



Lukas Gabriel Grzybowski  
Dalton Santana Lima  
Vander Felipe Ortiz dos Santos

# JOGOS E HISTÓRIA

## REFLEXÕES

editora  
**itacaiúnas**

**Lukas Gabriel Grzybowski**  
**Dalton Santana Lima**  
**Vander Felipe Ortiz dos Santos**

# **JOGOS E HISTÓRIA**

## **REFLEXÕES**

1ª edição

Editora Itacaiúnas  
Ananineua – PA  
2023



## Sumário

<b>1. Apresentação.....</b>	<b>5</b>
Lukas Gabriel Grzybowski	
<b>2. A criação de jogos analógicos como método no ensino de História: Uma revisão de produções bibliográficas .....</b>	<b>6</b>
DOI: 10.36599/itac-joehis.001	
Vander Felipe Ortiz dos Santos	
<b>3. O videogame como instrumento de aprendizagem: reflexões sobre o estado da arte .....</b>	<b>18</b>
DOI: 10.36599/itac-joehis.002	
Lukas Gabriel Grzybowski	
<b>4. A criação de jogos analógicos como método no ensino de História: Um estudo das produções do mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória) (2016-2020) .....</b>	<b>28</b>
DOI: 10.36599/itac-joehis.003	
Vander Felipe Ortiz dos Santos	
<b>5. A Experiência Em Jogo: a ideologia de Call of Duty Black Ops e suas implicações na experiência histórica do jogador enquanto sujeito histórico.....</b>	<b>54</b>
DOI: 10.36599/itac-joehis.004	
Dalton Santana Lima	
<b>6. Videogames, Medievalismo e Ideologia: Uma análise de Kingdom Come: Deliverance .....</b>	<b>87</b>
DOI: 10.36599/itac-joehis.005	
Dalton Santana Lima	
<b>7. O Ensino de História na Era Digital: Os Games Para Além da Gamificação..</b>	<b>99</b>
DOI: 10.36599/itac-joehis.006	
Lukas Gabriel Grzybowski	
<b>Referências .....</b>	<b>107</b>
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>110</b>
<b>Índice remissivo.....</b>	<b>111</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Este livro traz uma coletânea de estudos sobre a relação entre jogos e história, destacando a forma como jogos utilizam temas históricos para formar nossas representações do passado. A obra também aborda o uso de jogos no contexto da educação histórica, explorando as possibilidades de ensinar história através desta ferramenta lúdica e interativa.

Os autores, Dalton Santana Lima, Vander Felipe Ortiz dos Santos e Lukas Gabriel Grzybowski, trazem suas perspectivas e insights desenvolvidos ao longo de anos de pesquisa na Universidade Estadual de Londrina. Eles apresentam uma visão ampla e profunda sobre o papel dos jogos na construção de nossa compreensão do passado e da cultura.

Este livro é uma leitura obrigatória para aqueles que buscam compreender como os jogos são usados para moldar nossa percepção da história e como eles podem ser utilizados como uma ferramenta valiosa para ensinar história de maneira lúdica e interativa. Se você é professor, pesquisador, estudante ou simplesmente amante dos jogos e da história, este livro será uma adição valiosa à sua coleção.

Lukas Gabriel Grzybowski

Londrina, Fevereiro de 2023

## 2. A CRIAÇÃO DE JOGOS ANALÓGICOS COMO MÉTODO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REVISÃO DE PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Vander Felipe Ortiz dos Santos

*Não nasci para ser forçado a nada. Respirarei ao meu próprio modo.*

- Henry David Thoreau

### 1. Introdução

O jogo, como elemento da cultura, como analisa Johan Huizinga em “*Homo Ludens*” (2019), é um dos fatores essenciais para a sua construção, estabelecendo sua parcela lúdica. Ao definir o que seria um jogo, Huizinga critica as definições anteriores, e escreve:

Resumindo as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites especiais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com a tendência a rodearem-se de segredo e sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2019, p.16)

Dentro desta definição destacamos o aspecto “não sério” dos jogos, elemento este que inclui dentro do aspecto do lúdico diversas outras atividades tradicionalmente não associadas à definição pura de jogo, como esportes, festivais e outras manifestações culturais. O medievalista Jacques Heers (1987), ao analisar as Festas de Loucos, define que os festivais, jogos e o lúdico: “Como todas as expressões duma civilização, derivam de circunstâncias em que estão implicadas todas as espécies de estruturas e de práticas, antes do mais, políticas e sociais.” (HEERS, 1987, p. 10)

Já Roger Caillois (2021), em “Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem”, introduz sua obra com a definição de jogos como manifestações culturais extremamente variadas:

