversas que podem ser utilizados como materiais de suporte para o ensino em sala de aula. O trabalho consistiu na análise destes *games* e a apresentação de propostas de atividades que podem se articular com o material apresentado na composição dos *games*. Dessa forma, a Gamegrafia busca aproximar os docentes deste material da indústria cultural, demonstrando que os *games* podem ser ferramentas no ensino de história.

Esse trabalho é o resultado do projeto de mestrado, que buscou apresentar a capacidade pedagógica dos *games* no ensino de história. Nos últimos anos, os *games* têm trazido vários elementos historiográficos, e assim como ocorreu com o cinema, merecem papel de destaque em sala de aula. Buscando atender a essa proposta, a análise apresentada aqui busca introduzir a os professores algumas características dos *games* que podem ser utilizadas nas aulas de história, como documentos, imagens e vídeos de gameplay.

Tal iniciativa tem como principal objetivo acabar com aquela imagem de que os *games* não tem serventia, pois como aponta a literatura especializada, o lúdico é um espaço de aprendizado, possibilitando que o jogador construa conhecimento a partir da sua experiência no jogo. A análise destes *games*, não deve ser vista como um modelo final de documento, mas como sugestões e ideias para facilitar a integração da atividade educacional com o universo dos *games*.

Glossário

Aventura - *games* que o personagem pode ser destruído e tem que retornar de um certo ponto do jogo.

Avatar - personagem controlado pelo jogador no interior do *game* que permite ao jogador interagir com o ambiente.

First-person shooter - *games* onde o jogador tem a simulação que segura a arma e participa do combate. Você tem uma visão dos braços e da arma do personagem.

Tiro em primeira pessoa - a versão traduzida de - First-person shooter -.

Missões - Conjunto de fases ou cenários que os *games* possuem, numa sequência planejada pelo *game*. Cada fase possui desafios que deem ser superados pelo jogador.

NPC - Non-Playing Character é a sigla que apresenta os personagens não jogáveis no interior do *game*, e que podem interagir com o personagem controlado pelo jogador.

Puzzle - *game* que tem como objetivo a solução de desafios e quebra-cabeças que impedem o jogador de avançar.

1) Valiant Heart's



Ficha Técnica

Jogo: Valiant Hearts – The Great War

Tipo: Aventura / Puzzle

Ano de Lançamento: 2014

Produtora: Ubisoft Montpellier

Distribuidora: Ubisoft

Disponível em: Plataforma Steam

Classificação indicativa: 12 anos.

Texto introdutório.

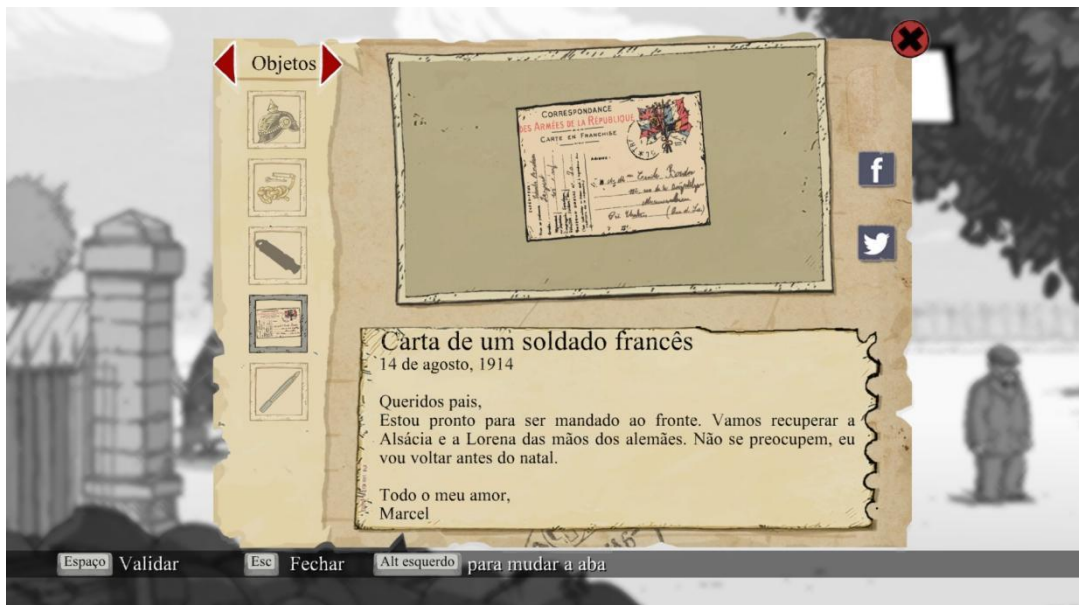
“*Valiant Hearts*” permite uma experiência diferente em *games* de guerra, onde não há uma jogabilidade voltada para atirar contra os inimigos, mas um jogo voltado para a resolução de *puzzles* e problemas, possibilitando o avanço pelas fases. O *game* tem como trajetória a história de uma família francesa, que acaba sendo dividida pela eclosão da 1ª Guerra Mundial. Essa narrativa acaba sendo o fio norteador do *game*, que busca apresentar como a guerra foi extremamente prejudicial para os personagens, que em diversas fases do jogo buscam sobreviver ao conflito.

Nas variadas missões do jogo, o jogador experimenta a sensação de que a guerra é negativa, por ser retratada no *game* as diversas visões sobre o conflito, com pessoas desaparecendo, campos de batalha exaustivos e armas químicas. Esse tipo de abordagem busca criticar o evento e suas repercussões, mostrando que todos sofreram com o conflito. Em diversos momentos, o jogo apresenta documentos e imagens, previamente selecionados pelos desenvolvedores, sobre a 1ª guerra mundial, que se relacionam com o próprio contexto da conflito. Todas as fases se relacionam com um período da guerra e buscam abordar os acontecimentos históricos envolvidos naquele momento.

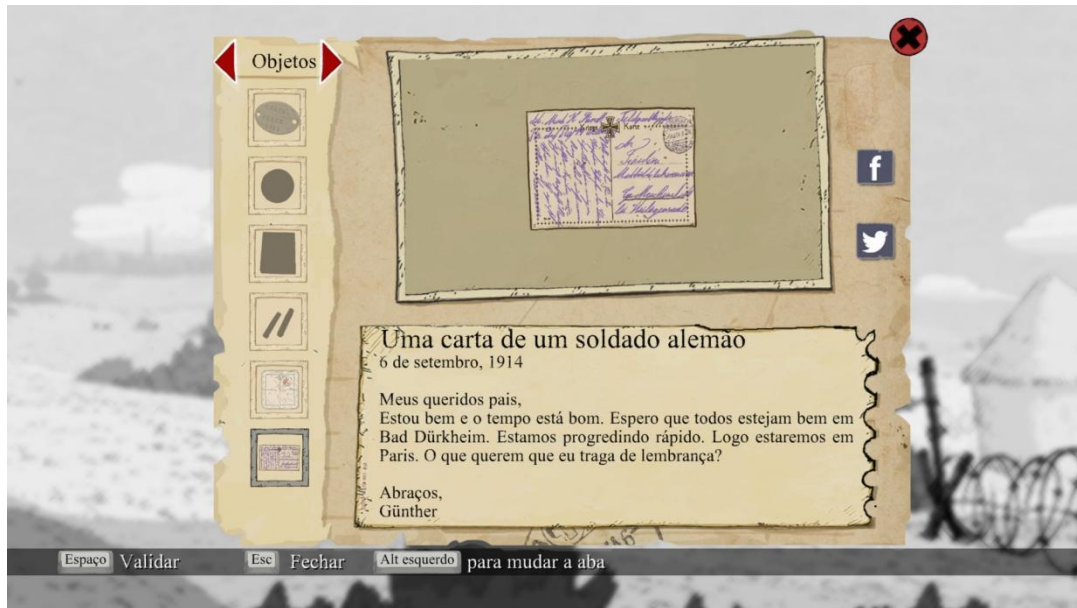
Fontes e referências utilizadas no desenvolvimento do game:

Na interface do *game*, o jogador encontra abas que trazem informações adicionais sobre o conflito. O ponto interessante é que a obtenção de “medalhas” e objetivos completados está diretamente relacionada a o fato de que encontrar diversos itens e materiais espalhados pelas missões, ou seja, para completar totalmente o *game*, o jogador precisa encontrar esses diversos objetos para assim obter a conquista de cada uma das missões. Na imagem abaixo, é possível ver as missões em que todos os objetos foram coletados, e as missões que ainda falta coletar objetos. O jogador é recompensado com uma medalha de reconhecimento do seu esforço em buscar os itens ao longo do *game*. Em cada uma há uma diversidade de itens para coletar que apresentam informações sobre a vida e o cotidiano dos soldados e da sociedade europeia do início do século XX.

Esses itens que podem ser encontrados em cada missão são apresentados numa aba do *game* classificada como “objetos”, onde o jogador pode ver uma descrição dos objetos e suas funcionalidades. A imagem abaixo permite observar alguns dos objetos colecionáveis, que se relacionam com a periodicidade da missão que é jogada. Por exemplo, mesmo tendo uma alcunha ficcional nas correspondências trocadas, o jogo nos chama a atenção que no início da guerra, em 1914, soldados de ambos os lados acreditavam que a guerra seria um breve conflito. Isso pode ser observado nas imagens anexadas abaixo:



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 1 - Nuvens Negras, Missão 1 - Quartel. Na cena destacada, a carta de um soldado francês, datada de 14 de agosto de 1914.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 1 - Nuvens Negras, Missão 2 - Batalha do Marne. Na cena destacada, a carta de um soldado alemão, datada de 6 de setembro de 1914.

Essa visão que ambos os soldados apresentam, de um breve conflito, pode ser verificada em fontes históricas que trazem as correspondências documentadas dos soldados na 1ª Guerra Mundial. No livro “Nada de novo no Front⁹³”, de Erich Maria Remarque, temos a representação de relatos de correspondências de soldados alemães que acreditavam na breve duração do conflito, o que se mostrou um engano quando percebemos a duração de todo o conflito (1914-1918).

Além das correspondências apresentadas temos também representações de objetos do início do século XX, com a reprodução das suas limitações tecnológicas, dando espaço para uma comparação entre o passado representado no *game* e o tempo presente vivenciado pelos alunos. Nas imagens abaixo vemos o exemplo do apito que era utilizado nas estações de trem e as canetas de metal que ainda precisavam de potes de tinta para serem recarregadas e utilizadas de maneira correta.

Outro ponto importante é que em diversas abas de “Fatos” o *game* apresenta fotografias capturadas no contexto da 1ª Guerra Mundial, e que foram coloridas pelos produtores. Os produtores de *Valiant Hearts* enfatizaram também a parceria da produção com os sites “*Apocalypse – World War I*” e a página “*Mission Centenaire 14 – 18*”. Vale ressaltar que o *game* só cita essa parceria, não condicionando o jogador a acessar tais sites parceiros.

Ainda na aba dos “Fatos” é interessante observar que o *game* se preocupa com a apresentação de imagens e documentos que apresentam uma visão sobre a 1ª Guerra Mundial,

⁹³ REMARQUE, Erich. *Nada de novo no front*. Editora Círculo do Livro, São, 1973.

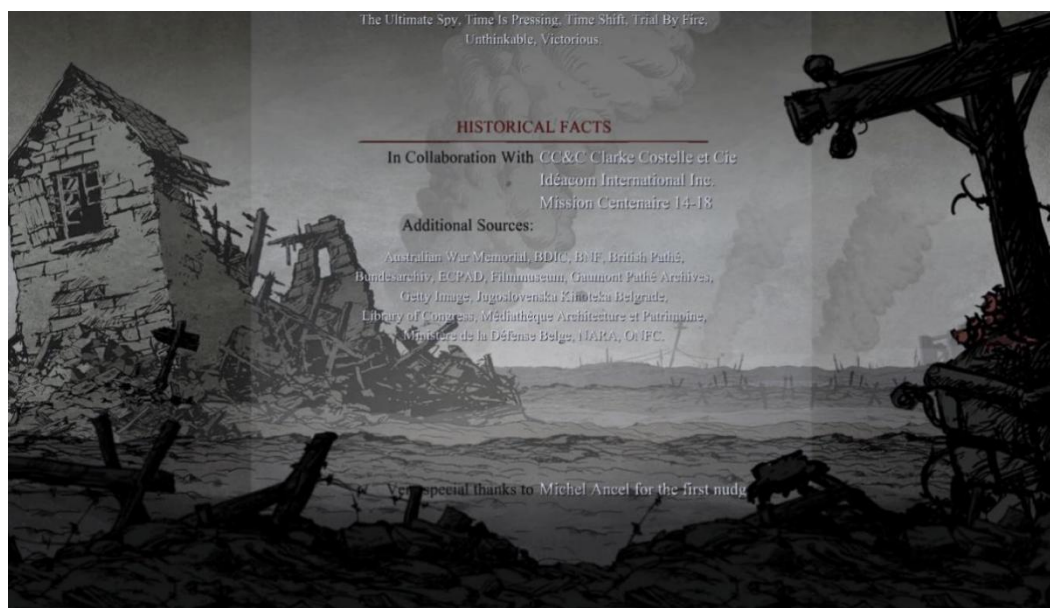
como no caso abaixo em que pode-se ver a imagem das derrotas francesas em agosto de 1914 e a Batalha do Marne, onde os franceses impediram o avanço alemão, dando início à guerra de trincheiras.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 1 - Nuvens Negras, Missão 2 - Batalha do Marne. Na cena destacada, uma foto de um soldado francês, com a legenda A Batalha do Marne.

Referências Históricas do Game:

A produção *game* utilizou arquivos históricos de países que tiveram envolvimento com a 1ª Guerra Mundial, para assim produzir um material significativo sobre o *game*. A referência a estes arquivos pode ser observada na seção de “créditos”.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Valiant Hearts - The Great War*, seção de créditos do *game*.

Materiais que podem ser trabalhados a partir de Valiants Heart's

a) Acervo de imagens do game.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 1 - Nuvens Negras, Missão 1 - Quartel.

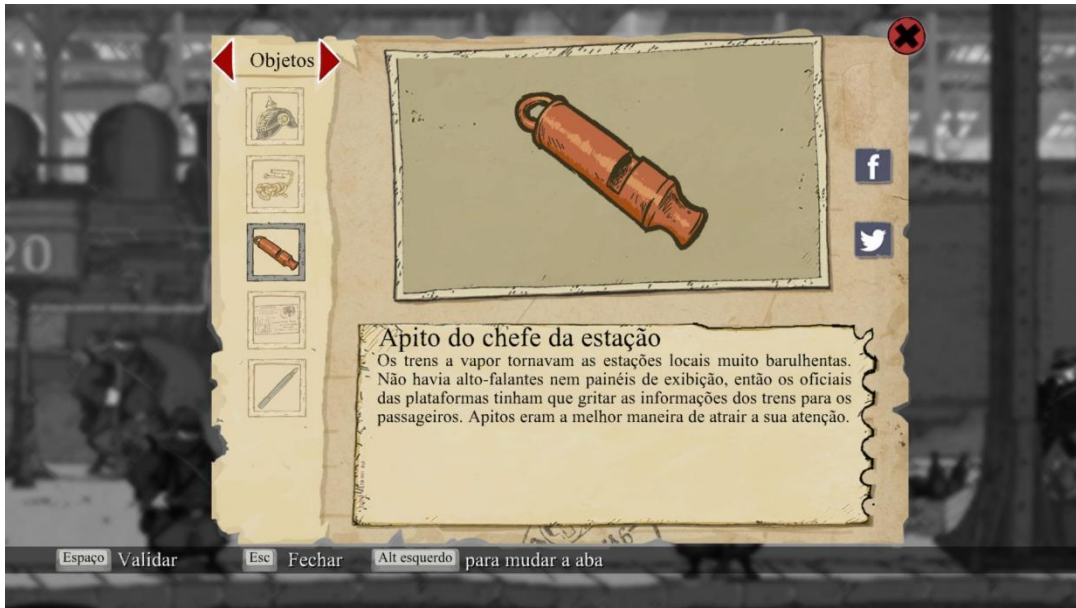
Durante o *Valiants Heart's*, o jogador é apresentado a uma série de fotografias da época, que podem ser organizadas e apresentadas aos alunos como um acervo de imagens sobre a 1ª guerra mundial. Esse acervo pode ser trabalhado pelo professor em diversas turmas, já que ele também pode servir como fonte material, atendendo as demandas curriculares do 6º ano do ensino fundamental. Com a temática do *game*, o professor pode também fazer uma abordagem diferenciada sobre o conflito.

b) A história de Emile e sua família

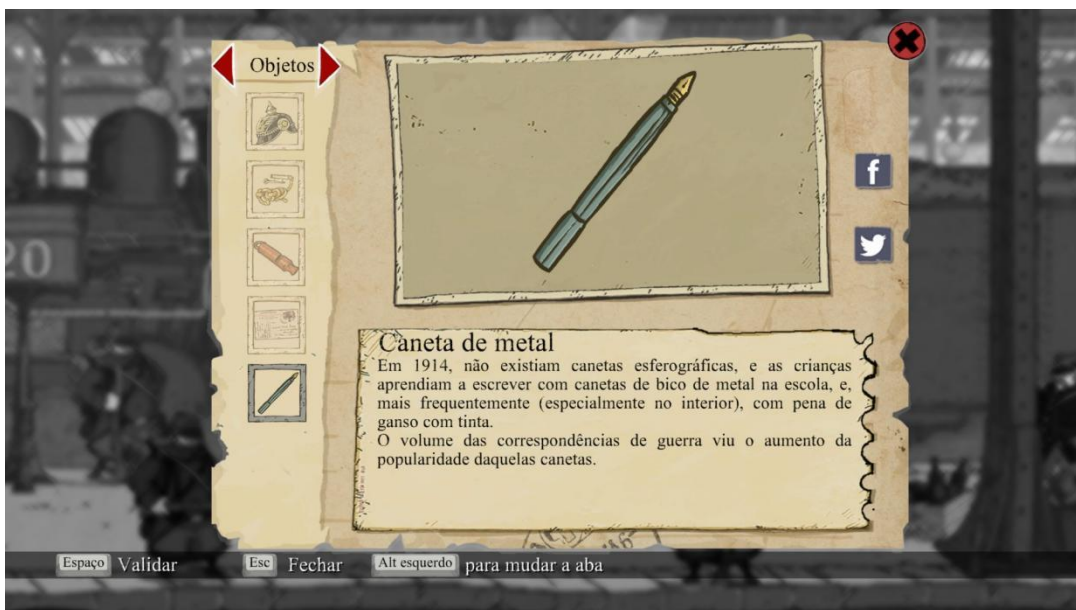
Fonte: Captura de Tela extraída do *game Valiant Hearts - The Great War*, parte da introdução do *game*. Na cena destacada, Emile recebe a carta de convocação para o exército francês.

A forma como a narrativa se desenvolve em *Valiant Hearts* possibilita ao professor apresentar uma história da tragédia familiar, utilizando personagens ficticiais que partilham experiências que acometeram diversas famílias reais ao longo da 1ª guerra mundial. Tal característica possibilita o professor indicar aos alunos que independente da existência ou não desses personagens, suas histórias ficticiais são verossimilhantes às histórias reais vivenciadas durante a Guerra, ressaltando, assim, as tragédias familiares implicadas no conflito..

c) Os objetos da época encontrados ao longo do *game* e o ofício do historiador



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 1 - Nuvens Negras, Missão 1 - Quartel. Na cena destacada, um Apito do chefe da estação de trem.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 1 - Nuvens Negras, Missão 1 - Quartel. Na cena destacada, uma caneta de metal.

Os objetos que são encontrados ao longo do *game* possibilitam uma ação interativa do jogador, trazendo uma história por trás de cada objeto e auxiliando os jogadores a entenderem os eventos presentes no período. Essa abordagem possibilita que os jogadores conheçam algumas características do início do século XX, como o uso dos apitos nas estações de trem. Como na época não havia alto-falantes ou painéis luminosos, a forma mais eficaz de se comunicar com os passageiros eram os apitos, que os fiscais das estações utilizavam para

chamar a atenção dos usuários. Assim, o objeto conta uma parte da história, possibilitando ao aluno perceber as diferenças temporais entre o tempo passado, nesse caso o início do século passado, e o presente.

d) O ato de jogar sem causar mortes

Durante o *game*, o jogador percebe que os avatares do *game* não matam seus inimigos, sendo no máximo deixados inconscientes. Essa é uma característica de *Valiant Heart's* que mostra um jogo focado em desqualificar a violência da guerra, pautando sua narrativa na luta pela sobrevivência dos personagens principais.

As missões mais agressivas são as realizadas pelo soldado americano Eddie, que busca uma vingança pessoal contra o barão Von Dorf, mas as demais missões mostram o lado das pessoas buscando sobreviver e principalmente reunir novamente a família de Emile. Isso pode ser abordado pelo professor, que pode apresentar os diversos discursos pacifistas que existiam antes da eclosão da 1ª guerra mundial.

e) O contato com outros tipos de personagens



1



2



3



4



5

Fontes das imagens:

- 1) Captura de Tela extraída do game *Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 1 - Nuvens Negras - Missão 2 - Batalha do Marne - Jogando com Eddie
- 2) Captura de Tela extraída do game *Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 2 - Terra Partida - Missão 7 - Forte Douaumont - Jogando com o cão,
- 3) Captura de Tela extraída do game *Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 1 - Nuvens Negras - Missão 1 - Quartel - Jogando com Emile.
- 4) Captura de Tela extraída do game *Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 3 - Campo de Papoulas - Missão 1 - Campo de Prisioneiros - Jogando com Karl.
- 5) Captura de Tela extraída do game *Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 2 - Terra Partida - Missão 3 - Marne - Jogando com Ana

No jogo, o jogador também tem a possibilidade de jogar com uma variedade extensa de personagens, que não são comumente valorizados nos *games* de guerra. É interessante o *game* dar ênfase no trabalho realizado pela veterinária Anna que atua como enfermeira no conflito, no soldado Eddie, americano e negro e no cão que acompanha Emile. Em várias franquias de *games* de guerra, não percebemos a representação destes grupos, como se não houvesse a participação de negros e mulheres em conflitos bélicos ao longo da história. Tal tipo de representatividade é importante para o trabalho do professor, que pode apresentar a participação destes grupos no conflito. Com isso, pode-se trabalhar com a quebra de paradigmas e conceitos presentes na realidade dos alunos.

f) Salvando vidas em Valiant's Heart's



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Valiant Hearts - The Great War*, Capítulo 2 - Terra Partida - Missão 3 - Marne - Jogando com Ana.

Durante o gameplay, o jogador tem contato com a história da veterinária Anna que usa do seu conhecimento médico para poder contribuir de alguma forma no conflito. Sua entrada na guerra se deve ao fato dela procurar resgatar seu pai das mãos do barão Von Dorf. Numa missão, o jogador alcança um campo médico, onde é encontrado cenas de pessoas gemendo de dor, corpos e pessoas precisando de ajuda. É nesse cenário apocalíptico que Anna atua, auxiliando os soldados e amenizando seu sofrimento. Essa jogabilidade possibilita ao jogador salvar vidas, algo que parece incabível num jogo que trata sobre a 1ª Guerra Mundial.

Esse material permite que o professor fale da prática médica, e do papel das mulheres atuando como enfermeiras ao longo do conflito, valorizando novamente personagens que são, frequentemente, esquecidas pela visão dominante sobre o conflito.

Gameplay do jogo:

https://www.youtube.com/watch?v=NBI7TbD48pE&list=PLwt6CnyURbOWBKxHgVHU47m1KWTrfgTuY&ab_channel=JuntosnaHist%C3%B3ria

2) Hearts of Iron 4



Ficha Técnica

Jogo: Hearts of Iron IV

Tipo: Estratégia

Ano de Lançamento: 2016

Produtora: Paradox Development Studio

Distribuidora: Paradox Interactive

Disponível em: Plataforma Steam

Classificação indicativa: 12 anos.

Texto introdutório.

Hearts of Iron IV permite uma abordagem do jogador em dois cenários dos anos da década 1930: um iniciando no dia 1º de janeiro de 1936, no contexto de aumento das tensões mundiais; o outro cenário inicia no momento da eclosão da 2ª Guerra Mundial, em setembro de 1939. O jogo tem uma abordagem muito interessante, em que o jogador só trabalha com dados e quantidade de recursos, tanto materiais quanto humanos. Na imagem abaixo, podemos identificar essa característica, onde podemos perceber que o *game* faz uma abordagem muito matemática do cenário, e assim não vemos nenhum tipo de combate ou dano a população civil do país envolvido.

Com o jogo voltado para a administração de recursos, podemos perceber que o jogador terá uma experiência imersiva da leitura dos comandantes, onde só se tem acesso aos dados

das perdas e dos possíveis sucessos militares. Dessa forma, a guerra torna-se uma experiência impessoal, onde o jogador movimenta tropas e não percebe a violência das operações. Isso mostra que o jogo não realiza uma reflexão sobre o conflito, não há reflexões sobre o conflito em si.

Hearts of Iron IV traz a possibilidade do jogador ter o controle sobre os comandantes das nações e dos chefes militares, sem apresentar os danos colaterais de tais investidas e das decisões tomadas. Em poucos locais do *game*, pode-se verificar dados de cunho matemático sobre casualidades, sem dar nomes ou rostos para essas perdas. Entretanto, destaca-se a possibilidade de escrever a história de outra forma, mesmo tendo um ponto de partida histórico do jogo. Qualquer Estado (até mesmo protetorados) de *Hearts of Iron IV* pode ser escolhido como pontapé inicial para o jogador dar início a sua empreitada. Assim, o *game* possibilita um laboratório de diferentes visões da história, possibilitando ao jogador interagir com caminhos diversos entre os países envolvidos.

Por exemplo, no caso brasileiro, o *game* propicia ao jogador se lançar em quatro alternativas diferentes de formas de governo, com o uso de personagens que existiram no cenário político brasileiro: Getúlio Vargas, como ditador durante o Estado Novo; Luís Carlos Prestes, com um Brasil socialista; Plínio Salgado, com um regime fascista; e até mesmo um regime democrático, com a vitória do candidato Armando Salles. Tais situações permitem ao jogador experimentar diversas possibilidades de narrativas com cada nação diferente, possibilitando novas configurações de blocos militares e novos resultados nos conflitos devido a formação dessas alianças formadas.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game* *Hearts of Iron 4*, Controlando o Brasil.

Com isso, o *game* possibilita que o jogador tenha um papel de decisão nas decisões da nação escolhida, fazendo com que a sua interatividade no *game* seja também uma ação para reescrever a história de acordo com as escolhas realizadas. Diferente de outros *games* de guerra, em que o jogador controla avatares que representam soldados, em *Hearts of Iron IV* o resultado do conflito depende das escolhas que o jogador adota.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game* *Hearts of Iron 4*, Controlando o Brasil com diferentes governantes. Acima, as imagens apresentam as diferentes visões de um mesmo Brasil na ótica de *Hearts of Iron IV*.

Fontes e referências utilizadas no desenvolvimento do game:

Ao iniciar uma partida de *Hearts of Iron IV*, duas características do *game* vão demonstrar a sua historicidade próxima da realidade dos anos de 1930 e 1940. Primeiro, vai ser a sua abordagem em incidentes que ocorreram naqueles anos que antecederam a eclosão da 2ª Guerra Mundial, com marcos históricos que evidenciam o clima de tensão global da época.

Quando o jogador chega ao ano de 1937 recebe, por exemplo, a notificação do “Incidente na Ponte Marco Polo”, algo que aumenta as tensões entre a China e o Japão, e que é visto como pontapé inicial da Segunda Guerra Sino-Japonesa. Ao longo da partida, outros eventos do período são apresentados ao jogador, como a política de apaziguamento realizada pelo 1º Ministro do Reino Unido na época, Neville Chamberlain, que acreditou no compromisso de Hitler em não se envolver num conflito mundial.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Hearts of Iron 4*, O evento “Incidente da ponte Marco Polo”.

Tais acontecimentos reforçam o compromisso do jogo com eventos significativos ligados ao período, e que são relevantes para a construção de um cenário de tensão mundial que vai eclodir na realização da Segunda Guerra Mundial. Com isso, o jogador é apresentado a uma realidade histórica, mesmo podendo explorar outras alternativas desta história.

É importante ressaltar que, devido a relevância histórica de certos países no jogo, o *game* acaba mantendo um roteiro de acontecimentos de algumas nações, o que limita o jogador a tomar atitudes direcionadas na narrativa histórica do período. No caso quando o jogador escolhe a Alemanha para iniciar sua partida, ele percebe que a Alemanha de Hitler

possui uma série de “focos” que acabam conduzindo a Alemanha para iniciar a 2ª Guerra Mundial.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, A aba de Focos da Alemanha. A grande maioria dos “focos” alemães tem teor belicista, acompanhando o militarismo e a defesa pelo expansionismo alemão, característico do 3º Reich.

Outra nação que passa por tal direcionamento é os Estados Unidos da América que possui uma série de focos voltados para a sua trajetória histórica. Um dos focos mais interessantes é o “Refúgio de cientistas”, que permite mais um espaço de pesquisa para os americanos, sendo reflexo da chegada de cientistas judeus que fugiram das perseguições nazistas.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, O foco Refúgio de Cientistas. O foco apresenta um texto que reforça os Estados Unidos está de portas abertas para os cientistas.

Além da contribuição de focos baseados em uma realidade histórica, até mesmo a escolha de generais para comandar as divisões do exército americano são baseados em personalidades que fizeram parte da história dos Estados Unidos na 2ª Guerra Mundial, conotando como o *game* busca representar diversos elementos da história das nações envolvidas.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Hearts of Iron 4*, Designando generais para o comando dos exércitos. Os generais que o jogador pode escolher para comandar as divisões dos Estados Unidos estiveram atuante de maneira decisiva no palco da 2ª Guerra Mundial.

Esses detalhes colocam o *game Hearts of Iron IV* no patamar de uma produção recheada de fontes e materiais históricos, que podem ser articulados com a sala de aula aos antecedentes da 2ª Segunda Guerra Mundial e a sua eclosão. Porém, deve ser ressaltado, que tais fontes não interferem em nada na jogabilidade do *game*, elas só aparecem para trazer mais informações ao jogador, tornando-se material de suporte para o jogador entender o contexto global representado pelo *game*.

Materiais que podem ser trabalhados a partir de Hearts of Iron IV

a) O cenário antes da eclosão da guerra – as notícias do mundo.

Em vários momentos do *game*, o jogador recebe informações sobre as notícias que circulam no mundo, com ênfase naquelas que envolvem os países protagonistas da 2ª Guerra Mundial. Tal campo de notícias pode ser utilizado para mostrar aos alunos que a imprensa tinha papel relevante para comunicar os diversos acontecimentos do período, podendo ser até mesmo trabalhado como fonte histórica, já que o *game* apresenta as notícias de maneira digital, porém muitas dessas notícias são verídicas, o que pode ser trabalhado pelo professor em sala de aula.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game* *Hearts of Iron 4*, O evento “Acordo de Munique”. O acordo de Munique é retratado no *game*, com a simbólica cena de Neville Chamberlain estendendo seu braço e apresentando o compromisso de Adolf Hitler de não buscar mais territórios na Europa.

b) Os quatro tipos de regime existentes no jogo.



Fontes das imagens:

- 1) Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, Brasil “não-alinhado”.
- 2) Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, Estados Unidos e o regime democrático.
- 3) Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, Alemanha Nazista.
- 4) Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, União Soviética Comunista.

Hearts of Iron IV possui três tipos de regime no game, os democratas, que não podem declarar guerra ofensiva a qualquer país, os comunistas, que podem declarar guerra a qualquer país e formar blocos comunistas, os fascistas, que podem declarar guerra a qualquer país e formar blocos fascistas e os não-alinhados, que podem declarar guerra aos países somente quando o mundo em 50% do nível de tensão. Essa identificação dos países de cunho fascistas, comunista ou democrático pode facilitar o entendimento dos alunos na formação das alianças antes e durante a guerra. Essa visão consolidada do game sobre quem pode ou não declarar guerra pode ser obviamente questionada, quando comparada com a história do século XX e as guerras iniciadas por democracias liberais. Entretanto, deve-se lembrar que esta é uma visão dos produtores do game, e por isso pode se tornar material de discussão na sala de aula.

c) Brasil e o regime não-alinhado.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, Controlando o Brasil. Em destaque, o alinhamento do Brasil está como “não-alinhado”.

Uma coisa interessante de *Hearts of Iron IV* é mostrar um governo de Getúlio Vargas com a descrição de não alinhado a nenhum tipo de modelo existente no *game* (democrático, fascista ou comunista). Isso pode ser abordado pelos professores como a própria característica do governo de Vargas que não adotou nenhum tipo de lema ou ideologia para conduzir o seu próprio regime.

Em seu governo, Vargas conseguiu enfraquecer fascistas e comunistas, buscando assim garantir a manutenção do seu poder. Por isso essa característica “não-alinhada” a nenhuma ideologia do seu governo, facilita o professor a apresentar um discurso de governo com práticas ditatoriais, mas que se relacionava com fascistas e democratas, respectivamente Alemanha e os Estados Unidos.

d) A dependência de petróleo no *game*



Fonte: Captura de Tela extraída do *game* *Hearts of Iron 4*, Controlando o Brasil.
Em destaque, a dependência de Petróleo no Jogo.

Ao longo do jogo, o jogador deve prestar atenção na capacidade de combustíveis que a nação escolhida possui. Caso não consiga atender a demanda de suas forças armadas (Marinha, Aeronáutica e Exército) sua capacidade militar ficará restrita, sem combustível e capacidade de locomoção. Tal característica possibilita explicar aos alunos que a necessidade energética que temos hoje vem de longa data, e que no cenário da 2ª Guerra Mundial, ficar sem combustível impossibilita a realização de operações militares.

Por isso, essa característica do jogo pode ser trabalhada sobre uma abordagem da necessidade dos países terem produção petrolífera própria, controlando poços de petróleo ou construindo refinarias sintéticas. Isso mostra a força dos países, que não é só medida em números, mas também pela sua capacidade de combustível.

e) Matérias primas e sua abordagem historiográfica.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, Controlando o Brasil. Em destaque, o alinhamento do Brasil está como “não-alinhado”.

Quando falamos de matérias-primas, o jogo apresenta uma localização bem precisa da extração destes recursos, o que pode ser associado à própria política de extração de borracha na região norte do Brasil, levando a anexação do Acre em 1903 com a assinatura do Tratado de Petrópolis. Outro ponto importante é mostrar a quantidade imensa de recursos minerais presentes na América Andina, podendo se relacionar com a exploração de metais preciosos, realizada pela Espanha na colonização da América. Em todos os países de língua latina, os jogadores percebem que esses países são extremamente ricos em recursos necessários para a indústria bélica.

f) A diplomacia entre os países



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, Controlando o Brasil.
Em destaque, o status diplomático entre o Brasil e os demais países do mundo.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Hearts of Iron 4*, Controlando o Brasil.
Em destaque, quais ações podem ser realizadas para a melhora diplomática entre os países.

Outra característica interessante em *Hearts of Iron 4* é a possibilidade do jogador melhorar suas relações diplomáticas com outros países, permitindo a importação de produtos e atendendo a demanda de matéria prima por seus estados. O jogador pode até mesmo enviar diplomatas a outros países, num gesto de esforço diplomático e estreitamento de laços entre as nações.

O professor pode utilizar esse material para ensinar que as discussões entre os países podem ser resolvidas ou solucionadas pela diplomacia, pela política ou até mesmo pela guerra. Em diversos momentos do jogo, o jogador recebe a notificação de um evento e é ele que decide qual será a decisão a ser tomada para resolver o problema diplomático.

Quando os japoneses afundaram o navio americano Panay⁹⁴ na costa da China, esse evento surge na tela para o jogador, que decide se aceita o pedido de desculpas japonês (o que realmente ocorreu); se retira as tropas americanas da região; ou se declara guerra aos japoneses. Tais escolhas permitem redesenhar alguns traços da história e assim ressignificar o período para os jogadores.

Gameplay do jogo:

<https://www.instagram.com/tv/COalBMxH5xw/>

⁹⁴ O incidente Panay foi o caso do afundamento do navio americano *USS Panay* após sofrer ataque pelas forças japonesas. Tal incidente estremeceu as relações entre Estados Unidos e o Japão no ano de 1937.

3) Overcooked!



Ficha Técnica

Jogo: Overcooked!

Tipo: Puzzle

Ano de Lançamento: 2016

Produtora: Ghost Town Games Ltd.

Distribuidora: Team 17

Disponível em: Plataforma Steam

Classificação indicativa: LIVRE

Texto introdutório.

O *game* tem como objetivo administrar uma cozinha, produzindo pratos e atendendo ao pedido dos clientes. Cada missão tem uma seleção de pratos que o jogador deve atender e, avançando pelas fases, surgem novas dificuldades, como cozinhas móveis em caminhões; cozinhas que sofrem terremotos e ficam divididas; cozinhas que são atacadas constantemente por ratos. Um *game* extremamente simples, que parece não trazer elementos históricos, mas que, é possível entender alguns princípios de regras sociais que estão presentes ao longo do jogo.

Quando o jogador inicia a sua jornada, ele deve atender a uma demanda dos clientes, preparando pratos específicos e apresentados pelo jogo. A realização destes pratos tem um cronômetro, e quanto mais rápido esse prato fica pronto, maior é o bônus. O *game* estabelece uma avaliação baseada em estrelas, quanto maior a pontuação do jogador no mapa, maior será sua classificação, podendo ir de 1 a 3 estrelas em cada fase.

Para avançar no *game*, o jogador precisa ter uma quantidade mínima de estrelas, reunindo as fases que jogou, para assim liberar novos mapas e novos desafios. Tal tipo de lógica pode ser observado como uma demanda de *Overcooked!* por um jogador que tenha aprimorado suas habilidades, já que ele precisa realizar as missões em menor tempo possível, realizando todas as tarefas possíveis do *game*. Com isso, o jogo não pelos seus gráficos, mas sim pela capacidade do jogador internalizar os procedimentos que devem ser realizados no *game* e automatizar a realização dessas tarefas, reduzindo o gasto de tempo e o desperdício.

Como um funcionário totalmente treinado e qualificado, o jogo exige que o jogador tenha total atenção em suas atividades, e qualquer erro cometido, pode causar um transtorno na realização das tarefas, reduzindo a pontuação final do jogador nas missões de *Overcooked!*. Tais características trazem elementos implícitos da sociedade contemporânea, apresentando premissas produtivas do trabalhador do século XXI, que deve dominar diversas habilidades e entregar tudo dentro do prazo. Com isso, o *game* permite apresentar aos estudantes a uma lógica inerente ao capitalismo, um trabalhador que produz de maneira automatizada e que com a quantidade gigante de atribuições, não consegue refletir sobre o que está produzindo.

Como afirmado anteriormente, o *game* não possui nenhum tipo de referência histórica direta em sua narrativa, mas o fio condutor do *game* possui características implícitas do mundo capitalista, possibilitando que este se torne um exemplo do mundo do trabalho aos alunos da sala de aula.

Materiais que podem ser trabalhados a partir de Overcooked!

a) O pensamento Toyotista vigente na cozinha de *Overcooked!*



Fonte: Captura de Tela extraída do game *OverCooked!*, Missão 1-4.

Quando o jogador inicia o *game*, ele percebe que seus avatares, no caso os cozinheiros, precisam fazer diversas tarefas ao mesmo tempo ou não irão dar conta do trabalho. Tal característica, com a presença de um funcionário que tem diversas atribuições, foi introduzida no mercado de trabalho a partir dos anos 1960, com a modernização da linha de montagem da empresa japonesa Toyota, famosa fabricante de carros asiática. Essa característica do *game* pode ser apresentada aos alunos, como exemplo do mundo do trabalho atual que é pautado por trabalhadores que assumem diversas atribuições e que devem atender a demanda do mercado, a prática do *Just in Time* presente no mundo capitalista.

b) A precarização dos trabalhadores.

Fonte: Captura de Tela extraída do game *OverCooked!*, Missão 1-2.

Durante o jogo, como os cozinheiros devem realizar diversas atividades ao mesmo tempo, o jogo entende a perspectiva de um profissional sobrecarregado. A própria tradução literal de *Overcooked!* (cozinha sobrecarregada) já apresenta ao jogador qual realidade ele irá enfrentar, uma cozinha extremamente marcada pela quantidade extensiva de trabalho. Por isso, o ato de jogar pode ser visto como experimentar um funcionário que deve atender a uma variedade de funções, para cumprir o seu objetivo.

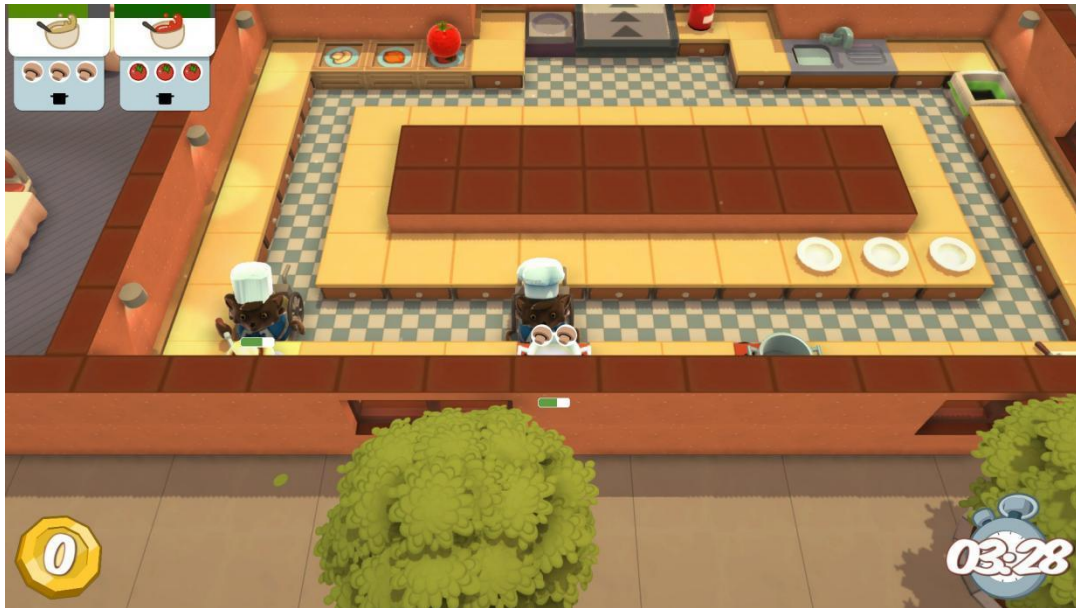
Tal tipo de jogabilidade pode ser abordado pelo professor junto dos seus alunos, como um elemento da precarização dos trabalhadores, que acabam aceitando o acúmulo de funções para poder manter seu trabalho. Essa também é uma característica inerente ao pensamento capitalista, que até mesmo naturalizou essa forma de exploração dos trabalhadores a ponto de transformá-lo num jogo lucrativo.

c) A importância da legislação trabalhista.

Fonte: Captura de Tela extraída do game *OverCooked!*, Missão 1-1.

Da mesma forma que o jogo apresenta um cenário de precarização e práticas toyotistas, o *game* pode servir de discurso para a defesa dos direitos trabalhistas, reforçando junto dos alunos que os trabalhadores necessitam de uma legislação que os proteja ou estarão à mercê de patrões que acabam atribuindo diversas funções ao seu dia a dia. Por isso, tal temática pode ser abordada conotando que num mundo virtual em que as leis trabalhistas não aparecem, o trabalhador acaba sendo explorado e possivelmente ficará esgotado.

d) O cronômetro para a entrega de tarefas.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *OverCooked!*, Missão 1-5.

Outro elemento importante presente no jogo é o cronômetro presente nas fases, junto com o tempo de entrega estabelecido em cada pedido. Isso faz com que o jogador tenha que entregar uma quantidade significativa de pedidos, e assim naturalize a rotina de tarefas e prazos. O professor pode articular junto com seus alunos, que a vida profissional está regradada por prazos e comprometimentos, assim como a entrega das tarefas de casa e dos exercícios realizados em sala. O docente pode também articular que os pratos estabelecidos pelo jogo, que se amontoam em diversos pedidos, representam outro sinal da exploração dos trabalhadores.

Para complementar essa abordagem, o docente pode elaborar uma atividade que se relacione como o capitalismo valoriza a questão do tempo. A entrega rápida de bens e serviços, tornou-se algo essencial para o capitalismo, conotando que os clientes devem ser atendidos na lógica do *Just in Time*⁹⁵.

Gameplay do jogo:

https://www.instagram.com/tv/CM-tIOSl_rs/

⁹⁵ O termo significa “momento certo” e tem como objetivo formar um tipo de produção marcada pela demanda, sem estoque e com uma entrega agilizada, agradando assim as demandas do cliente.

4) Série Age of Empires



Ficha Técnica

Jogo: Age of Empires 1 - Definitive Edition / Age of Empires 2 - Definite Edition / Age of Empires 3 - Definitive Edition

Tipo: Estratégia

Ano de Lançamento: 2019 / 2019 / 2020

Produtora: Forgotten Empires e Tantalus Media / Forgotten Empires, Tantalus Media e Wicked Witch / Ensemble Studios

Distribuidora: Microsoft Game Studios / Xbox Game Studios / Xbox Game Studios

Disponível em: Plataforma Steam / Microsoft Game Studio / Xbox Game Pass

Classificação indicativa: 12 anos.

Texto introdutório.

A franquia de *games Age of Empires* traz diversas civilizações ao longo da história, tendo diversos eixos históricos. Em cada jogo, os produtores buscaram fazer uma abordagem diferenciada, escolhendo uma periodicidade para abordar. Atualmente, a franquia se divide em três jogos, *Age of Empires* aborda a Antiguidade, trazendo campanhas para falar do surgimento das civilizações, como egípcios, hebreus, fenícios e babilônios. Nas últimas campanhas, *Age of Empires* dá ênfase para a civilização romana, mostrando seu surgimento até a sua decadência.

Em *Age of Empires II*, a abordagem concentra-se no mundo medieval e a transição para o mundo moderno, apresentando a história de diversos estados nacionais e sua formação. O jogo apresenta também outras civilizações fora do eixo eurocêntrico, como povos pré-colombianos (Incas e Astecas), povos africanos e asiáticos. E em *Age of Empires III* o *game* apresenta a história da família Black, apresentando eventos da Idade Moderna, como as

grandes navegações, a colonização dos Estados Unidos, a Independência dos EUA e até a Marcha para o Oeste. Além da história americana, outras civilizações são apresentadas, como os chineses, os indianos e os japoneses, trazendo cada qual uma periodicidade diversa, chegando até mesmo a tratar do tema do imperialismo. Em todos esses períodos, o jogador escolhe uma civilização e avança tecnologicamente com ela até o limite estabelecido pelos *games*, visualizando as principais inovações tecnológicas obtidas.

Com isso, os jogadores têm a oportunidade de aprender o que é necessário para as civilizações evoluírem para outros períodos. Outro ponto relevante é perceber as principais características de cada civilização, que recebem bonificações em certas tecnologias que são associadas às características de sua população. Por exemplo, a civilização egípcia em *Age of Empires* recebe como bonificação um custo menor na construção de fazendas e suas carruagens são mais poderosas, fazendo uma conexão com características do mundo egípcio. No caso dos bretões em *Age of Empires II*, por serem uma civilização lembrada pelo uso de arqueiros, eles têm como bonificação uma unidade exclusiva, os arqueiros de arco longo, o que lhes dá vantagem frente às demais civilizações. Outra bonificação também desta civilização é que os pastores de ovelhas trabalham 25% mais rápido. Já no caso de *Age of Empires III*, a civilização portuguesa recebe uma bonificação, podendo fundar um novo núcleo urbano toda vez que avançar de era, e também essa civilização inicia com uma quantidade maior de colonos (sete) do que as demais civilizações (seis).

Podemos concluir, que em todos os *games* da série as civilizações possuem bonificações que são associadas a particularidades da história de seus povos, conotando assim que o *game* busca valorizar qual é a principal característica que pode ser reconhecida em cada civilização. Outro ponto relevante desta série é a apresentação da história de cada civilização em abas do jogo. Isso permite ao jogador conhecer a história dessas civilizações, acessando as suas histórias nos *games*.

Outra forma de conhecer a história destes povos é jogar as missões de campanha, onde os *games* contam a história destes por meio de narrativas apresentadas ao longo das missões. Entretanto, em *Age of Empires III*, o jogo perpassa pela história da família Black, atravessando gerações desde a chegada ao novo mundo até a marcha para o Oeste realizada nos Estados Unidos no século XIX. As características apresentadas acima, permitem afirmar que a franquia *Age of Empires* possui um rico material, possibilitando visualizar cenários que são difíceis de serem reproduzidos pelos professores em sala de aula.

Materiais que podem ser trabalhados a partir da série Age of Empires

a) A língua e a arquitetura dos povos.



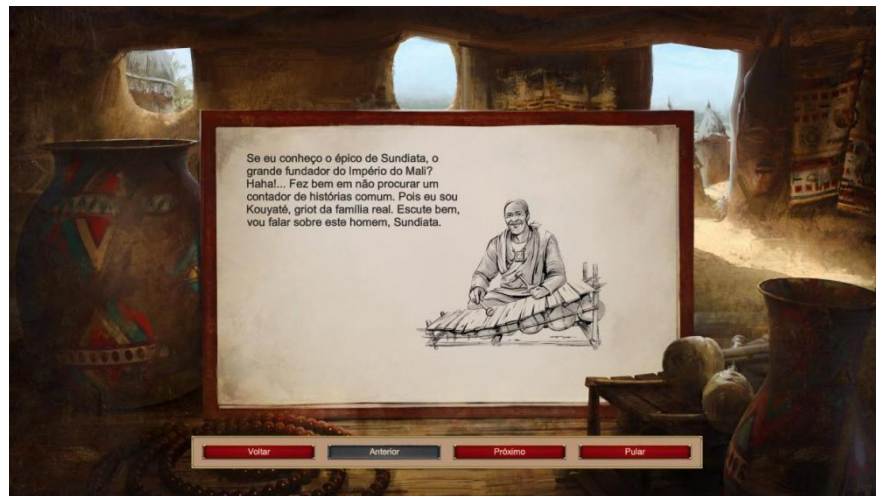
Fonte: Captura de Tela extraída do game *Age of Empires II*, Campanha Sundjata - Missão O covil do Leão. Na cena, podemos perceber a arquitetura do povo Mali.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Age of Empires II*, Campanha Joana D'Arc - Missão O cerco a Paris. Aqui percebemos a arquitetura europeia, trazendo uma visão sobre os francos.

Para facilitar um cenário imersivo para o jogador, a partir de *Age of Empires II*, a série teve uma preocupação em colocar a língua da civilização escolhida e a sua arquitetura, com o objetivo de apresentar ao jogador as características inerentes daquela civilização. Esse contato visual do jogador, favorece um aprendizado sobre os tipos de construções presentes no game sobre essas civilizações, que podem ser identificados posteriormente pelo jogador quando observar imagens reais destes povos, constituindo assim um saber para esses alunos.

b) A narrativa nas missões dos *games*.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, Campanha Sundjata - Missão Caçado. Um griot⁹⁶ começa a narrar a história de Sundjata.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, Campanha Tariq - Missão A Batalha de Guadalete. Nesta cena, o cavaleiro berbere registra as memórias de seu povo.

A partir do *game Age of Empires II*, as missões de campanha foram acompanhadas por narrativas que apresentam a história destas civilizações. Em todas as campanhas e missões de *Age of Empires II e III*, temos a apresentação da história feita por um relato. Diversos personagens têm o papel de contar essas narrativas, construindo uma visão sobre esses momentos da história e dessas civilizações. Isso pode ser utilizado pelo professor, como uma fonte que articula a história contada pelos personagens e a sua relação com o pano de fundo das campanhas apresentadas ao longo do jogo.

⁹⁶ Contador de história na realidade africana, mantendo a tradição viva pela história oral, buscam preservar a memória local por contos.

c) As abas de história das civilizações.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, aba História. Aqui vemos como o jogo apresenta a civilização Asteca, apresentando alguns dados relevantes como local de ocupação e período.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, aba História. Já nesta cena, se fala sobre a civilização espanhola, trazendo uma série de dados sobre o povo da península Ibérica.

Em todos os *games*, os jogadores podem acessar abas sobre as civilizações e as suas principais características. Em *Age of Empires II*, por exemplo, a aba histórica analisa até mesmo a construção medieval e as tecnologias que foram introduzidas naquele período. A aba possui cerca de 39 civilizações, com representantes de todos os continentes, o que possibilita ao professor realizar uma pesquisa junto dos alunos com as civilizações apresentadas.

No caso citado acima, espanhóis e astecas estão sendo representados e podem se tornar um bom material de pesquisa como efeito de comparação entre as duas civilizações, de acordo com a visão proposta pelo *game* acerca dos povos citados.

d) As abas sobre a Idade Média.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, aba História. Aqui o jogo faz uma rápida explicação sobre as Armas da Idade Média, apresentando como o combate era realizado.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, aba História. Nessa imagem, existe uma preocupação em explicar o sistema econômico vigente do *game*, o sistema feudal.

Em *Age of Empires II*, o jogador encontra um *game* que tem como principal temática o período medieval, por isso como o jogador terá contato com esse período diversas vezes, o jogo apresenta em sua aba “História” uma explicação sobre o período medieval. Nesta seção, o *game* busca explicar tanto as tecnologias militares do período, quanto o sistema político e econômico da época.

e) A possibilidade de representar cenários em Age of Empires.



Fonte: Captura de Tela extraída do game Age of Empires II, modo de jogo Escaramuça (Modo Livre). Nesta cena, foi possível organizar as construções para representar um Feudo.



Fonte: Captura de Tela extraída do game Age of Empires II, modo de jogo Escaramuça (Modo Livre). Nesta cena, foi possível organizar as construções para representar um Burgo, uma cidade murada.

Na série *Age of Empires*, como o game possibilita ao jogador evoluir com as civilizações escolhidas, pode-se reproduzir cenários da história que ficam difíceis de serem observados, com a possibilidade do funcionamento dessas estruturas. Como por exemplo, em *Age of Empires II* é possível reproduzir o cenário de um feudo, com a construção de um castelo, casas e fazendas, possibilitando a visualização pelo aluno de um cenário feudal.

Em todos os games da série, é possível fazer tais reproduções históricas, usando da mecânica do jogo para poder apresentar característica do tempo escolhido. Como a série de games atua em vários períodos históricos, o jogador pode aprender diversas estruturas e o seu funcionamento de acordo com o período jogado.

f) As personalidades históricas.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, tela para a escolha das campanhas no continente Europeu. Na imagem é possível perceber que em cada civilização existe um personagem principal para se contar a história.

Em todas as civilizações de *Age of Empires II*, um personagem principal é elencado para representar a história da civilização escolhida. Essa é uma forma de apresentar aos jogadores personalidades que foram importantes na construção da memória e da história daquelas civilizações. Por exemplo, quando se joga a campanha dos francos, é apresentado ao jogador o cenário da Guerra dos 100 anos, onde lhe é apresentado a história de Joana D'Arc, uma heroína na história da França, que conseguiu reorganizar as forças francesas e obteve importantes vitórias contra os ingleses. O fato do *game* valorizar esta personagem histórica, ajuda os jogadores a construir uma imagem sobre a França do século XV e a formação do estado nacional moderno.

Outro exemplo desta personificação é a campanha dos germânicos, personificada na figura de Frederico Barbarossa, o imperador do Sacro Império Romano Germânico. A partir de sua trajetória, o jogador percebe como o Imperador estruturou seu poder, até mesmo se lançando no movimento cruzadista, na cruzada dos reis.

g) As armas de fogo no mundo moderno.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires III*, Campanha Sangue, Gelo e Aço. Missão Fuga. Na cena, as tropas dos cavaleiros de Malta enfrentam soldados do Império Otomano, que estão equipados com armas de fogo.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires III*, Campanha A Arte da Guerra. Na cena, você deve cumprir os desafios e aprender a utilizar a peça de artilharia.

Em *Age of Empires III*, diversas civilizações utilizam armas de fogo, demonstrando a modernização bélica ocorrida nas civilizações. Com isso, o jogador consegue perceber a capacidade dos canhões e das peças de artilharia no novo mundo. Essa inovação tecnológica pode ser utilizada pelo professor para demonstrar como as civilizações europeias desenvolveram tecnologias no âmbito militar, que possibilitou a construção de impérios coloniais e até mesmo de dominação imperialista.

h) O protagonismo de minorias na série Age of Empires.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, Campanha Joana D'Arc, Missão UM Messias improvável. Nesta missão, os soldados franceses conhecem a jovem Joana D'Arc, que de acordo com o jogo, iluminou a alma dos homens no momento de sua chegada.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires II*, Campanha Montezuma, Missão O Reino de Sangue. Na cena, vemos a representação do guerreiro que consulta os videntes para saber o que significava seu sonho.

Em diversas campanhas da franquia *Age of Empires*, o jogador tem a apresentação de campanhas que demonstram o protagonismo de personalidades que fogem do padrão patriarcal presente em muitos *games*. Em *Age of Empires II*, temos a representação das mulheres com as campanhas da França (Joana D'Arc), da Etiópia (Princesa Yodt) e dos povos indígenas na campanha dos astecas (Montezuma).



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires III*, Introdução da campanha de Amelia Black. Na cena, Amelia Black fiscaliza a empresa da família, focada na construção de ferrovias ao longo do território americano e na ocupação do Oeste.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires III*, Introdução da campanha de Chayton Black. Na cena, Chayton Black conversa com Billy Holme acerca da construção da ferrovia da empresa da família.

Em *Age of Empires III* novamente temos o protagonismo das mulheres, com a narradora da história Amelia Black, apresentando a trajetória de sua família que perpassa a fundação dos Estados Unidos da América e sua construção. Outro ponto relevante da família Black, é a apresentação do filho de Amelia Black, Chayton Black, que por ser descendente de indígenas, acaba sofrendo preconceito em diversos momentos de sua trajetória, o que possibilita apresentar ao jogador os problemas presentes na sociedade americana. O professor pode utilizar essas trajetórias para mostrar aos alunos que grupos minoritários podem ter papel de protagonismo na história das civilizações, e que muitos dos problemas presentes nos dias atuais são fruto dessas construções históricas.

i) O compêndio geográfico.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires III*, Compêndio seção Geografia. Além do conhecimento histórico sobre as civilizações, em *Age of Empires III* é possível até mesmo aprender sobre outros campos, como o conhecimento de geografia.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Age of Empires III*, Compêndio seção Geografia. Além do conhecimento histórico sobre as civilizações, em *Age of Empires III* é possível até mesmo aprender sobre outros campos, como o conhecimento de geografia.

Em *Age of Empires III*, encontramos também uma biblioteca que aqui recebe o nome de compêndio. Nesta seção é possível encontrar referência sobre os territórios visitados pelo jogador ao longo do *game*. Dessa forma, além de história o jogo favorece aprendizado sobre conhecimento geográfico, tornando-se uma importante ferramenta para transmitir conhecimento aos jogadores do *game*. Dessa forma, o jogador sabe qual tipo de bioma ele está jogando, com auxílio do jogo.

j) A representação das cidades em *Age of Empires III*.



- 1) Fonte: Captura de Tela extraída do game *Age of Empires III*, Aba Metr pole. A Cidade Inca nos Andes.
- 2) Fonte: Captura de Tela extraída do game *Age of Empires III*, Aba Metr pole. A Cidade Et ope na África.
- 3) Fonte: Captura de Tela extraída do game *Age of Empires III*, Aba Metr pole. A Cidade Hau a (Região do Sahel - Nigéria).
- 4) Fonte: Captura de Tela extraída do game *Age of Empires III*, Aba Metr pole. A representa o dos Astecas.
- 5) Fonte: Captura de Tela extraída do game *Age of Empires III*, Aba Metr pole. A cidade dos Franceses.
- 6) Fonte: Captura de Tela extraída do game *Age of Empires III*, Aba Metr pole. Representa o de uma cidade de Portugal.

Uma coisa que chamou a aten o em *Age of Empires III*, foi a representa o que o game tem das civiliza es e de suas respectivas cidades. Todas as cidades foram representadas com prédios administrativos, praças e acessos pelo mar ou por terra. Tais imagens servem de base para a realiza o de um trabalho junto dos alunos quanto a visão sobre essas cidades e a grandiosidade que elas apresentam, independente da civiliza o ser europeia ou não.

Gameplay do jogo:

https://www.youtube.com/watch?v=FellcYpMY_s&t=1292s&ab_channel=JuntosnaHist%C3%B3ria

5) Battlefield 1



Ficha Técnica

Jogo: Battlefield 1

Tipo: Tiro em primeira pessoa

Ano de Lançamento: 2016

Produtora: DICE e Electronic Arts.

Distribuidora: Electronic Arts

Disponível em: Plataforma Steam / Origin

Classificação indicativa: 18 anos

Texto introdutório.

O *game Battlefield 1* foi o primeiro jogo de sucesso com a temática sobre a 1ª Guerra Mundial, trazendo um olhar muito interessante sobre o conflito. O jogo tem um áudio traduzido para o português possibilitando uma experiência muito imersiva para os jogadores brasileiros. O jogador vivencia a experiência de combater em diversas batalhas da 1ª Guerra Mundial, atuando em várias batalhas no continente europeu e até mesmo lutando no Oriente Médio, como a Batalha de Gallipoli⁹⁷ e a campanha de Lawrence da Arábia⁹⁸ na Revolta Árabe.

⁹⁷ A Batalha de Gallipoli foi uma operação militar realizada pela Tríplice Entente, com o objetivo de tomar o estreito de Bósforo e Dardanelos, no coração do Império Otomano, buscando abrir uma rota marítima para dar apoio ao Império Russo. A Campanha foi um fracasso, com o desgaste militar das forças da Entente na região.

⁹⁸ Thomas Edward Lawrence foi um militar britânico que atuou no Oriente Médio, incitando as forças locais a resistirem ao domínio Otomano, enfraquecendo internamente o domínio Otomano.

Sua abordagem faz uma leitura da 1ª Guerra Mundial, apresentando um cenário bem detalhado com um jogo muito bonito visualmente, que propicia ao jogador uma visão bem realista do cenário encontrado durante o conflito. Outro ponto relevante são as diversas explicações históricas presentes no interior do *game*, favorecendo assim um contato do jogador com diversas mudanças ocorridas no período.

A experiência de jogar *Battlefield 1* mostrou em diversos momentos do *game* soldados vacilantes, que temiam pela sua vida e assim falam palavrões quando feridos e gritam em diversas ações de raiva e temor. Tais características são interessantes por trazerem uma perspectiva humanista sobre a guerra, apresentando diversas cenas de cansaço, exaustão e desespero dos soldados que participam dos combates.

Materiais que podem ser trabalhados a partir de Battlefield I

a) A visão trágica das trincheiras.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield I*, Campanha Amigos nos Lugares Certos - A Queda. Em destaque, percebemos o interior de uma trincheira alemã.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield I*, Campanha Amigos nos Lugares Certos - A Queda. Em destaque, percebemos o interior de uma trincheira alemã.

A primeira imagem apresentada pelo *game* é o combate da linha de frente, a trincheira, ao qual o jogo avisa antecipadamente que não espera que o jogador sobreviva. A primeira missão do jogo é uma abordagem de qual era a realidade encontrada pelos soldados na 1ª Guerra Mundial. Um combate confuso, fogo da artilharia, armas químicas e uso de tanques são alguns dos elementos abordados e dificuldades encontradas.

O ponto interessante desta missão é a narração feita pelo *game*, informando o que era esperado do confronto e o que os soldados realmente encontravam ao longo da realização da guerra. Em vários momentos é possível visualizar soldados em desespero, sem capacidade de lutar, ou até mesmo com a moral baixíssima para o combate.

b) O uso das armas químicas.

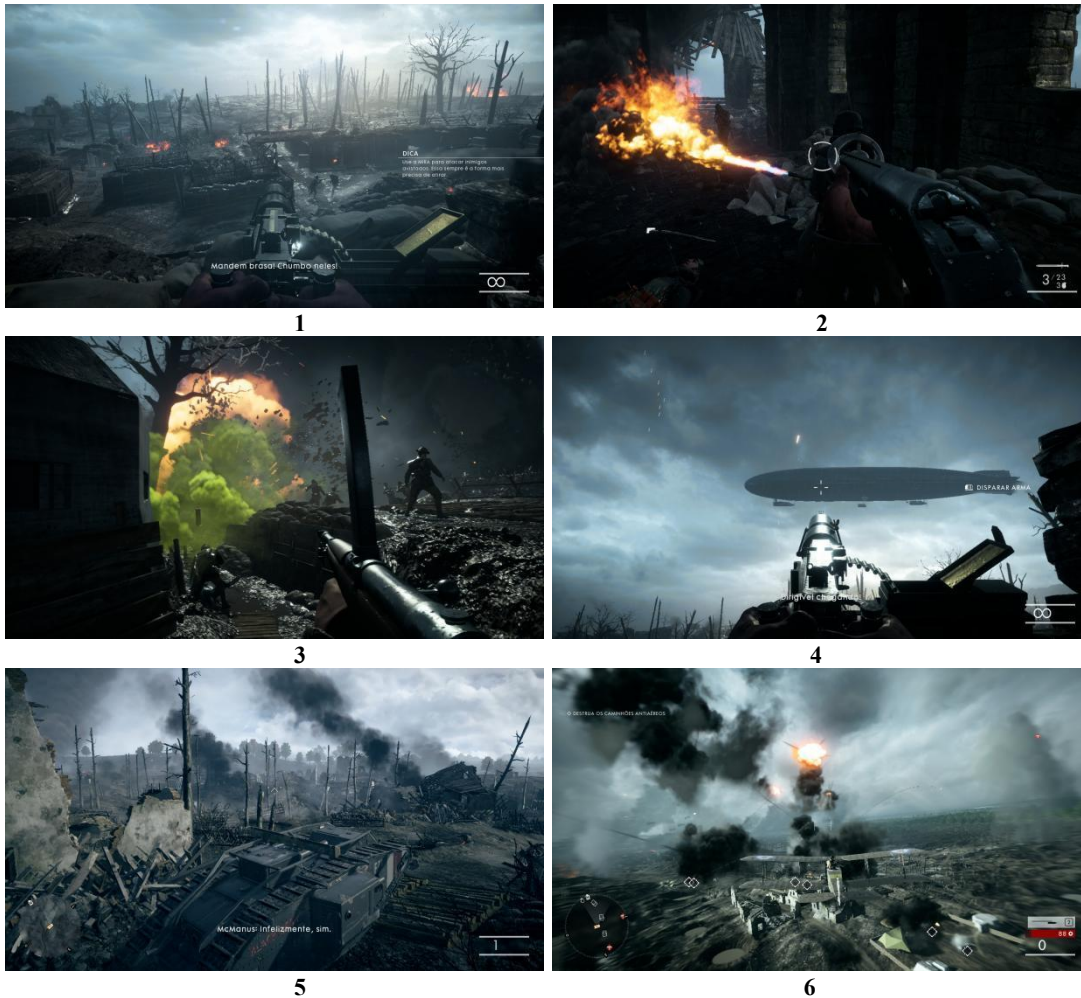
Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, 16, Missão Tempestade de Aço. Em destaque, as armas químicas no jogo.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Missão Tempestade de Aço. Em destaque, o uso da máscara contra as armas químicas.

Logo na primeira missão, é possível ver o uso de armas químicas, como uma forma de apresentar ao jogador o que acontecia na 1ª Guerra Mundial. O jogo automaticamente coloca a máscara no rosto do “avatar” controlado pelo jogador, mostrando a necessidade de se proteger contra a arma química. Em *games* no modo *multiplayer*, o jogador recebe o aviso de que o gás está perto e que é necessário utilizar a máscara ou pode sofrer danos severos. No *game*, quando o “avatar” passa por uma área de gás sem a devida proteção, acaba tossindo e se permanece na área, morre intoxicado.

c) As novas tecnologias.



- 1) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Missão Tempestade de Aço. A metralhadora.
- 2) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Missão Tempestade de Aço. O Lança Chamas.
- 3) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Missão Tempestade de Aço. As Armas Químicas.
- 4) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Missão Tempestade de Aço. O Zeppelin
- 5) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Campanha Através de Lama e Sangue - Missão Saindo da Trincheira. Em destaque, o tanque de guerra.
- 6) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Campanha Amigos nos Lugares Certos - Guerra Total. Em destaque, o uso de aeronaves.

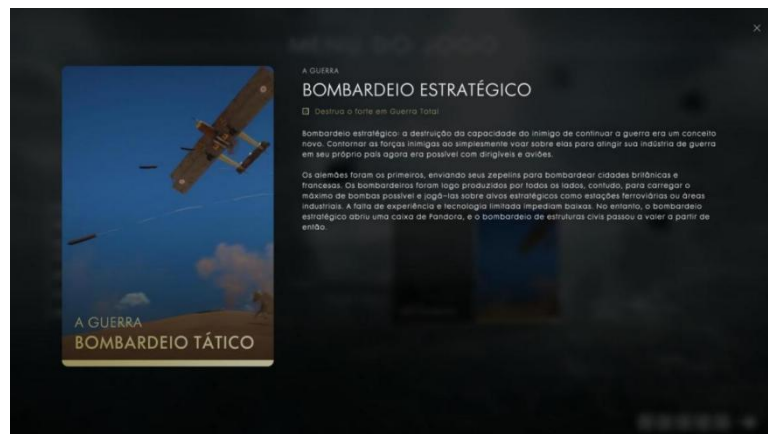
O jogo também busca apresentar as inovações tecnológicas que surgiram na 1ª Guerra Mundial, como o uso de aviões, tanques e metralhadoras. Em várias missões, o jogo faz uma explicação sobre essas máquinas de guerra, o que pode ser explorado pelo professor com a temática dos avanços científicos e a guerra. Pode ser comparado com o fato de que havia uma crença na Europa, momento da *belle époque*, que a humanidade já havia superado a barbárie. Aqui cabe uma análise conduzida pelo professor junto dos alunos, de analisar os impactos que a eclosão da 1ª Guerra Mundial causou no imaginário das pessoas no período.

d) As explicações históricas do jogo.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Missão Tempestade de Aço. Em destaque, o box informativo no *game* sobre as tropas “Harlem Hellfighters”.

Em cada missão de *Battlefield 1*, o jogo busca trazer à tona a temática histórica por trás da sequência de missões. Por exemplo, na primeira missão do *game* “Tempestade de Aço”, o jogador controla um soldado da força expedicionária americana, os *Harlem Hellfighter's*, que após completar a missão, é devidamente apresentada. O texto traz importante contribuição sobre o que aconteceu com essa divisão, afirmando até mesmo que as tropas negras sofreram preconceito dentro das forças armadas ao longo da guerra.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield 1*, Campanha Amigos nos Lugares Certos - Guerra Total - Box Bombardeio Estratégico.

Outro destaque relevante, é aquele que explica aos jogadores a importância do ataque aéreo durante o conflito bélico, sinalizando que essa inovação trouxe novas perspectivas às ações militares, e que no conflito foram amplamente utilizadas. O *game* chama atenção até que o início dos bombardeiros abriu precedente para bombardear as cidades, causando dano nas populações civis dos países envolvidos.

Gameplay do jogo:

<https://www.instagram.com/tv/CPYcz9NnjE8/>

6) Battlefield V



Ficha Técnica

Jogo: Battlefield V

Tipo: Tiro em primeira pessoa

Ano de Lançamento: 2018

Produtora: DICE

Distribuidora: Eletronic Arts

Disponível em: Origin / Eletronic Arts / Plataforma Steam

Classificação indicativa: 18 anos

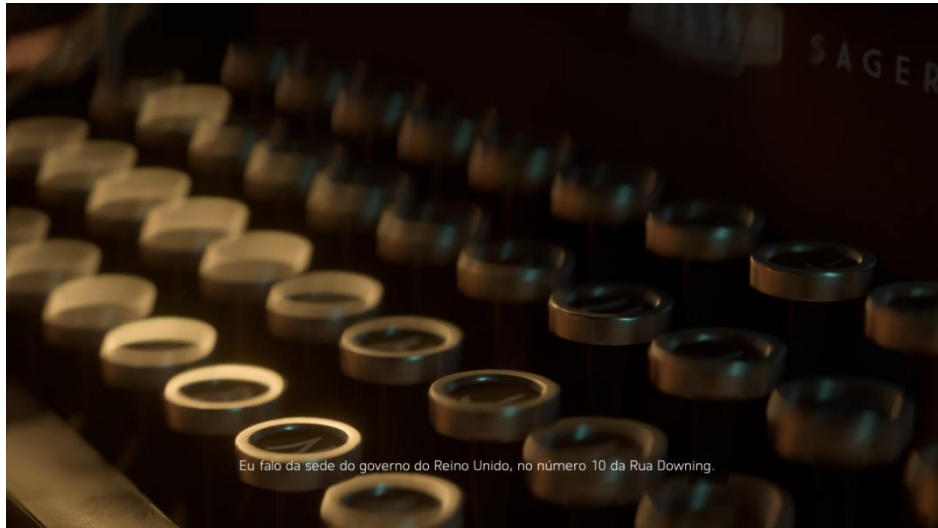
Texto introdutório.

Battlefield V foi a retomada do tema da 2ª Guerra Mundial pela produtora. Diferente do jogo *Battlefield 1942*, a visão sobre o conflito tem uma abordagem voltada para contar as histórias que nunca foram contadas. Com isso, no modo *single player*, o jogador se depara com campanhas e personagens desconhecidos como as tropas argelinas que atuaram na *Operação Dragoon*, e a resistência dos noruegueses contra a presença alemã, com operações furtivas e ações de assassinato e sabotagem.

O *game* buscou fazer uma ponte com o jogo *Battlefield 1*, mostrando uma preocupação dos produtores em apresentar uma história que continua sendo contada, a história dos grandes conflitos mundiais. A novidade também neste jogo se dá pela oportunidade do jogador controlar tropas alemãs, numa campanha fadada ao fracasso mas que apresenta a tentativa desesperada do regime nazista em defender a qualquer custo o território alemão, acreditando ainda numa vitória impossível. Tal tipo de abordagem ajuda a perceber as diferentes versões da guerra, visto por olhares que nunca foram retratados.

Materiais que podem ser trabalhados a partir de Battlefield V

1) A Segunda Guerra como a continuidade da Primeira.



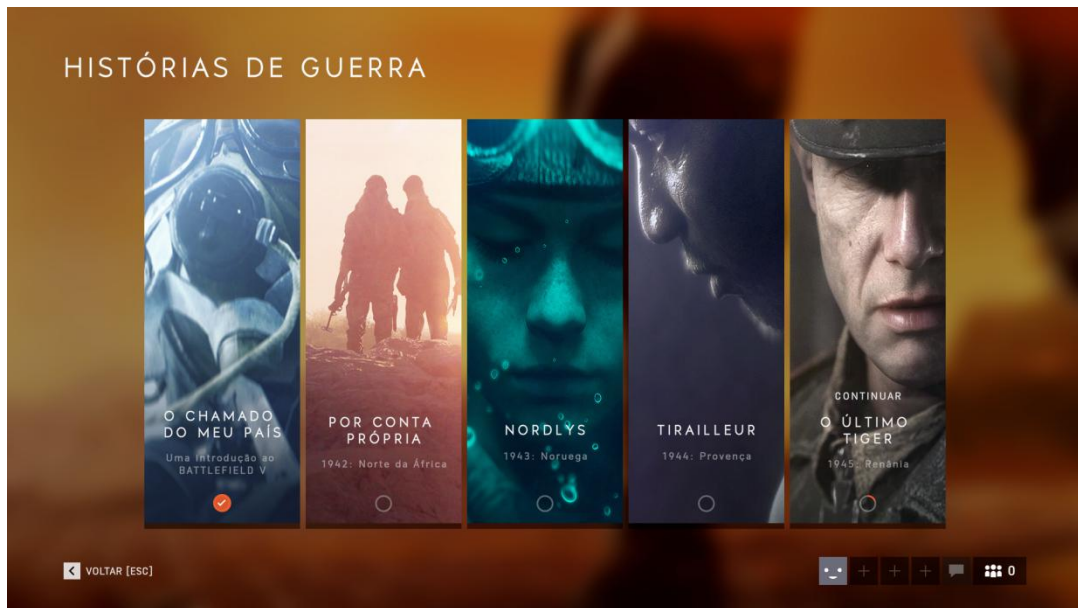
Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Missão de Introdução do *Game* - O chamado do meu país. Na cena, Neville informa que o Reino Unido declarou guerra a Alemanha.



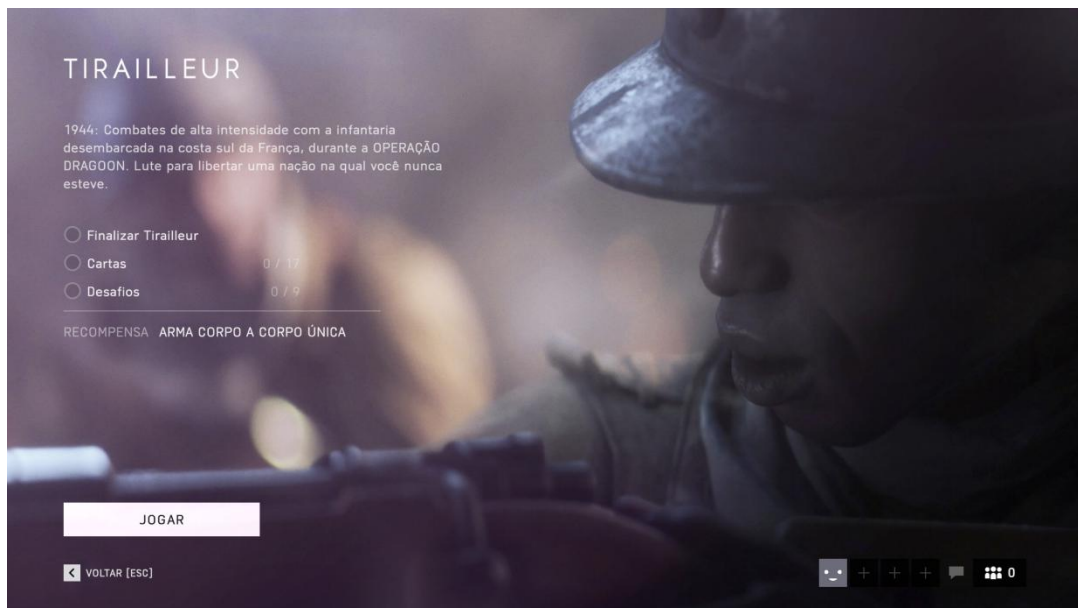
Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Missão de Introdução do *Game* - O chamado do meu país. A cena acima mostra os caminhões de tropas levando os soldados britânicos para a guerra contra a Alemanha.

Logo no início do *game*, o jogador embarca numa missão introdutória sobre *Battlefield V*, que lhe é apresentado um roteiro onde a guerra é vista como uma continuidade da 1ª Guerra Mundial. Em certas imagens, o *game* dá a entender que os aliados acabaram vacilando, e o conflito acabou eclodindo. A cena é completada com a fala do primeiro-ministro do Reino Unido, Neville Chamberlain, que com uma voz embargada afirma no rádio em rede nacional que o Reino Unido entrou em guerra com a Alemanha. Essa cena, consegue dessa forma dar continuidade a narrativa que foi inaugurada com o jogo *Battlefield 1*.

2) As histórias esquecidas.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Menu de seleção das Missões.

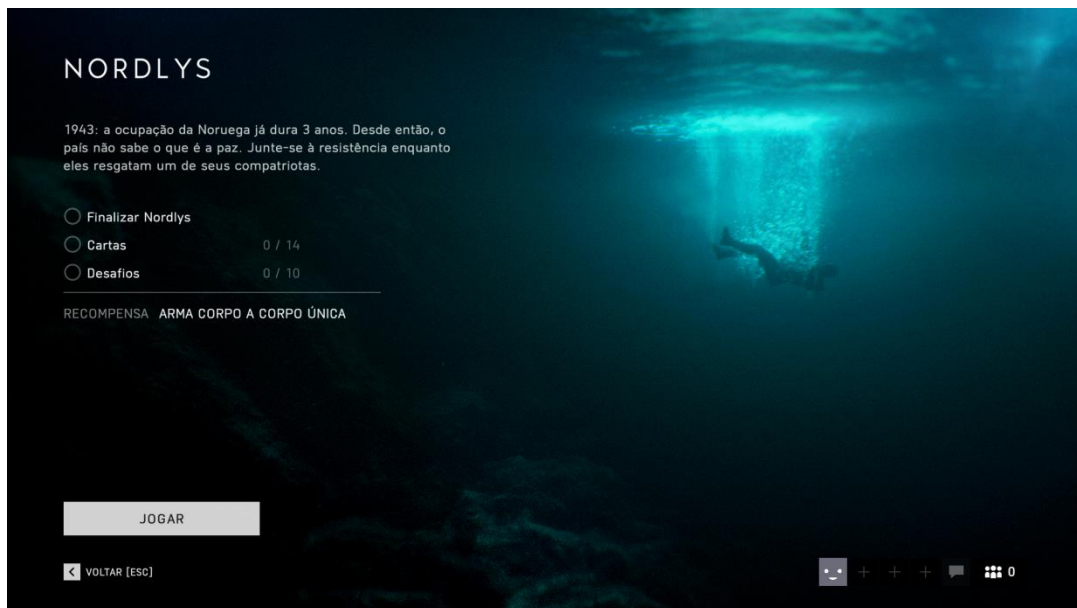


Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Menu de seleção de missões. Nesta campanha, acompanhamos os soldados senegaleses na luta contra as forças alemãs no sul da França.

As campanhas de *Battlefield V* trouxeram histórias da 2ª Guerra Mundial que nunca foram contadas em *games*. No jogo, temos a campanha *Tirailleur* inteiramente exclusiva de soldados senegaleses, com a representação da esquecida operação *Draagoon*⁹⁹, importante para a libertação do território francês. Durante a realização desta campanha, houve intensa

⁹⁹ Operação importante para libertar a região do sul da França, favorecendo a libertação da França do domínio nazista.

participação de soldados africanos, principalmente senegaleses que tiveram papel relevante para enfrentar as forças nazistas no sul da França.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha Nordlys. Nesta campanha, controlamos uma norueguesa que atua como sabotadora. Para sobreviver, o jogador precisa usar da inteligência e não confrontar o inimigo diretamente.

Outra história importante contada pelo *game*, é a ação da resistência norueguesa, que causou inúmeros danos para a guarnição alemã presente no território nórdico. Tal operação é relevante para mostrar que diversas nações se envolveram no conflito. A memória da atuação norueguesa de certa forma homenageia os agentes que perderam suas vidas lutando contra o domínio alemão, e combateram principalmente uma possível ameaça nuclear dos nazistas. A campanha Nordlys¹⁰⁰ do *game* faz clara referência aos atos de sabotagem contra a indústria nazista, que na Noruega estavam produzindo água pesada, material necessário para a indústria nuclear.

¹⁰⁰ “Assim, em 1943, após a ocupação da Noruega pelos alemães, Karl Wirtz, que antes da guerra tinha trabalhado com água pesada junto ao grupo de Bonhoeffer, em Leipzig, recebeu a incumbência de entrar em contato com os técnicos noruegueses, que conhecia, para saber se seria possível chegar, com a produção de Vermork, à quantidade de água pesada necessária para operar o reator projetado pelo grupo de Heisenberg (Winnaker; Wirtz, 1975). A missão de Wirtz chegou logo ao conhecimento da resistência norueguesa, que passou a informação ao serviço secreto britânico. Daí resultou que, no fim de 1943, bombardeiros norte-americanos saíram da Inglaterra e atacaram as instalações da Norsk Hidro, matando trabalhadores e destruindo a fábrica de água pesada. Esse acontecimento foi um duro golpe para o programa atômico do Reich que, de resto, já estava claudicante, devido à insuficiência de recursos e à ausência de uma direção centralizada, que pudesse otimizar o trabalho descentralizado e fragmentado que vinha sendo realizado em várias instituições do país.” CARVALHO, Joaquim Francisco de. **A gênese da bomba**. IN *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v. 29 n. 84, 2015.

3) O preconceito contra os soldados senegaleses.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. A campanha dos soldados senegaleses começa com essa imagem de soldados franceses.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. Na imagem a seguir, um veterano de guerra senegalês lembra que os franceses não foram os únicos que libertaram a França.

Quando o *game* apresenta a história dos soldados senegaleses, que ficaram conhecidos como Tirailleurs, o jogo cita o preconceito que tais soldados sofreram por conta da sua origem. Ao longo da guerra, o governo da França decidiu embranquecer suas tropas, num processo de desligamento das forças africanas a partir do momento que sua necessidade foi sendo

reduzida¹⁰¹. Isso mostra que o *game* toca nesse problema, que os soldados africanos sofreram com o preconceito racial. Assim, o jogador que tem contato com essa campanha percebe que muitos personagens foram deixados de lado nas versões oficiais do conflito.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. A cena retrata a chegada dos senegaleses no acampamento.

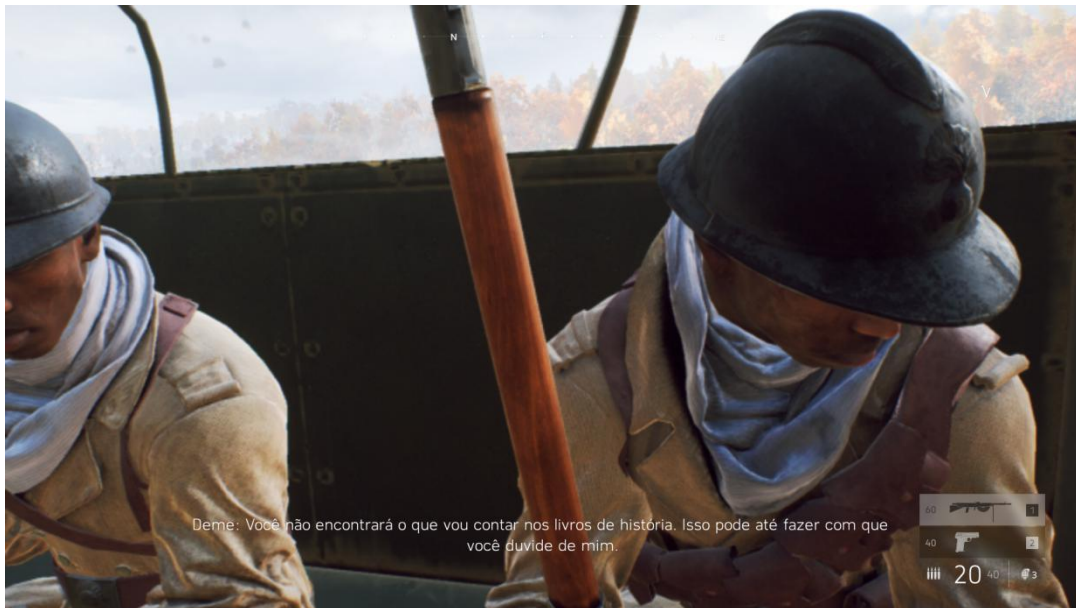


Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. Porém, eles perdem suas armas e recebem pás para o trabalho pesado.

No desenrolar da campanha, o jogador percebe a euforia dos soldados senegaleses, que se auto proclamavam como franceses. Mas quando chegam a o *front* de batalha, acabam se

¹⁰¹ <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2019/08/16/operacao-dragao-o-pouco-conhecido---e-crucial---papel-das-tropas-africanas-no-segundo-dia-d.htm>

desapontando com o que vem, suas armas são retiradas e em seu lugar eles recebem pás para fazer o trabalho pesado. Isso mostra como essas tropas eram tratadas.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. Por falta de tropas os senegaleses acabaram sendo enviados para o combate.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. E o narrador alerta que tal história pode ser esquecida por não aparecer nos livros de história.

Depois de um momento inicial, o jogador se depara com a seguinte situação: o exército francês acaba solicitando que os soldados senegaleses sejam enviados para tomar uma região dos alemães. Neste momento, o personagem principal vai contando sua história, e afirma que muitos não irão acreditar no que os soldados senegaleses conseguiram realizar tal façanha. Tal tipo de atuação é extremamente importante para que os estudantes conheçam

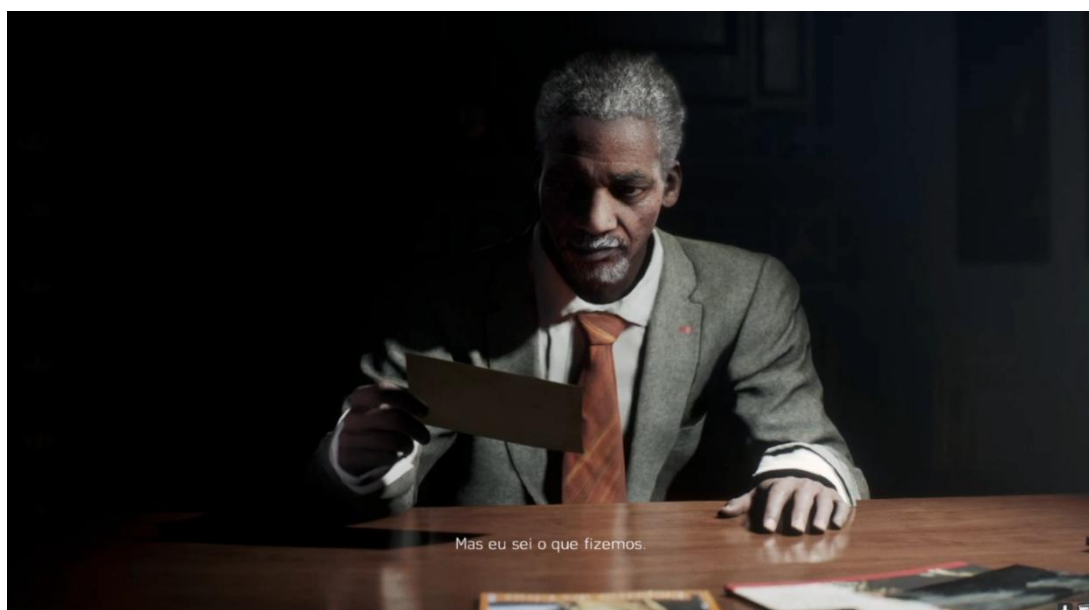
outras histórias e valorizem a contribuição de todos aqueles que estiveram envolvidos no conflito.

4) A reparação histórica.

Após os soldados senegaleses serem solicitados pelos comandantes franceses, o jogador embarca na campanha controlando um soldado colonial. No final da missão, o *game* mostra que os senegaleses que lutaram no exército francês, acabaram sendo desligados após a libertação de Paris, deixando de reconhecer o esforço das tropas coloniais francesas. A cena em que os soldados coloniais tiram a foto junto de franceses, mas que com o passar do tempo suas imagens são apagadas, reforça a ideia da tentativa de apagar a memória destes soldados e da sua importância na libertação da França.

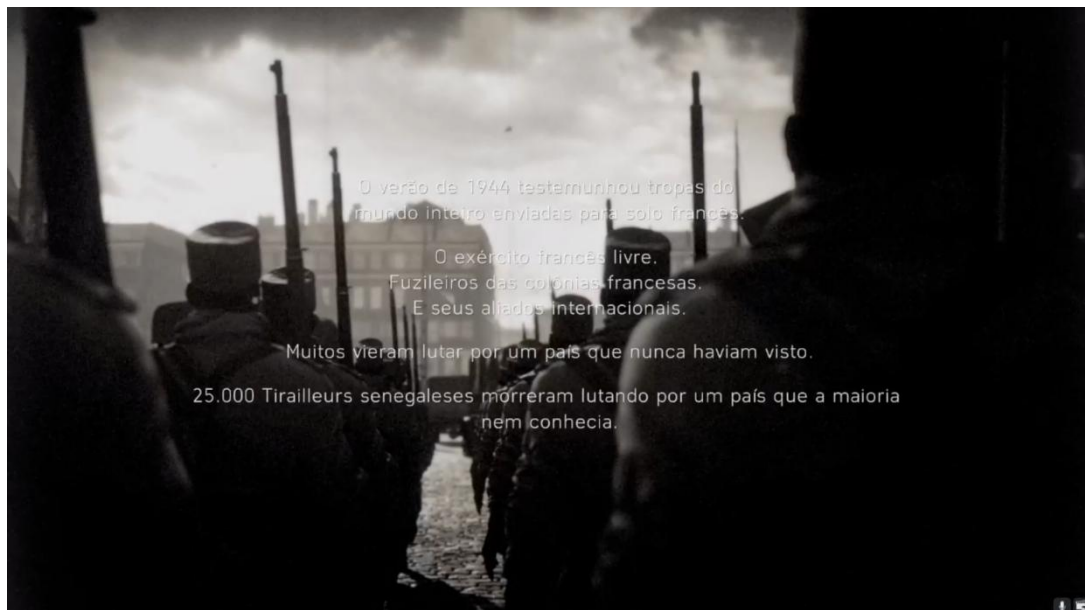


- 1) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. Na imagem 1, os soldados senegaleses aparecem.
- 2) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. Na imagem 2, os senegaleses foram apagados da foto, numa clara intenção de apagar a sua contribuição no conflito.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. O soldado senegalês afirma que sabe o ele e os companheiros fizeram no conflito. O sentido da imagem é de garantir que a história não seja esquecida.

O game *Battlefield V* não se isenta nesse caso, trazendo no final da missão as ações do governo francês nos últimos anos que se relacionam com os soldados coloniais. Desde 2010, o governo da França vem reconhecendo o esforço das tropas coloniais, dando destaque a atuação dos soldados senegaleses, e resgatando sua importância na história da 2ª Guerra Mundial.

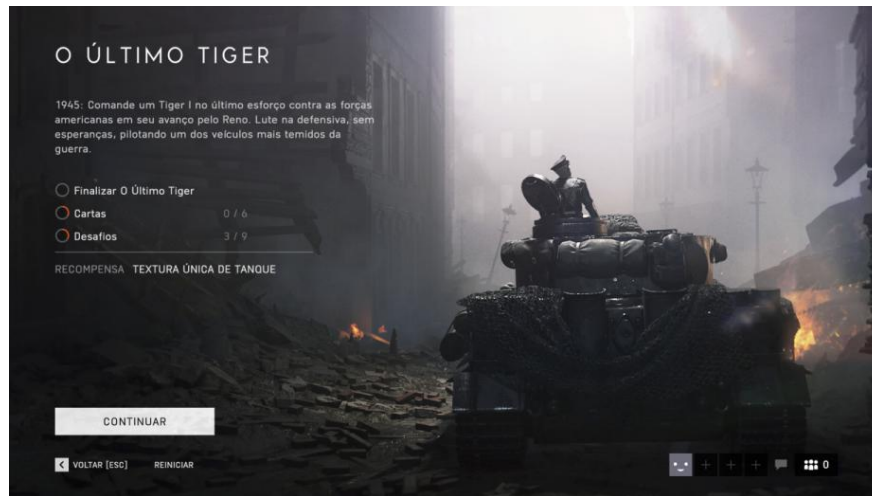


Fonte: Captura de Tela extraída do game *Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. O soldado senegalês afirma que sabe o ele e os companheiros fizeram no conflito. O sentido da imagem é de garantir que a história não seja esquecida.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Battlefield V*, Campanha *Tirailleur*. O game mostra informações que mostram o governo francês reconhecendo o esforço dos soldados Tirailleurs.

5) Jogando com as forças alemãs.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *O último Tiger*. A cena mostra uma Alemanha destruída pela guerra, e o comandante desolado.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Battlefield V*, Campanha *O último Tiger*. Na imagem, o comandante Peter Müller verificar os dados para a próxima missão de sua equipe.

Em *Battlefield V*, o jogador pode vivenciar a experiência de luta dos alemães, numa campanha marcada pelo desastre e pelo fracasso. O jogo mostra o final da guerra e a tentativa inócua de defesa da Alemanha. Na campanha, o jogador comanda o tanque Tiger I, conduzindo a equipe do tanque para enfrentar as tropas aliadas que estão avançando sobre o território alemão. Na missão, o jogador fica conhecendo a história de Peter Müller, comandante do tanque, que se apresenta como um oficial que segue as ordens do comando alemão. A narrativa apresentada pelo *game* permite ao jogador experimentar a tentativa desesperada dos alemães de se defender do inevitável avanço aliado no ano de 1945.

Gameplay do jogo:

<https://www.twitch.tv/videos/1136862490>

7) Série Assassin's Creed



Ficha Técnica

Jogo: Assassin's Creed 2

Tipo: Ação-Aventura / Furtivo

Ano de Lançamento: 2010

Produtora: Ubisoft Montreal

Distribuidora: Ubisoft

Disponível em: Plataforma Steam

Classificação indicativa: 16 anos

Texto introdutório

A série de *games* *Assassin's Creed* traz diversas contribuições quando pensamos em uma realidade imersiva dos jogadores. No caso específico de *Assassin's Creed II*, a temática do *game* envolve a trajetória de uma família na cidade de Florença, na Itália, em pleno século XV. O jogo pode ser enquadrado como um *game* de aventura, com técnicas de furtividade onde o personagem principal escala por prédios e no topo de diversas residências, possibilitando ao jogador andar pelo topo da cidade italiana.

Em *Assassin's Creed II*, o jogador é apresentado à narrativa da família Auditore, com os membros de sua família envolvidos numa trama na cidade de Florença. Após uma investigação realizada, os Auditore são condenados por traição a República Florentina. O único sobrevivente das acusações, Ezio Auditore, fica responsável por vingar o nome da família, dando início a jornada do jogador pelas cidades italianas.

Ao longo dessa trajetória, o jogador vai experimentando as realidades presentes numa Itália do século XV, possibilitando imersão numa realidade citadina e moderna que permite ao jogador entender alguns elementos do renascimento.

Materiais que podem ser trabalhados a partir do jogo Assassin's Creed II

a) A arquitetura da cidade



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Assassin's Creed II*. Em destaque, Ezio e a cidade de Florença.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Assassin's Creed II*. Em destaque, Ezio acima da torre da Igreja.

A cidade de Florença tem sua arquitetura representada no jogo, valorizando a construção da cidade de Florença como o espaço de visitação feito pelo jogador. Essa experiência possibilita a visão sobre a realidade de uma cidade ligada ao mundo moderno. E por toda a cidade, vemos lojas em diversas partes, conotando a prática comercial de venda de mercadorias, outra característica marcante do mundo moderno.

b) A arte renascentista



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Assassin's Creed II*. Em destaque, Ezio em frente a loja de arte.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Assassin's Creed II*. Em destaque, Ezio visita a estátua de Perseu.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Assassin's Creed II*. Em destaque, Ezio visualiza a estátua do Deus Marte.

Em toda a área da cidade, encontramos obras das mais diversas realidades de Florença. Seja a representação de uma escultura, como a de Perseu com a cabeça da medusa, seja os palacetes que estão por toda a cidade, juntamente com as diversas capelas. Tal tipo de infraestrutura, possibilita ao jogador um conhecimento sobre os espaços da cidade, reproduzindo o cenário presente do século XV.

c) O banco de dados do *game*



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Assassin's Creed II*. Em destaque, os dados sobre o Palácio da Senhoria.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Assassin's Creed II*. Em destaque, os dados sobre o Campanário de Giotto.

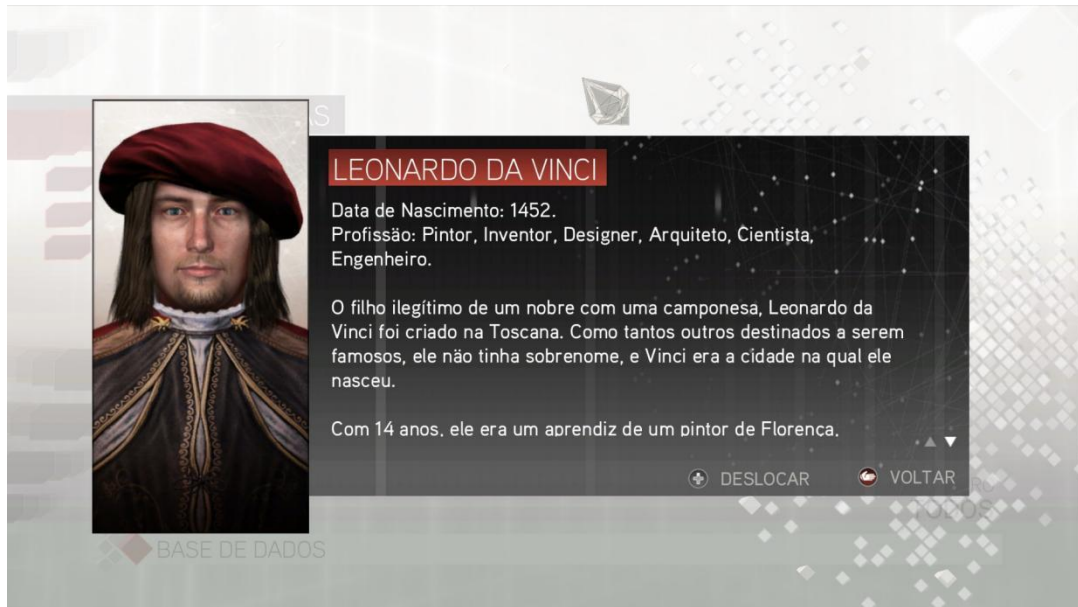


Fonte: Captura de Tela extraída do *game Assassin's Creed II*. Em destaque, os dados sobre o Ponte Vecchio.

Além da contribuição visual do jogo, o *game* possui uma enciclopédia de todas as conexões que o personagem principal realiza, seja a visitação a espaços históricos ou até mesmo o contato com personalidades importantes daquele período. O jogador recebe avisos no canto da tela, que certos dados foram adquiridos a partir deste contato inicial. O jogo não

exige do jogador o acesso aos dados para avançar, mas a presença deste banco de dados possibilita ao jogador uma visita a estes acervos e uma compreensão melhor do roteiro do *game*, além de apresentar dados históricos relevantes sobre a realidade renascentista.

d) As personalidades históricas



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Assassin's Creed II*. Em destaque, os dados sobre o artista Leonardo da Vinci.

Ao longo do jogo, Ezio de Auditore acaba esbarrando com diversas personalidades históricas, como a família Sforza, a família Médici e até mesmo o contato com o famoso artista do período Leonardo da Vinci. Tais encontros reforçam o contato do personagem principal com personalidades célebres do mundo renascentista.

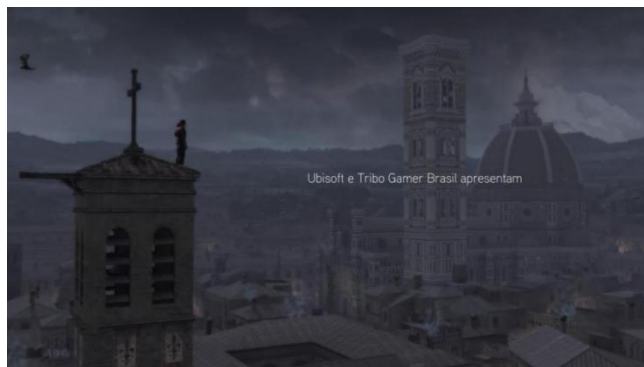
e) A Igreja como local de destaque

No desenrolar do *game*, o jogador percebe que na cidade de Florença existem muitas igrejas. Se o jogador analisar com cuidado, irá perceber que o ponto mais alto da cidade de Florença é a Basílica di San Lorenzo, ou seja, mantendo ainda o referencial religioso mesmo no tempo moderno. A forma de pensar antropocêntrica não significa um abandono às premissas religiosas presentes naquele tempo.

Essa visão do *game* pode ser discutida em sala de aula, onde o professor pode mostrar aos alunos que mesmo numa época com perda do poder Igreja, como fora o período medieval, o pensamento religioso ainda predomina no renascimento, como mostra a arquitetura da cidade de Florença.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Assassin's Creed II*. Em destaque, a Igreja Santíssima Trindade.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Assassin's Creed II*. Em destaque, a Igreja Santíssima Trindade.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Assassin's Creed II*. Em destaque, a Igreja Santa Maria del Fiore.

f) Um mundo voltado para o uso da moeda



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Assassin's Creed II*. Em destaque, Ezio joga moeda no chão e os moradores correm para pegar.



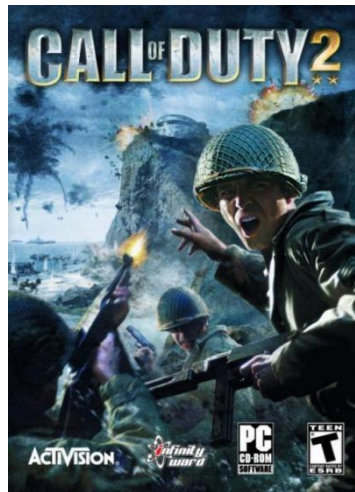
Fonte: Captura de Tela extraída do game *Assassin's Creed II*. Em destaque, Ezio visita o mercado de arte para realizar a compra de um quadro.

Outro detalhe inerente a este mundo é o fato de que a moeda de Florença (*florin*), conota a estrutura desta sociedade moderna pautada pelo enriquecimento e pelo acúmulo de capital. Quando o personagem quer sumir no meio da multidão, com o objetivo de despistar guardas, ele pode comandar seu avatar para lançar moedas no chão, fazendo com que a população corra atrás do dinheiro lançado nas ruas, e assim desviando a atenção de guardas ou outros NPCs. Outro ponto importante é que as melhorias feitas no avatar do jogador, só são realizadas pela aquisição de itens, que tem como requisito o uso do *florin* para sua obtenção. Ou seja, um mundo moderno já marcado pela aquisição de bens.

Gameplay do jogo:

https://www.youtube.com/watch?v=TCPS89K4Xu0&list=PLwt6CnyURbOWBKxHgVHU47m1KWTrfgTuY&index=8&ab_channel=JuntosnaHist%C3%B3ria

8) Call of Duty 2



Ficha Técnica

Jogo: Call of Duty 2

Tipo: Tiro em primeira pessoa

Ano de Lançamento: 2005

Produtora: Infinity Ward

Distribuidora: Activision

Disponível em: Plataforma Steam

Classificação indicativa: 18 anos

Texto introdutório

O jogo *Call of Duty 2* apresenta a 2ª Guerra Mundial sob a ótica de três exércitos que participam do bloco dos aliados, as tropas soviéticas lutando no *front* oriental, os britânicos lutando na África e na Europa, e os americanos lutando na Europa a partir do desembarque do Dia D. O jogador vive uma experiência imersiva em cada um dos exércitos, tendo a experiência das operações militares e enfrentando as tropas nazistas em diversas realidades.

Call of Duty 2 é um *game* de tiro em primeira pessoa (First-person shooter) onde o jogador enxerga o mundo a partir do ponto de vista do protagonista. Como em *Call of Duty 2* o jogador acompanha a trajetória de três exércitos, ao longo do *game*, ele joga pela observação de vários protagonistas: o soldado Vassili, do exército vermelho; o sargento John Davis e o comandante de tanque David Welsh, ambos do exército britânico ; e o cabo Bill Taylor do exército americano.

Juntos, essas trajetórias constroem para o jogador a visão sobre a guerra em diversas óticas, favorecendo a construção de conhecimento sobre o conflito e possibilitando ao jogador visualizar momentos diferentes da guerra, a partir da cronologia de tempo que o próprio jogo apresenta. Outro ponto relevante do *game* é o uso de imagens de época e até mesmo vídeos que antecedem as missões, possibilitando ao jogador visualizar um material histórico sobre o período.

Por isso, podemos afirmar que o *game* possibilita ao jogador vivenciar uma memória indireta a partir do cenário apresentado no jogo. Toda a construção física do *game*, os gráficos e os efeitos sonoros, fazem do jogo a possibilidade de experimentar os campos de batalha da 2ª Guerra Mundial, tornando-se uma experiência aos diversos estudantes que tenham contato com esse tipo de cenário.

Fontes e referências utilizadas no desenvolvimento do game:

a) A segunda guerra mundial vista de outra forma.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Call of Duty 2*, Menu de seleção das Missões. É possível observar missões com os principais aliados, forças soviéticas, britânicas e americanas.

Em *Call of Duty 2*, a 2ª guerra mundial foi vista de uma maneira mais complexa, comparado a outros *games* de 2ª guerra que só apresentam os soldados americanos, trazendo a contribuição das principais forças do exército aliado. No *game*, o jogador pode experimentar a campanha no front oriental, jogando com os soviéticos, no norte da África jogando com os britânicos e também participando da invasão da Normandia, jogando com os americanos. Dessa forma, o *game* conta a atuação das forças dos principais aliados, permitindo que o aluno entenda que a guerra não foi vencida somente pelo esforço americano, mas pela junção de diversos países que atuaram em conjunto na 2ª Guerra.

b) Os documentos históricos presentes no *game*.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Call of Duty 2*, Campanha Soviética - Missão Fortress Stalingrad. Na imagem, temos uma foto de época, utilizada pelo jogo, mostrando soldados do exército alemão na cidade de Stalingrado.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Call of Duty 2*, Campanha Americana - Missão DDay. Vemos aqui um trecho do filme com o discurso de Dwight D. Eisenhower, exaltando a missão que se aproxima, a realização do Dia D.

Em diversas fases do jogo, vídeos e imagens são apresentadas antes do início das missões, apresentando ao aluno um resumo dos acontecimentos associados à campanha realizada. Quando se inicia a campanha dos soviéticos, um breve vídeo é apresentado para mostrar as ações de Hitler, seu projeto de estado militarista, e as nações que foram sendo derrotadas inicialmente ao longo da 2ª Guerra Mundial. Dessa forma, o aluno é apresentado ao cenário presente no conflito.

c) Os diálogos realizados pelos soldados.

No *game*, o jogador se depara na realização das missões com algo curioso feito pelos personagens do *game* : o vocabulário escolhido pelos soldados. Quando estamos jogando a campanha dos soviéticos, é possível ouvir em diversas ocasiões os alemães gritando “Comunista!”, fazendo referência aos soldados do exército vermelho, enquanto que os soldados soviéticos fazem referências aos alemães com o uso da palavra “Fascistas”.

O cuidado com o vocabulário está presente em todo o *game*, pois quando o jogador avança na realização de outras campanhas, ele se depara com as diferentes formas de se referir aos soldados alemães. Os americanos referem-se aos alemães como “krauts”, já no caso dos britânicos, o termo utilizado é a palavra “jerry”. Essa forma pejorativa de se referir ao inimigo, já foi identificado por pesquisadores que identificaram que tal visão sobre os alemães foi construída ainda na 1ª Guerra Mundial¹⁰², perseverando como apelido as forças alemãs.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Call of Duty 2*, Campanha Soviética -Missão The Winter War - Red Training Army.

¹⁰² ARARIPE, Luz. **Primeira Guerra Mundial**. Acessado em https://historia-presidente-vargas.webnode.com/_files/200000003-b070db16c8/T%20II_As%20Historias%20das%20Guerras_1aGuerra.pdf



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Call of Duty 2*, Campanha Britânica -Missão The Battle of El Alamein - Operação Supercharger.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Call of Duty 2*, Campanha Britânica -Missão The Battle of El Alamein - Diversionsary Raid.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Call of Duty 2*, Campanha Britânica -Missão DDay - The Battle of Point Du Hoc.

Gameplay do jogo:

<https://www.instagram.com/tv/CQjG9hAHWpm>

9) Sociedade Nagô – O Resgate



Ficha Técnica

Jogo: Sociedade Nagô – O Resgate

Tipo: Puzzle

Ano de Lançamento: 2018

Produtora: Strike Games

Distribuidora: Strike Games

Disponível em: <https://strikegames.itch.io/sociedadenegroesgate>

Classificação indicativa: LIVRE.

Texto introdutório.

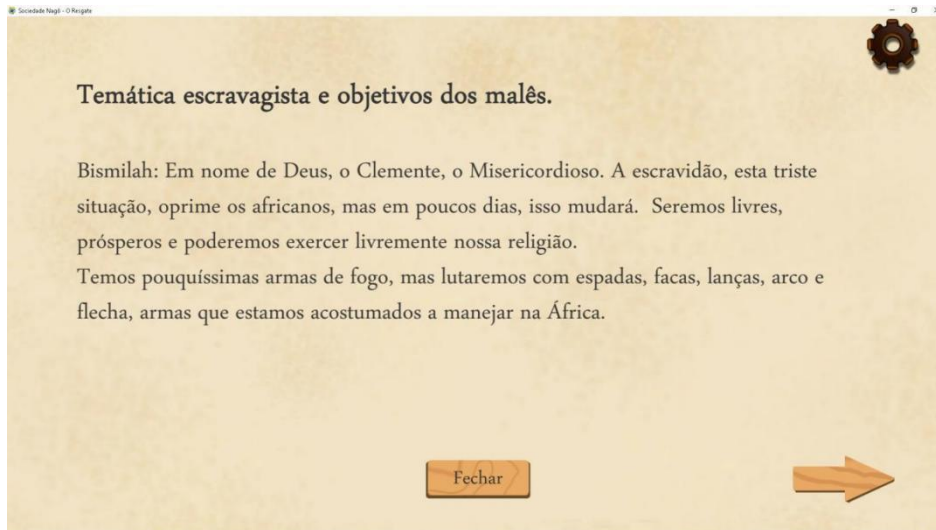
O jogo *Sociedade Nagô – O Resgate*, traz uma excelente visão sobre a Revolta dos Malês, movimento de revolta conduzido por libertos e escravos, seguidores do islã, na Bahia no ano de 1835. Os revolucionários tinham a pretensão de implantar um califado (monarquia islâmica) na Bahia, derrotando a população branca na região e estabelecendo um governo teocrático.

O *game* tem uma mecânica muito simples, onde o jogador clica nas imagens e verifica cenários e objetos que trazem informações sobre a realização da revolta. Assim, o jogador é apresentado a características presentes no movimento, sendo assim instruído de diversas maneiras ao longo do jogo.

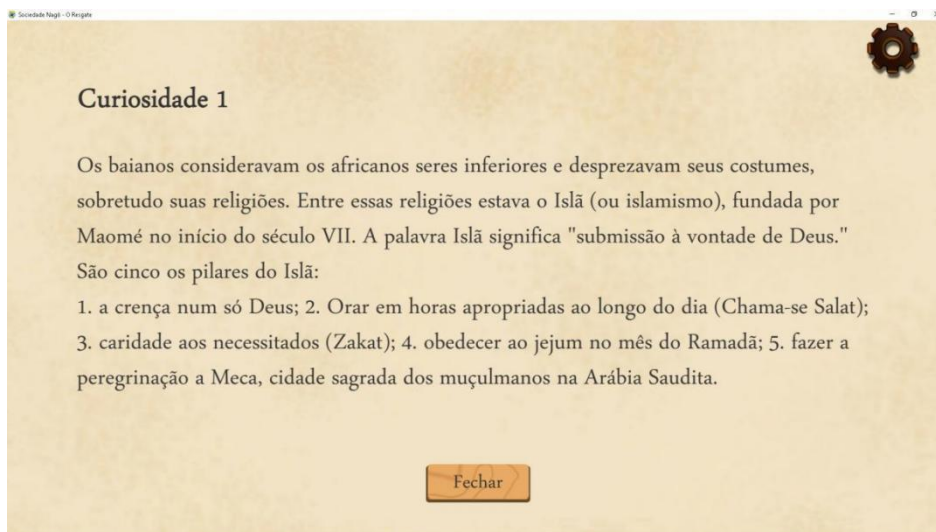
Pode-se afirmar que esse jogo, produzido pela *Strike games* e com suporte do governo do Estado da Bahia, teve como objetivo a produção de uma aula gamificada, onde o movimento é apresentado pela investigação realizada pelo jogador e a solução de quebra-cabeças ao longo do jogo.

Materiais que podem ser trabalhados a partir de Sociedade Nagô - O Resgate

a) Os dados apresentados pelo jogo



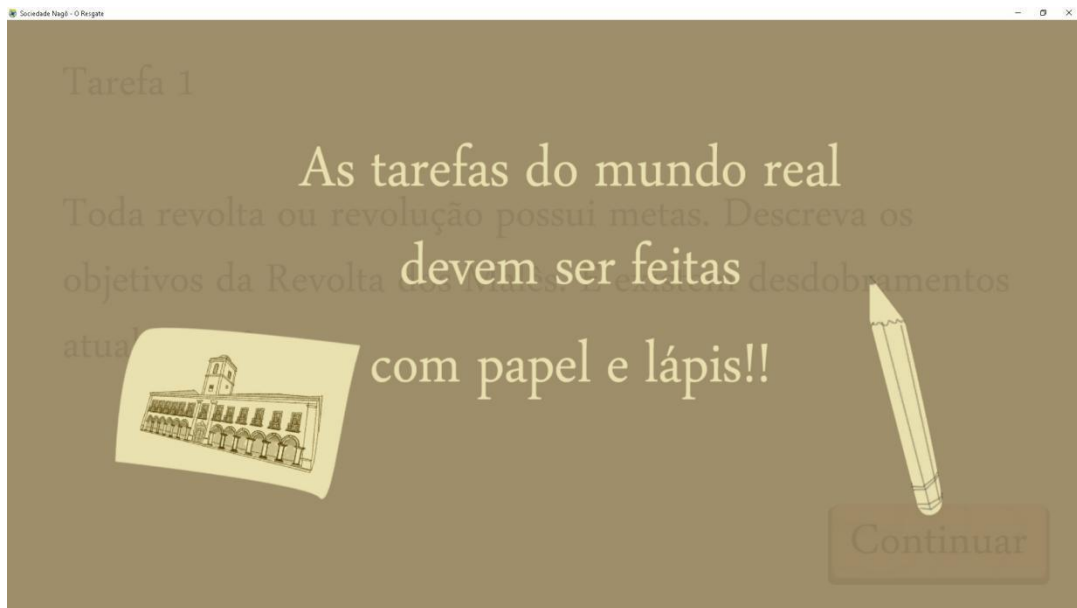
Fonte: Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. Informações complementares são apresentadas ao longo do jogo.



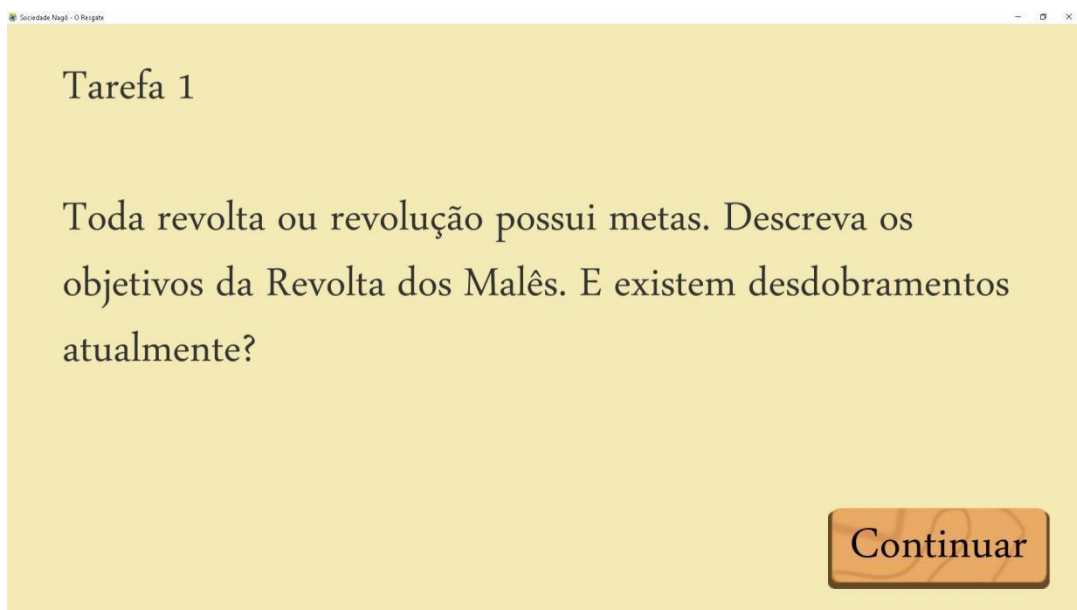
Fonte: Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. As Curiosidades estão presentes ao longo do game, ajudando a instruir os jogadores sobre o tema.

No desenrolar do *game*, o jogador tem contato com diversas explicações sobre as características presentes na sociedade brasileira do século XIX. Inúmeras explicações são apresentadas, trazendo informações sobre a religião islâmica, adotada pelos negros malês e até mesmo elementos que explicitam como as populações africanas foram transportadas para o território brasileiro. Tais informações são fontes de informação que o jogador pode utilizar para construir conhecimento acerca do período estudado.

b) As propostas de atividades apresentadas pelo *game*.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Sociedade Nagô - O Resgate*. Em destaque, a aba de tarefas do mundo real que devem ser feitas com papel e lápis.



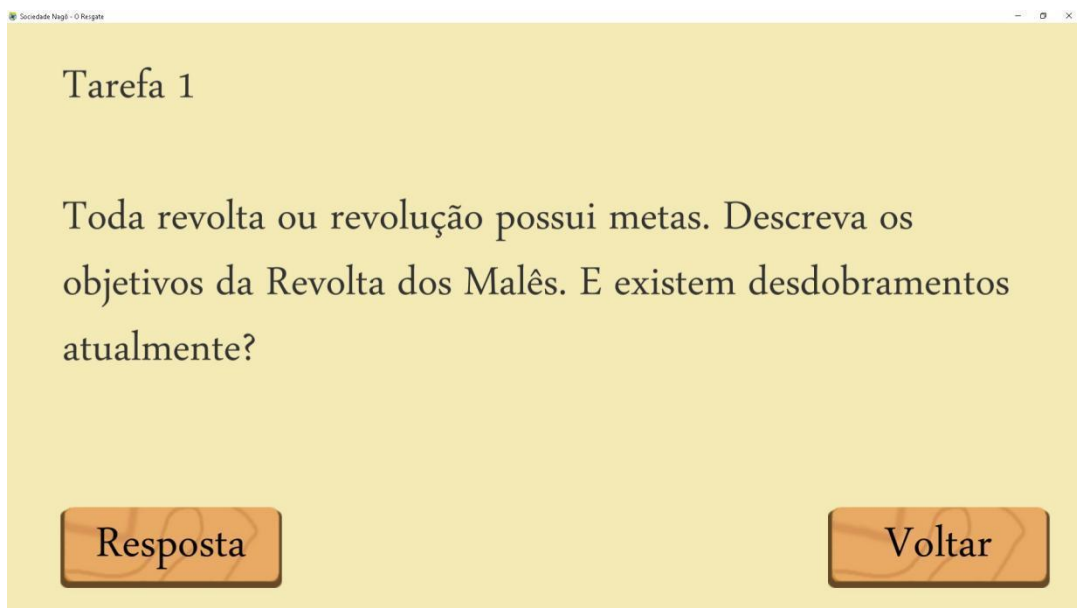
Fonte: Captura de Tela extraída do *game Sociedade Nagô - O Resgate*. Em destaque, a aba de tarefas do mundo real que devem ser feitas com papel e lápis.

Durante o *game*, o jogador acaba esbarrando com atividades para que os alunos respondam perguntas e façam trabalhos que devem ser entregues ao final do jogo para o professor. Esse roteiro de atividades permite direcionar os alunos numa série de trabalhos sobre o tema da Revolta dos Malês, facilitando o seu entendimento sobre o conteúdo proposto. Dessa forma, podemos afirmar que os produtores do *game* buscaram criar uma “aula-jogo”, apresentando um *game* que explica cada detalhe da Revolta dos Malês.

c) A aba guia do professor.



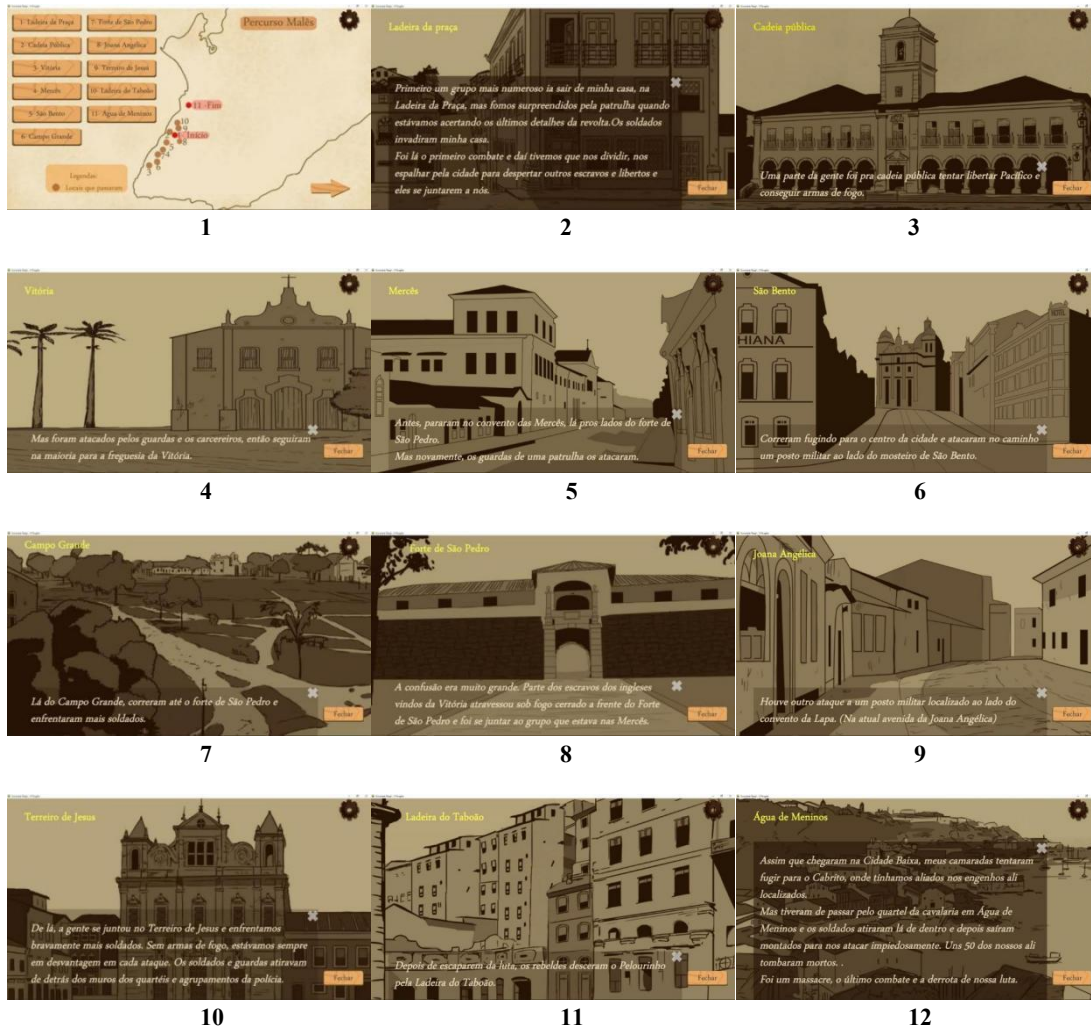
Fonte: Captura de Tela extraída do *game Sociedade Nagô - O Resgate*. Em destaque, guia do Professor.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Sociedade Nagô - O Resgate*. Em destaque, guia do Professor - Lista de Tarefas - Tarefa 1

Os produtores o tiveram a preocupação de criar um guia do professor, algo similar ao manual do professor apresentado nos livros didáticos utilizados em sala de aula. Dessa forma, o *game* buscou se aproximar do docente para que este possa usufruir do *game* de maneira completa, apresentando as características do jogo e propondo um diálogo do ensino da sala de aula com a execução do *game* pelos seus alunos.

d) A linha do tempo da rebelião.



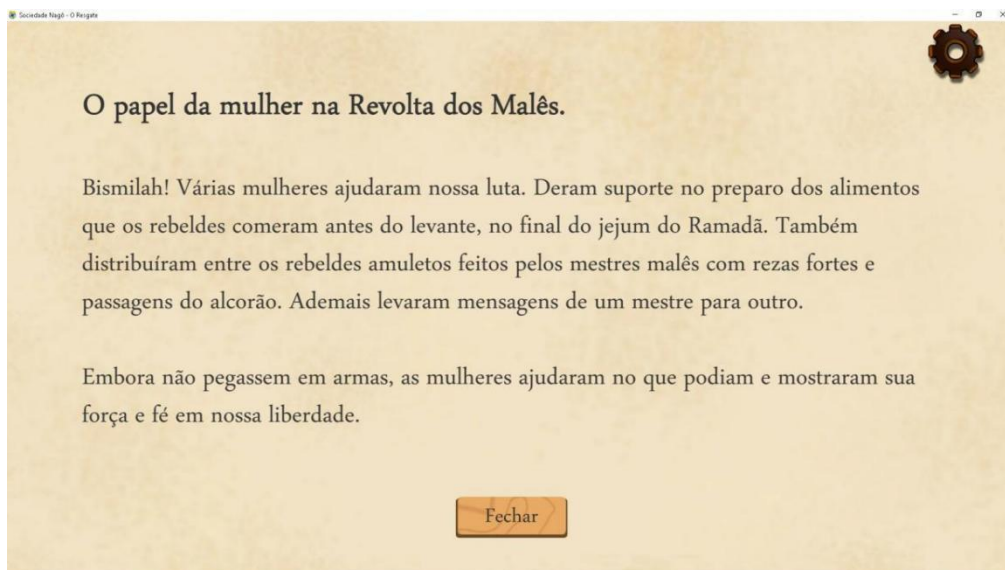
- 1) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. O mapa de atuação da Revolta.
- 2) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Ladeira da Praça.
- 3) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Cadeia Pública.
- 4) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Vitória.
- 5) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Mercês.
- 6) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de São Bento.
- 7) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Campo Grande.
- 8) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Forte de São Pedro.
- 9) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Joana Angélica.
- 10) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Terreiro de Jesus.
- 11) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Ladeira do Taboão.
- 12) Fonte:** Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A região de Água de Meninos.

Ao longo do game, é possível visualizar um ícone com o mapa da cidade de Salvador. Clicando neste ícone, o jogador encontra uma rota de confronto dos negros malês contra as autoridades governistas. Em cada um dos pontos apresentados no mapa, o jogador pode clicar neles e consegue visualizar uma explicação sobre cada marcação, permitindo assim a construção de conteúdo sobre o tema. Dessa forma, o aluno aprende um conteúdo mais detalhado sobre a rebelião, construindo um saber que dê maior importância ao acontecimento.

e) Uma discussão sobre a atuação das mulheres.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. Na imagem, Emerenciana está preparando os amuletos e a comida dos revoltosos.



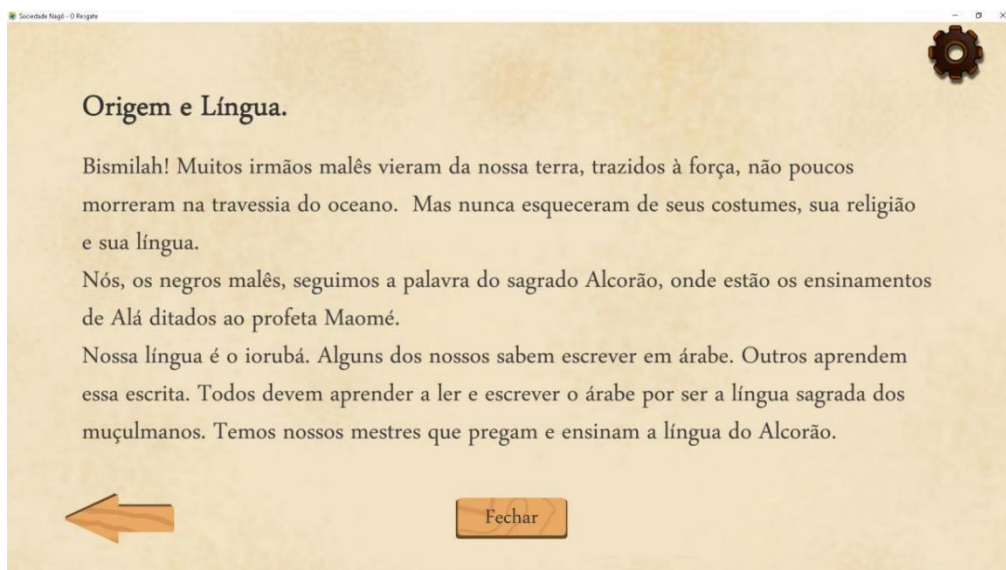
Fonte: Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. A explicação sobre o papel das mulheres, de acordo com o jogo

Quando o jogador inicia o *game*, ele é apresentado a Ísis, uma jovem negra na Bahia que tem curiosidade sobre as histórias de sua avó. Desse diálogo surge a história da Sociedade Nagô, que alimenta toda a realização da Revolta dos Malês. Ao longo da história, o jogador é apresentado para outras mulheres que, segundo o *game*, tiveram atuação pertinente na realização da revolta. Tal tipo de evidência pode ser utilizada também como referencial para discutir o papel das mulheres no século XIX e até mesmo a sua atuação e participação no século XXI.

f) Apresentando o tráfico de escravos.



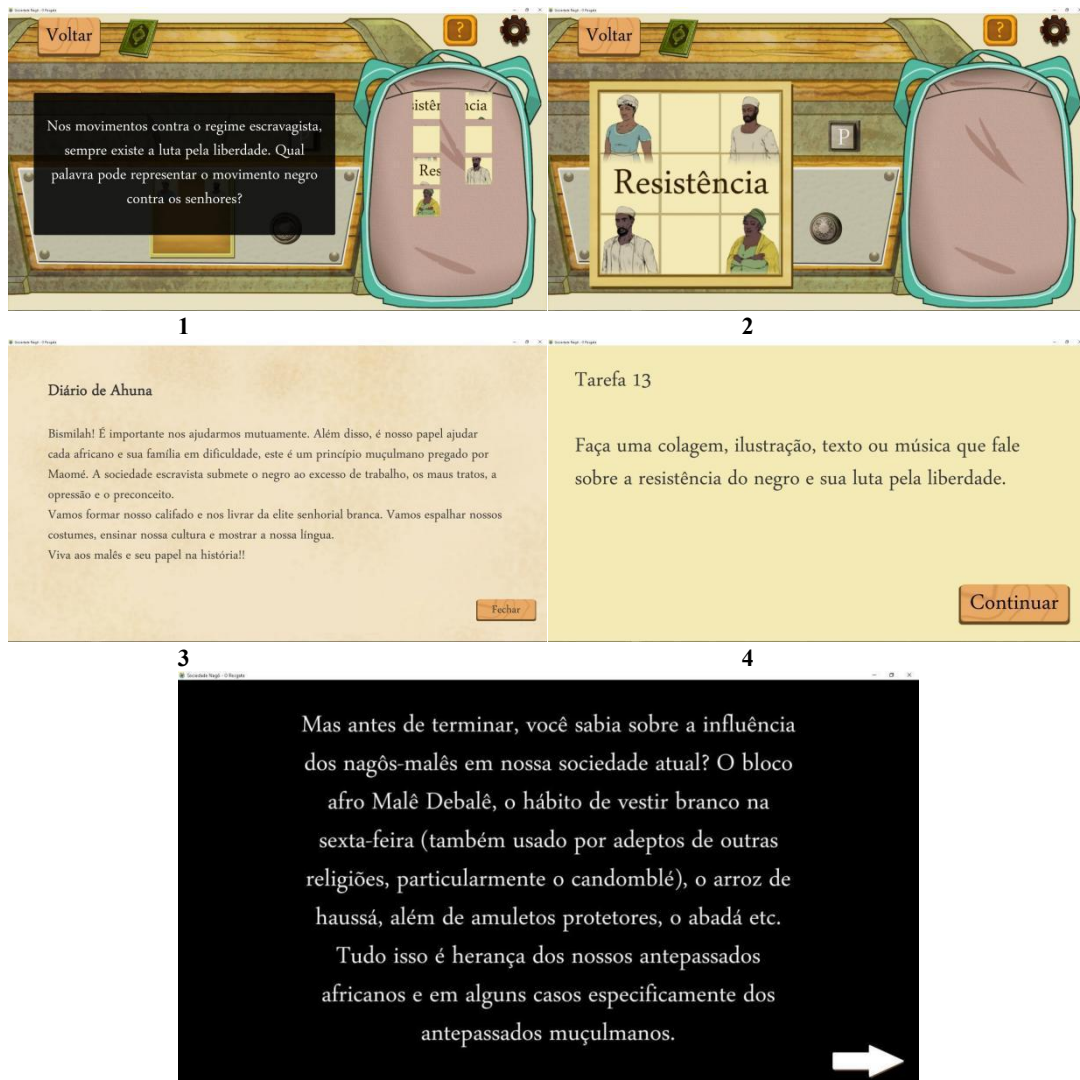
Fonte: Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. Em destaque as rotas de escravidão africana, com a distribuição dos africanos escravizados pelo continente americano. Para o game, percebe-se que para a Bahia, o volume de escravos é muito maior que as demais regiões.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *Sociedade Nagô - O Resgate*. Um texto explicativo para falar sobre a Origem e a Língua dos envolvidos no movimento.

O jogo apresenta informações relevantes sobre a origem das populações africanas que compõe a escravidão no Brasil. É retomado uma discussão sobre a escravidão das populações africanas, lembrando a língua e os seus costumes. O jogo reforça que a maior quantidade de pessoas escravizadas foram enviadas para a região da Bahia. Com a explicação sobre os costumes, o jogador consegue entender porque o movimento realizado no período tinha pretensões de instaurar um califado islâmico na região.

g) O legado da Revolta dos Malês.



Fonte: Captura de Tela extraída do *game Sociedade Nagô - O Resgate*. Cena final do jogo que mostra o legado da cultura islâmica na sociedade brasileira.

No final do jogo, é apresentando algumas atividades que buscam levantar qual é o objetivo do movimento da revolta dos Malês, sinalizando que a resistência dos negros é o sentido do movimento. Quando o jogo é finalizado, o jogador tem acesso ao “Diário de Ahuna”, que reforça a luta dos Malês e o seu papel relevante na história brasileira. Esse posicionamento mostra a preocupação dos produtores do *game* em fortalecer a memória sobre o movimento, ensinando a jogadores e alunos os efeitos desta revolta. O jogo termina apresentando um texto, mostrando que a sociedade brasileira tem influências das práticas e costumes do islã, reforçando assim a relevância do movimento.

Gameplay do jogo:

https://www.youtube.com/watch?v=khmhnKRE05M&list=PLwt6CnyURbOWBKxHgVHU47m1KWTrfgTuY&index=4&ab_channel=JuntosnaHist%C3%B3ria

10) This War of Mine



Ficha Técnica

Jogo: This War of Mine

Tipo: Ação-Aventura

Ano de Lançamento: 2014

Produtora: 11 bit studios

Distribuidora: Deep Silvar

Disponível em: Plataforma Steam

Classificação indicativa: 18 anos.

Texto introdutório.

This War of Mine é um *game* que busca introduzir ao jogador uma perspectiva diferente sobre a guerra. No caso, os avatares serão os civis, que buscam sobreviver em meio a um conflito inspirado na Guerra da Bósnia, ocorrido entre 1992 e 1996. O *game* busca mostrar como é a realidade pela sobrevivência dessas pessoas no meio do conflito, se passando numa casa repleta de escombros e que o jogador deve buscar materiais para melhorar as condições da residência.

O jogo funciona em ciclos de dias, onde no final do dia o jogador tem que definir funções aos seus diversos avatares, como vigiar a casa, dormir e até mesmo ir para outra casa para procurar novos recursos. A cada dia que passa, o jogo abre possibilidade de explorar novas regiões da cidade, aumentando também a possibilidade do jogador esbarrar com patrulhas de soldados, o que pode levar à morte do avatar. No *game*, o jogador pode também armar o avatar escolhido, e eliminar os soldados que ele encontra. Porém, o avatar pode apresentar sinais de arrependimento, depressão e até mesmo sinais de atitude violenta, que

pode entrar em crise e abandonar a casa dos sobreviventes, mostrando que o *game* questiona certas atitudes e práticas, mesmo sendo feitas num cenário de guerra.

This War of Mine é um tipo de experiência que vem para criticar a exaltação da guerra, apresentando as populações civis que têm suas vidas devastadas pelo conflito. Tal tipo de visão permite apresentar ao jogador uma perspectiva sobre a guerra, abordando o sofrimento dos civis e as dificuldades que estes têm para sobreviver. Estes que acabam tendo uma experiência traumática, uma marca que irão levar para o resto de suas vidas, devido ao alto grau de violência que eles experimentaram ao longo da guerra. O fato de sobreviverem se torna um fardo, um questionamento de qual foi o motivo por terem sobrevivido e outros não conseguiram tal fato.

Materiais que podem ser trabalhados a partir de This War of Mine

a) O cenário de destruição



Fonte: Captura de Tela extraída do *game This War of Mine*. Em destaque, a introdução ao *game*, que mostra a imagem de uma cidade destruída e afligida pela guerra.



1) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game This War of Mine*. Em destaque, a casa dos sobreviventes - 1ª parte.
2) **Fonte:** Captura de Tela extraída do *game This War of Mine*. Em destaque, a casa dos sobreviventes - 2ª parte.

This War of Mine apresenta um cenário de destruição no entorno da casa em que os avatares estão instalados. Esse cenário reproduz a situação de guerra civil presente na cidade, e o jogo se passa por diversos momentos na base onde o jogador é apresentado. Neste local, o jogador precisa explorar a casa e buscar o máximo de recursos possíveis para melhorar a vida de seus avatares e levá-los à sobrevivência.

c) A coleta de itens para melhorar a base



Fonte: Captura de Tela extraída do game *This War of Mine*. A coleta de itens é uma importante característica no game.



Fonte: Captura de Tela extraída do game *This War of Mine*. Com Pavle, o jogador acessa a oficina e vários móveis podem ser fabricados a partir dela.

O jogo apresenta um sistema de coleta de itens, que servem para melhorar a vida dos avatares. Com os itens, o jogador pode aprimorar equipamentos presentes na casa, construir móveis, como uma cama que facilita o descanso e a recuperação da energia dos personagens. Dessa forma, o jogador experimenta as dificuldades presentes numa guerra, num cenário em que a ideia de comprar os materiais em um mercado é inviável, devido ao caos presente.

Gameplay do jogo:

<https://dashboard.twitch.tv/u/juntosnahistoria/content/video-producer/publish/1169746134>

REFERÊNCIAS:

ALVES, Lynn; FLORES, Glória; FUENTES, Lýgia; NEVES, Isa. **HISTÓRIA E JOGOS DIGITAIS: possíveis diálogos com o passado através da simulação.** IN IX SBGames- Florianópolis - SC, 8 a 10 de Novembro de 2010

ALVES, Lynn; TELLES, Helyom Viana. **Ficção e Narrativa: o lugar dos videogames no ensino de História.** Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 11, p. 115-130, jan-jun. 2015.

ALVES, Lynn. **Game over: jogos eletrônicos e violência.** Tese de Doutorado em Educação. Lynn Rosalina Gama Alves. - Salvador: L. R. G. Alves, 2004.

ALVES, Lynn; PAZ, Tatiana. **Letramento digital e professores: imergindo no universo dos games.** IN Ensino Em Re-Vista, v. 18, n.2, p.271-286, jul./dez. 2011.

ALVES, Lynn; VIANA, Helyom; MATTA, Alfredo. **Museus virtuais e jogos digitais - Novas linguagens para o estudo da história.** Salvador, EDUFBA, 2019.

ALVES, Elder. **O mercado global de games: artificação e capitalismo cultural.** IN Dossiê Capitalismo Cultural. Arquivos do CMD, Volume 4, n.2. Jul/Dez 2016.

ARRUDA, Elcídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da UFMG, 2009.

BATISTA, S. C. F. **M-LearnMat: Modelo Pedagógico para Atividades de M- learning em Matemática.** Tese (doutorado em Informática na Educação). Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2011.

BATISTA, Silvia; BARCELOS, Gilmara. **Análise do uso do celular no contexto educacional.** IN Revista *Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, UFRGS. V. 11 Nº 1, julho, 2013.

BEZERRA, Rafael; SANTOS, Christiano Britto Monteiro. **Medal of Honor: a história monumental em narrativas lúdicas.** IN *Revista MUSEOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE*. Vol. 7, nº 14, Jul./ Dez. de 2018.

BRAGA, Sabrina; JUNIOR, Elbio. **HISTORIOGRAFIA E CINEMA: ENTREVISTA COM O PROFESSOR WAGNER PINHEIRO.** Revista de Teoria da História, Volume 18, Número 2, Dezembro/2017 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens - A máscara e a vertigem.** Tradução de José Garcez Palha. Lisboa. Edições Cotovia, 1990.

CAPELATO, Maria; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; THOMÉ, Elias. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual.** São Paulo. Editora Alameda, 2007.

CARVALHO, Diogo Trindade Alves de. **Pensamento geopolítico Anglo-Saxão: oposição entre os poderes navais e continentais no mundo dos games (2010-2015)**. Tese de Doutorado apresentada na UFBA, Salvador, 2019.

COSTA, Sidney. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, Paraíba. Sidney Moreira da Costa, 2014.

COSTA, M.A.F; SANTOS, C.B.M; XAVIER, G.A. **Os games como possibilidade: que história é essa?** IN EBR - Educação Básica Revista, vol.1, n.1, p. 107-124, 2015.

CRUZ, Dulce. **Tempos (pós-)modernos: a relação entre o cinema e os games**. IN *Revista Fronteiras – estudos midiáticos* VII (3) , setembro/dezembro 2006.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. **PROFHISTÓRIA, experimento sem prognóstico**. Revista *PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 33 - 62, set./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Vendo o passado: representação e escrita da história**. IN *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N.Sér.v.15.n.2. pág. 11-30, jul-dez; 2007.

GEE, James. **Bons videogames+ Boa Aprendizagem - coletânea de ensaios sobre os videogames, a aprendizagem e a literacia**. Traduzido por Maria de Lemos Teixeira. Lisboa. Edições Pedago, 2010.

GEE, James. **Situated language and learning: A critique of traditional schooling**. London, Routledge, 2004.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Ensaio de semiótica poética: com estudos sobre Apollinaire, Bartailie, Baudelaire, Hugo, Jarry, Mallarmé, Michaux, Nerval, Rimbaud, Roubaud**. São Paulo, Editora Cultrix, Univ. de São Paulo, 1976.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOHNSON, Steven. **Tudo que é ruim é bom para você: como os games e a TV nos tornam mais inteligentes**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEI Nº 5453, DE 26 DE MAIO DE 2009. IN

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aab9cac8032564fe0065abb4/98c0ae15f7f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument>

MAJEK, Dee. **The Cinematisation of Computer and Console Games - Aesthetic and Commercial Convergence in the Film and Game Industries.** Stockholms universitet, 2011.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e Flagrantes: ensaios sobre história e fotografias.** Niterói: Editora da UFF, 2009.

MENEZES, Cláudia; BORTOLI, Robélis. **Gamificação: surgimento e consolidação.** IN *Revista C&S – São Bernardo do Campo*, jan/abr. 2018, v. 40, n. 1, p. 267-297.

MESQUITA, Ilka; FONSECA, Selva. **Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades.** IN *História Unisinos* 10(3):333-343, Setembro/Dezembro 2006.

MELO, Bianca. **Gamificação na aprendizagem de adolescentes: uma perspectiva neurobiológica.**

NETO, Manuel. **A escravização indígena e o bandeirante no Brasil colonial: conflitos, apresamentos e mitos.** Dourados – MS. Editora UFGD, 2015.

NEWZOO LTD. **Global Games Market Report 2020.** Disponível em:

<https://platform.newzoo.com/reports/ggmr/free/report-preview> Acesso em: 29 jun. 2021.

PIETROFORTE, Antonio. **Análise textual da história em quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Ge.** São Paulo, Editora Annablume, FAPESP, 2009.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** IN *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

REEVES, B. & NASS, C. (1996) **The media equation: How people treat computers, television, and the new media like real people and places.** Stanford: CSLI Publications. 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **Games e comunidades virtuais.** Disponível em:

<https://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html> Acessado em 28/06/2021.

SANTOS, Christiano Britto Monteiro. **Medal of Honor e a construção da memória da Segunda Guerra Mundial.** Dissertação de Mestrado em História. Christiano Britto Monteiro dos Santos - 2009, Niterói.

SANTOS, V.C; SILVEIRA, G.A. **A efetividade dos simuladores de voo no treinamento de pilotos para tarefas processuais específicas e aquisição de habilidades.** IN *Revista Conexão Sipaer*, 2019, Vol. 10, Nº. 1, pp. 15-30.

SILVA, Ione; PRATES, Tatiane; RIBERIO, Lucineide. **As nova tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula** IN Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016. ISSN 1980-3532

FILMES E VÍDEOS:

007 contra GoldenEye. Direção: Martin Campbell. Com: Pierce Brosnan, Sean Bean, Izabella Scorupco, Famke Janssen e Judy Dench. País, 1995, duração: 130 minutos.

A Estrada 47. Direção: Vicente Ferraz. Com: Sergio Rubini, Daniel de Oliveira, Thogun, Francisco Gaspar e Richard Sammel. Brasil, Portugal e Itália, 2015, duração: 107 minutos.

A vida é Bela. Direção: Roberto Benigni. Com: Roberto Benigni, Nicoletta Braschi, Giogio Cantarini. Itália, 1997, duração: 116 minutos.

Bastardos Inglórios. Direção: Quentin Tarantino. Com: Brad Pitt, Christoph Waltz, Mélanie Laurent e Diane Kruger. Alemanha e Estados Unidos, 2009, duração: 153 minutos.

E.T.: O Extraterrestre. Direção: Steven Spielberg. Com: Henry Thomas, Dee Wallace, Peter Coyote, Robert MacNaughton e Drew Barrymore. Estados Unidos, 1982, duração: 114 minutos.

Indiana Jones e os caçadores da última cruzada. Direção: Steven Spielberg. Com: Harrison Ford, Sean Connery, Denholm Elliot e Julian Glover. Estados Unidos, 1984, duração: 118 minutos.

O nome da Rosa. Direção: Jean-Jacques Annaud. Com: Sean Connery, Christian Slater, Helmut Qualtinger e F. Murray Abraham. Alemanha, Itália e França, 1986, duração: 126 minutos.

O Patriota. Direção: Roland Emmerich. Com: Mel Gibson, Chris Cooper, Heath Ledger e Jason Isaacs. Estados Unidos, 2000, duração: 175 minutos.

Operação Sombra - Jack Ryan. Direção: Kenneth Branagh. Com: Kevin Costner, Chris Pine, Kenneth Branagh e Keira Knightley. Estados Unidos, 2014, duração: 105 minutos.

JOGOS ELETRÔNICOS:

007 contra GoldenEye. Fabricante: Rare. Lançamento: 25/08/1997. Distribuidora: Nintendo. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Stealth, Um jogador, Multijogador.

Among Us. Fabricante: InnerSloth. Lançamento: 15/06/2018. Distribuidora: InnerSloth. Gênero: Jogo em grupo, sobrevivência.

Assassin's Creed Unity. Fabricante: Ubisoft Montreal. Lançamento: 11/11/2014. Distribuidora: Ubisoft. Gênero: Ação-aventura. Furtivo.

America's Army. Fabricante: Ubisoft, Exércitos dos Estados Unidos, Sega Studios San Francisco. Lançamento: 04/07/2002. Distribuidora: Ubisoft, Exércitos dos Estados Unidos, Sega Studios San Francisco. Gênero: Tiro em primeira pessoa, simulador de combate.

Battlefield 1. Fabricante: DICE. Lançamento: 21/10/2016. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Battlefield 4. Fabricante: DICE. Lançamento: 29/10/2013. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Battlefield 5. Fabricante: DICE. Lançamento: 20/11/2018. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Battlefield 1942. Fabricante: DICE. Lançamento: 10/09/2002. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Battlefield 1943. Fabricante: DICE. Lançamento: 08/07/2009. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Cartola FC. Fabricante: Globo.com. Lançamento: 2004. Distribuidora: Globo.com. Gênero: Esporte, Multiplayer.

Call of Duty. Fabricante: Infinity Ward. Lançamento: 29/10/2003. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty 2. Fabricante: Infinity Ward. Lançamento: 25/10/2005. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty 3. Fabricante: Treyarch. Lançamento: 07/11/2006. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty - World at War. Fabricante: Treyarch. Lançamento: 11/11/2008. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty - WWII. Fabricante: Sledgehammer Games. Lançamento: 03/11/2017. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty - Finest Hour. Fabricante: Exakt Entertainment. Lançamento: 16/11/2004. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty 2: Big Red One. Fabricante: Treyarch. Lançamento: 29/06/2006. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty: Road to Victory. Fabricante: Amaze Entertainment. Lançamento: 13/03/2007. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty: World War - Final Fronts. Fabricante: Rebellion Developments. Lançamento: 11/11/2008. Distribuidora: Activision. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Call of Duty: Modern Warfare 2. Fabricante: Infinity Ward. Lançamento: 10/11/2009. Distribuidora: Activision e Square Enix. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Cyberpunk 2077. Fabricante: CD Projekt Red. Lançamento: 17/09/2020. Distribuidora: CD Projekt Red. Gênero: RPG de ação, Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

FIFA 2016. Fabricante: EA Canada. Lançamento: 22/09/2015. Distribuidora: EA Sports. Gênero: Futebol, Single player, Multiplayer.

FIFA 2021. Fabricante: EA Sports. Lançamento: 09/10/2020. Distribuidora: EA Sports / Electronic Arts. Gênero: Futebol, Single player, Multiplayer, Coop.

Mass Effect. Fabricante: BioWare e Firemonkeys Studios. Lançamento: 16/11/2007. Distribuidora: Xbox Game Studios e Electronic Arts. Gênero: Tiro em terceira pessoa, Single player, RPG de ação, Ficção científica.

Medal of Honor: Allied Assault. Fabricante: Electronic Arts. Lançamento: 11/11/1999. Distribuidora EA Games. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: Frontline: EALA Lançamento: 28/05/2002. Distribuidora: EA Games. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: Underground. Fabricante: Rebellion. Lançamento: 02/12/2002. Distribuidora: Destination Soft. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: Rising Sun. Fabricante: EALA. Lançamento. 11/11/2003. Distribuidora: EA Games. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: Pacific Assault. Fabricante: EALA. Lançamento. 15/11/2004. Distribuidora: EA Games. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: European Assault. Fabricante: Electronic Arts. Lançamento. 06/06/2005. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: Vanguard. Fabricante: Electronic Arts. Lançamento. 26/03/2007. Distribuidora: Electronic Arts. Gênero: Tiro em primeira pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: Airborne. Fabricante: EALA. Lançamento. 04/09/2007. Distribuidora: Eletronic Arts. Gênero: Tiro em primeiro pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: Heroes. Fabricante: EA Games. Lançamento. 23/10/2006. Distribuidora: EA Games. Gênero: Tiro em primeiro pessoa, Single player, Multiplayer.

Medal of Honor: Heroes 2. Fabricante: EALA. Lançamento. 13/11/2007. Distribuidora: Eletronic Arts. Gênero: Tiro em primeiro pessoa, Single player, Multiplayer.

Microsoft Flight Simulator 2020. Fabricante: Asobo Studio. Lançamento: 17/08/2020. Distribuidora: Xbox Game Studios. Gênero: Simulador de vôo, Single player, Multiplayer.

Neewinter Nights Enhanced Edition. Fabricante: Beamdog. Lançamento: 27/03/2018. Distribuidora: Skybound Games. Gênero: Ação-Aventura, Single Player, Multiplayer.

Out of the Park Baseball 2021. Fabricante: Out of the Park Developments. Lançamento: 20/03/2020. Distribuidora: Out of the Park Developments. Gênero: Simulado de Esporte, Simulação de negócios.

SimCity 2000. Fabricante: Maxis. Lançamento: 1994. Distribuidora: Maxis e Eletronic Arts. Gênero: Simulador de gestão de cidades.

The Last of US Part II. Fabricante: Naughty Dog. Lançamento: 19/06/2020. Distribuidora: Sony Interactive Entertainment. Gênero: Ação-Aventura, Single Player.

Valiant Hearts: The Great War. Fabricante: Ubisoft Montpellier. Lançamento: 25/06/2014. Distribuidora: Ubisoft. Gênero: Quebra-cabeça. Aventura. Single Player.

World of Warcraft. Fabricante: Blizzard Entertainment. Lançamento: 23/11/2004. Distribuidora: Blizzard Entertainment. Gênero: MMORPG.

JOGOS NÃO ELETRÔNICOS:

Dungeons & Dragons. Autor: Gary Gygax e Dave Arneson. Editora: Wizard of the Coast e Galápagos. Lançamento: 1974 (1ª edição). Gênero: Sistema de RPG, Vários jogadores.

FONTES DA INTERNET:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aab9cac8032564fe0065abb4/98c0ae15f7f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument>

<https://istoe.com.br/o-massacre-de-suzano/>

<https://istoe.com.br/mourao-lamenta-massacre-em-suzano-e-culpa-videogames-violentos/>

<https://www.google.com/amp/s/revistacrescer.globo.com/amp/Educacao-Comportamento/noticia/2021/05/de-30-40-das-criancas-em-idade-escolar-vao-sofrer-bullying-mas-maioria-nao-vai-cometer-crimes-dizem-especialistas.html>

<https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2020/12/22/as-promessas-que-cyberpunk-2077-prometeu-e-nao-cumpriu.htm>

<https://www.eurogamer.pt/articles/2021-04-23-cd-projekt-red-gastou-menos-de-2-milhoes-de-euros-com-as-devolucoes-de-cyberpunk-2077#comments>

<https://ge.globo.com/e-sportv/noticia/call-of-duty-warzone-veja-como-baixar-e-requisitos-de-sistema.ghtml>

<https://www.gameblast.com.br/2014/04/relembre-et-do-atari-2600-um-game-fora.html>

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/10/1-fase-da-fuvest-2021-tem-questoes-sobre-tiktok-e-game-among-us.htm>

<https://m.leijaja.com/carreiras/2021/01/17/enem-aborda-questoes-de-genero-na-prova-de-linguagens/>

<https://www.eurogamer.pt/articles/2020-06-21-como-the-last-of-us-part-2-muda-a-imagem-das-personagens-femininas-nos-videojogos>

<https://meups.com.br/review/fifa-21-no-ps5-vale-a-pena/>

<https://pt.wowhead.com/>

https://wowpedia.fandom.com/wiki/World_of_Warcraft:_Classic

<https://wowwiki-archive.fandom.com/wiki/Portal:Main>

<https://cartoleirosinocentes.com.br/>

<https://jovensgenios.com/>

<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/05/exercito-americano-usara-base-de-game-para-recrutar-e-treinar-soldados.html>

<http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/12/china-proibe-jogo-battlefield-4-por-questoes-de-seguranca-nacional.html>

<https://www.google.com/amp/s/canaltech.com.br/amp/games/assassins-creed-unity-sera-usado-na-reconstrucao-da-catedral-de-notre-dame-137335/>

<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI307073-18537,00-NINTENDO+DS+VIRA+GUIA+INTERATIVO+PARA+VISITANTES+DO+LOUVRE.htm>

1

<https://www.melhoresdestinos.com.br/museus-virtuais.html>

<https://www.eravirtual.org/>

<https://www.sbgames.org/>

<https://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2015/05/10/a-estrada-47-traca-os-caminhos-reais-dos-brasileiros-na-2-guerra-mundial.htm>

<http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/12/china-proibe-jogo-battlefield-4-por-questoes-de-seguranca-nacional.html>

<https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2017/02/conheca-sete-jogos-proibidos-no-mundo-que-sao-liberados-no-brasil.html>

<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/estao-criticando-last-us-2-mas-pelos-motivos-errados/>

<https://www.gamerpoint.com.br/especiais/valiant-hearts-the-great-war-um-jogo-de-grande-qualidade-da-primeira-guerra/>

<https://www.checkpointvg.com/entrevista-a-yoan-fanise-director-de-audio-y-videojuegos/>

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/desfile-da-mangueira-2019-veja-fotos.ghtml>

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/18/publicada-lei-que-regulamenta-a-profissao-de-historiador>

ANEXOS:

25/08/2021

dgp.cnpq.br/fgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Consulta parametrizada

Grupo de pesquisa: #D-Life - Grupo de Pesquisa em Vida Digital

Instituição: UFU

Lider(es): Luiz Carlos de Oliveira Junior

Tania Maria da Silva Mendonça

Área: Medicina

Grupo de pesquisa: Agile Governance Research Lab

Instituição: UFPE

Lider(es): Alexandre José Henrique de Oliveira Luna

Área: Administração

Grupo de pesquisa: Área 51 - Comunicação, Linguagens e Narrativas

Instituição: UnB

Lider(es): Selma Regina Nunes Oliveira

Priscila Monteiro Borges

Área: Comunicação

Grupo de pesquisa: Artificial and Machine Intelligence in Networks

Instituição: UFU

Lider(es): Murillo Guimarães Carneiro

Área: Ciência da Computação

Grupo de pesquisa: ASIMOV - Grupo de pesquisa em ciberfilosofia

Instituição: UFPB

Lider(es): Daniel Figueiredo de Oliveira

Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho

Área: Educação

Grupo de pesquisa: CEGI - Centro de Estudos em Games e Internet

Instituição: UNIFESP

Lider(es): Vanessa Andrade Pereira

Área: Comunicação

dgp.cnpq.br/fgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

1/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Grupo de pesquisa: Cidade do Conhecimento
Instituição: USP
Lider(es): Gilson Schwartz
 Guilherme Ary Plonski
Área: Ciência da Informação

Grupo de pesquisa: Comunicação, Design e Tecnologias Digitais
Instituição: UNIFESP
Lider(es): Edna de Mello Silva
 Leandro Key Higuchi Yanaze
Área: Comunicação

Grupo de pesquisa: Comunidades Virtuais - IF Baiano
Instituição: IFBAIANO
Lider(es): Helyom Rogerio Reis Viana da Silva Teles
 Janaina dos Reis Rosado
Área: Educação

Grupo de pesquisa: Comunidades Virtuais - UNEB
Instituição: UNEB
Lider(es): Suiane Costa Ferreira
 Carmen Lucia Castro Lima
Área: Comunicação

Grupo de pesquisa: Comunidades Virtuais UFAL
Instituição: UFAL
Lider(es): Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
Área: Educação

Grupo de pesquisa: Controle Ótimo
Instituição: FGV
Lider(es): Maria Soledad Aronna
Área: Matemática

Grupo de pesquisa: CPTe - Centro de Pesquisa em Tecnologias Emergentes
Instituição: UFAL

dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

2/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgp/ufaces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Lider(es): Rafael de Amorim Silva

Bruno Almeida Pimentel

Área: Ciência da Computação**Grupo de pesquisa:** CSGames - Computação, Semiótica e Games**Instituição:** PUC/SP**Lider(es):** Hermes Renato Hildebrand**Área:** Comunicação**Grupo de pesquisa:** DCETM - Educação, tecnologias, difusão do conhecimento e modelagens de sistemas sociais**Instituição:** UNEB**Lider(es):** Marcus Túlio de Freitas Pinheiro

Kathia Marise Borges Sales

Área: Educação**Grupo de pesquisa:** Dermatologia Pediátrica e Imunodermatologia**Instituição:** UFPR**Lider(es):** Vânia Oliveira de Carvalho

Cristina de Oliveira Rodrigues

Área: Medicina**Grupo de pesquisa:** Design, Arte e Tecnologia**Instituição:** UNEB**Lider(es):** André Luiz Souza da Silva

Lucia Maria de Oliveira

Área: Desenho Industrial**Grupo de pesquisa:** Design, Ciência e Tecnologia**Instituição:** UF SM**Lider(es):** Débora Aita Gasparetto**Área:** Desenho Industrial**Grupo de pesquisa:** Design, Entretenimento e Educação: Interfaces e Perspectivas**Instituição:** UAM**Lider(es):** Sergio Nesteriuk Gallo**Área:** Desenho Industrial

dgp.cnpq.br/dgp/ufaces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

3/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgp/fores/consulta/consulta_parametrizada.jsf

- Grupo de pesquisa:** Dinâmicas neurais e controle motor
Instituição: UFU
Lider(es): Acimar Barbosa Soares
Ailton Luiz Dias Siqueira Junior
Área: Engenharia Biomédica
- Grupo de pesquisa:** Edumidia - Educação, Comunicação e Mídias
Instituição: UFSC
Lider(es): Dulce Márcia Cruz
Daniela Karine Ramos
Área: Educação
- Grupo de pesquisa:** Ensino na Saúde e Educação Médica na Amazônia
Instituição: UEA
Lider(es): Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro
Área: Medicina
- Grupo de pesquisa:** Estudos, Pesquisas, Investigação e Conhecimento em GameStudies - EPIC GameStudies
Instituição: UEPG
Lider(es): Leandro Baptista
Área: Turismo
- Grupo de pesquisa:** Excelsior! Grupo de Pesquisa em Religião e Cultura da Mídia
Instituição: UNASP
Lider(es): Allan Macedo de Novaes
Rodrigo Follis Santos
Área: Comunicação
- Grupo de pesquisa:** Expressão Gráfica e Representação da Forma
Instituição: UFSC
Lider(es): Gilson Braviano
Ivan Luiz de Medeiros
Área: Matemática

dgp.cnpq.br/dgp/fores/consulta/consulta_parametrizada.jsf

4/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Grupo de pesquisa: FICA-T
Instituição: UFC
Lider(es): Robson Carlos Loureiro
 Luciana de Lima
Área: Artes

Grupo de pesquisa: G.A.M.I.N.G - Grupo de Estudos Avançados, Métodos e Inovação em Games
Instituição: UnB
Lider(es): Tiago Barros Pontes e Silva
 Carla Denise Castanho
Área: Desenho Industrial

Grupo de pesquisa: G2E-UFSC - Grupo de Educação e Entretenimento UFSC
Instituição: UFSC
Lider(es): Mônica Stein
Área: Desenho Industrial

Grupo de pesquisa: GamerLab - Laboratório de pesquisa em Games, Gambiarras e Mediações em Rede
Instituição: UFMA
Lider(es): José Carlos Messias Santos Franco
Área: Comunicação

Grupo de pesquisa: GAMEs - Grupo de Análise de Materiais e Estruturas
Instituição: UFAL
Lider(es): Vinicius Costa Correia
Área: Engenharia Civil

Grupo de pesquisa: Games, Educação, Tecnologia e Sociedade (GETS)
Instituição: MACKENZIE
Lider(es): Pollyana Coelho da Silva Notargiacomo
Área: Engenharia Elétrica

Grupo de pesquisa: GATERME - Grupo de Pesquisa em Games, Aplicativos, Tecnologias de Realidade Mista e Educação Empreendedora
Instituição: PUC/SP

dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

5/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/tgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Lider(es): Claudio Fernando Andre
David de Oliveira Lemes
Área: Ciência da Computação

Grupo de pesquisa: GEESS - Grupo de Estudos em Engenharia de Software em Saúde
Instituição: CESUPA
Lider(es): Marcos Venícios Conceição de Araújo
Área: Ciência da Computação

Grupo de pesquisa: GENECINE - Grupo de Estudos sobre Gêneros Cinematográficos e Audiovisuais
Instituição: UNICAMP
Lider(es): Alfredo Luiz Paes de Oliveira Suppia
Pedro Maciel Guimarães Junior
Área: Comunicação

Grupo de pesquisa: GPTA - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Aplicadas
Instituição: IFSUL
Lider(es): Luciano Beiestorf Rocha
Ricardo Prediger
Área: Ciência da Computação

Grupo de pesquisa: GPTed - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais
Instituição: PUC/SP
Lider(es): João Augusto Mattar Neto
Ana Maria Di Grado Hessel
Área: Educação

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia, Saúde e Qualidade de Vida - GEPETS
Instituição: ULBRA
Lider(es): Pierre Soares Brandão
Fabiano Fagundes
Área: Saúde Coletiva

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos, Pesquisa e Inovação em Saúde Digital
Instituição: UFC
Lider(es): Luiz Roberto de Oliveira

dgp.cnpq.br/tgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

6/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgp/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Mônica Cardoso Façanha

Área: Medicina**Grupo de pesquisa:** Grupo de Inteligência Aplicada**Instituição:** UNVALI**Lider(es):** Aníta Maria da Rocha Fernandes

Rudimar Luís Scaranto Dazzi

Área: Ciência da Computação**Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa de Tecnologia Aplicada à Educação**Instituição:** UFRGS**Lider(es):** Eliseo Berni Reategui**Área:** Educação**Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa em Ciência dos Jogos e Direito Desportivo Eletrônico**Instituição:** UNMLLE**Lider(es):** Rafael Mendonça**Área:** Direito**Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa em Comportamento Motor**Instituição:** PUC/PR**Lider(es):** Claudio Marcelo Tkac**Área:** Educação Física**Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa em Educação em Computação**Instituição:** UFAM**Lider(es):** Leandro Silva Galvao de Carvalho

Elaine Harada Teixeira de Oliveira

Área: Ciência da Computação**Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa em Gestão da Tecnologia da Informação**Instituição:** IFSP**Lider(es):** Roberta Akemi Sinoara**Área:** Ciência da Computação

dgp.cnpq.br/dgp/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

7/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

- Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Sociais
Instituição: UFRJ
Lider(es): Claudia Lage Rebello da Motta
Área: Ciência da Computação
- Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa em Tecnologias para Interação
Instituição: UNIFESP
Lider(es): Ezequiel Roberto Zorzal
 Vanessa Andrade Pereira
Área: Ciência da Computação
- Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa GEMS - Games, Educação, Mídia e Sentido
Instituição: UNESP
Lider(es): Antonio Francisco Magnoni
 Osvando José de Moraes
Área: Comunicação
- Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisa História e Mídias Eletrônicas
Instituição: UNESP
Lider(es): Áureo Busetto
 Edvaldo Correa Sotana
Área: História
- Grupo de pesquisa:** Grupo de Pesquisas em Oncologia e Exercício
Instituição: UDESC
Lider(es): Magnus Benetti
 Adriana Coutinho de Azevedo Guimarães
Área: Educação Física
- Grupo de pesquisa:** GRUPO DE TECNOLOGIA DE INFORMACAO APLICADA
Instituição: UNESP
Lider(es): Eduardo Martins Morgado
 Roberta Spolon
Área: Ciência da Computação
- Grupo de pesquisa:** Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação (GIIIE)

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

8/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Instituição: UFRN
Lider(es): Dennys Leite Maia
 Isabel Dillmann Nunes
Área: Educação

Grupo de pesquisa: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas de Ensino - GIPPE
Instituição: UNIPAMPA
Lider(es): Rafael Roehrs
 Miguel Roehrs
Área: Educação

Grupo de pesquisa: Grupo Interdisciplinar em Estudos Linguísticos
Instituição: UNISANTOS
Lider(es): Graziela Pigatto Bohn
 Valdilene Zanette Nunes
Área: Linguística

Grupo de pesquisa: InPraMEC: Investigação de Práticas Metodológicas em Ensino das Ciências
Instituição: UFRPE
Lider(es): Bruno Silva Leite
Área: Química

Grupo de pesquisa: Interação, linguagens e (multi-)letramentos do professor - UNITAU
Instituição: UNITAU
Lider(es): Eveline Mattos Tápicas Oliveira
 Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda
Área: Linguística

Grupo de pesquisa: InterLab - Laboratório de Tecnologias Interativas
Instituição: USP
Lider(es): Romero Tori
 Ricardo Nakamura
Área: Ciência da Computação

Grupo de pesquisa: Janus -Laboratório de Estudos de Psicologia e Tecnologias da Informação e Comunicação
Instituição: PUC/SP

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

9/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgp/ptf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Lider(es): Ivelise Fortim de Campos
Fernando José de Almeida
Área: Psicologia

Grupo de pesquisa: Laboratório de Abordagens de Ensino Focadas no Aluno
Instituição: UFPA
Lider(es): Carlos dos Santos Portela
Maurício Ronny de Almeida Souza
Área: Ciência da Computação

Grupo de pesquisa: Laboratório de Artefatos Digitais (LAD)
Instituição: UFRGS
Lider(es): Suely Dadalti Fragoso
Área: Comunicação

Grupo de pesquisa: Laboratório de Computação Física
Instituição: IFF
Lider(es): Renato Gomes Sobral Barcellos
Daniel Vasconcelos Corrêa da Silva
Área: Ciência da Computação

Grupo de pesquisa: LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Instituição: UFPB
Lider(es): Caroline de Oliveira Martins
Mateus David Finco
Área: Educação Física

Grupo de pesquisa: Laboratório de Humanidades Digitais e Documentação Terminológica - LADOC
Instituição: UFS
Lider(es): Sandro Marcio Drumond Alves Marengo
Área: Linguística

Grupo de pesquisa: Laboratório de Inovação Interdisciplinar - LabX
Instituição: UFPA
Lider(es): Silvério Sirotheau Corrêa Neto

dgp.cnpq.br/dgp/ptf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

10/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Anderson de Jesus Araújo Ramos

Área: Ciência da Computação**Grupo de pesquisa:** Laboratório de Neurociência do Exercício_LaNEEx**Instituição:** UFRJ**Líder(es):** Andrea Camaz Deslandes**Área:** Educação Física**Grupo de pesquisa:** Laboratório de Pesquisa em Mídia, Entretenimento e Sociedade**Instituição:** UFPB**Líder(es):** Thiago Pereira Falcão**Área:** Comunicação**Grupo de pesquisa:** Laboratório Multidisciplinar de Pesquisa em Reabilitação Funcional - LMPRF**Instituição:** UFS**Líder(es):** Sheila Schneiberg Valença Dias

Sibele de Andrade Melo Knaut

Área: Fisioterapia e Terapia Ocupacional**Grupo de pesquisa:** LED - Laboratório de Experimentação em Design**Instituição:** UFAL**Líder(es):** Danielly Amatte Lopes

Juliana Donato de Almeida Cantalice

Área: Desenho Industrial**Grupo de pesquisa:** LEGOS - Laboratório de Engenharia de Software, Games, Ontologia e Sistemas**Instituição:** IFPI**Líder(es):** Aislan Rafael Rodrigues de Sousa

Ricardo Moura Sekeff Budaruiche

Área: Ciência da Computação**Grupo de pesquisa:** LEPTEC - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Tecnologia, Educação e Cultura**Instituição:** UNESA**Líder(es):** Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa**Área:** Educação

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

11/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

- Grupo de pesquisa:** Letras em trânsito: línguas, literaturas, culturas e suas tecnologias
Instituição: IFES
Lider(es): Guilherme Augusto dos Santos Póvoa
Área: Letras
- Grupo de pesquisa:** Literatura, ficção e suas materialidades
Instituição: IFES
Lider(es): Adriana Falqueto Lemos
Área: Letras
- Grupo de pesquisa:** Litteris.com: Literatura e novas mídias
Instituição: UFMA
Lider(es): Dilson César Devides
Área: Letras
- Grupo de pesquisa:** medialudens: grupo de pesquisa em mídias digitais, experiência e ludicidade
Instituição: UFF
Lider(es): Emmanoel Martins Ferreira
Área: Comunicação
- Grupo de pesquisa:** Mídias Digitais, Interatividade, Games e Educação
Instituição: UNESP
Lider(es): Vania Cristina Pires Nogueira Valente
Área: Comunicação
- Grupo de pesquisa:** MODELAGEM DE SISTEMAS INTELIGENTES
Instituição: UNISUZ
Lider(es): Eduardo Seige Ianaguivara
Área: Ciência da Computação
- Grupo de pesquisa:** Nu[TeC]² : Núcleo de estudos em Técnicas e Teoria da Computação
Instituição: IFES
Lider(es): Karin Satie Komati
 Jefferson Oliveira Andrade
 Ciência da Computação

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

12/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Área:

Grupo de pesquisa: NÚCLEO APLICADO DE REALIDADE VIRTUAL EM PRÁTICAS CORPORAIS (NARV-PC)

Instituição: UNESP

Lider(es): Rubens Venditti Júnior

Área: Educação Física

Grupo de pesquisa: Núcleo de Cardioncologia e Medicina do Exercício

Instituição: UDESC

Lider(es): Magnus Benetti

Marlus Karsten

Área: Fisiologia

Grupo de pesquisa: Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar

Instituição: PUC/SP

Lider(es): Maria Angela Barbato Carneiro

Neide de Aquino Noffs

Área: Educação

Grupo de pesquisa: Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância

Instituição: UFSM

Lider(es): Susana Cristina dos Reis

Área: Letras

Grupo de pesquisa: Plug-ins livres, criação de efeitos sonoros e implementação em indie games: seleção e avaliação à partir da perspectiva de usabilidade nos projetos criados pelos alunos do UNICURITIBA

Instituição: UNICURITIBA

Lider(es): Rodrigo Leite Souza Enoque

Área: Artes

Grupo de pesquisa: RELAM - Research Laboratory in Agile Methods

Instituição: UNIFESSPA

Lider(es): Vitor de Souza Castro

Sandro Ronaldo Bezerra Oliveira

Área: Ciência da Computação

dgp.cnpq.br/dgpf/aces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

13/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

- Grupo de pesquisa:** Remix - Observatório de mídias, tecnologias digitais e práticas corporais
Instituição: UFMS
Lider(es): Silvan Menezes dos Santos
Área: Educação Física
- Grupo de pesquisa:** Saúde, Educação, Movimento & Evolução
Instituição: UDESC
Lider(es): Fernando Luiz Cardoso
 Gislane Ferreira de Melo
Área: Educação Física
- Grupo de pesquisa:** Sistemas de Informação e Organizações
Instituição: UTFPR
Lider(es): Alexandre Reis Graeml
 Gustavo Alberto Giménez Lugo
Área: Administração
- Grupo de pesquisa:** SPIDER - Tool Suite for Quality
Instituição: UFPA
Lider(es): Sandro Ronaldo Bezerra Oliveira
 Alexandre Marcos Lins de Vasconcelos
Área: Ciência da Computação
- Grupo de pesquisa:** TEC_MID Teachers - Tecnologias, Mídias Digitais e Cultura Pop para a Formação de Professores
Instituição: UFGD
Lider(es): Acimar Silva de Queiroz
Área: Educação
- Grupo de pesquisa:** Tecnologia Aplicada
Instituição: SENAC/SP
Lider(es): Adalberto Bosco Castro Pereira
Área: Ciência da Computação
- Grupo de pesquisa:** Tecnologias em Sistemas Interativos e Inteligentes
Instituição: UFPB

dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

14/15

25/08/2021

dgp.cnpq.br/dgp/ptfaces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Lider(es): Liliâne dos Santos Machado

Ronei Marcos de Moraes

Área: Ciência da Computação

Grupo de pesquisa: Telemedicina, Tecnologias Educacionais e eHealth

Instituição: USP

Lider(es): Chao Lung Wen

Raymundo Soares de Azevedo Neto

Área: Medicina

1

100 ▾

Total de registros: 90

dgp.cnpq.br/dgp/ptfaces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

15/15