Os jogos são incontáveis e variados: jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos ao ar livre, de paciência, de construção etc. Apenas desta diversidade quase infinita e com uma extraordinária constância, a palavra jogo sugere igualmente as ideias de desenvoltura, de risco ou de habilidade. Sobretudo estimula invariavelmente uma atmosfera de descanso ou de divertimento. Relaxa e distrai. Sugere uma atividade sem pressões, mas também sem consequências para a vida real. Opõe-se a seriedade desta última e se vê, assim, qualificado como frívolo. (CAILLOIS, 2021, p. 18)

Vemos assim, que o conceito de jogo é um campo muito grande e diverso, possibilitando diversas óticas de criação e análise em volta do mesmo. Destacamos que o que pode ou não pode ser considerado um jogo mudou muito desde a publicação original de “*Homo Ludens*” por Johan Huizinga em 1938, mas a diversidade de possibilidades envolvendo tal definição se mostra cada vez maior.

Envolvendo todos os aspectos do desenvolvimento humano, os jogos são uma ferramenta extremamente diversa e que abre uma gama de possibilidades para sua utilização, inclusive em um ambiente educacional. Integrando-se em metodologias ativas de ensino (LIMA; MERCANTI; NEVES; 2018) e sendo um potencializador da inclusão do aluno como sujeito ativo em seu processo de ensino, os jogos quando utilizados na educação demonstram uma ferramenta de grande valor. Em constante crescimento, cada vez mais projetos de ensino e pesquisas acadêmicos são produzidos sobre a utilização do lúdico em sala de aula, com muitas de tais produções estando focadas no campo do ensino de História.

O presente capítulo se dedica a apresentação de uma revisão bibliográfica das produções acerca dos jogos no ensino, mais especificamente as mídias analógicas no campo da História. O foco em tais jogos se dá, primeiramente, pelo destaque que tem sido dado em grande maioria aos jogos digitais nas produções recentes. Como relatam os autores do texto “*Aprendizagem Tangencial: Como Jogos Analógicos Podem Auxiliar no Ensino de História e Cultura*” (ROCHA, et al., 2017):

Infelizmente, a quantidade de estudos utilizando essa teoria em jogos analógicos não é expressiva como sua aplicabilidade em jogos digitais. Isto levanta a dúvida de como o uso de jogos analógicos, aliado à teoria de educação tangencial, pode facilitar o aprendizado de história e cultura. (ROCHA, et al., 2017, p.2)

Desta forma, se faz necessário um olhar mais específico nas produções e utilizações de jogos analógicos, e não apenas em sua contraparte digital.

Outro fator influente nesta escolha é a acessibilidade dos jogos analógicos, em contraste com o difícil acesso de equipamentos e plataformas eletrônicas de qualidade em muitos casos. Dependendo muitas vezes de apenas materiais simples como cartolinas e tesouras ou, no caso dos *RPGs* (*role-playing games*), apenas a imaginação e fala dos jogadores, tais jogos se mostram mais acessíveis para o ambiente escolar, que muitas vezes carece de verba ou infraestrutura adequada para a aplicação efetiva de jogos digitais.

A seguir se encontra uma breve reflexão teórica acerca do jogo analógico como ferramenta no ensino de História, a partir tanto de produções clássicas quanto de obras mais recentes, produzidas por professores da área. Após isso, tratamos sobre a criação de jogos em específico, com o foco para o processo criativo e como o desenvolvimento de ferramentas lúdicas em sala de aula pode somar ao processo educacional. Por fim, trago uma conclusão ao texto, buscando sintetizar as temáticas trabalhadas.

## 2. O Jogo Analógico No Ensino De História

O ensino de História, ou melhor, o aprender História, é um processo que se estende muito além de uma exposição de informações por um professor e uma pretensa absorção das mesmas pelo aluno. O processo de aprendizagem se define por um movimento, como definem Nilton Mullet

Pereira e Marcello Paniz Giacomoni em “*Flertando com o Caos: os jogos no ensino de História*”, tendo como referencial as teorias do filósofo Gilles Deleuze:

Logo, é importante perceber que o aprender e/ou ensinar não são ações isoladas, mas sim momentos convergentes entre si. Quer dizer que o aprender não significa incorporar novos conteúdos, mas estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos signos emitidos pelas coisas, pelas pessoas. Aprender é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. Isto porque aprender é colocar-se na passagem do não saber ao saber, visto que “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro”, conforme Deleuze (2009, p. 160) (GIACOMONI; PEREIRA; 2013, p. 15).

Como apresentado por René Schérer (2005) ao analisar as produções de Deleuze sobre o aprendizado, o ato de aprender é um exercício de desprendimento de sua própria identidade, na busca da construção deste movimento. O autor também destaca que o aprender e o ensinar são ações fundamentalmente atreladas e, como desenvolvido por Pereira e Giacomoni, convergentes:

Poderia, assim, limitar-me a remeter a uma projeção dessas sequências, nas quais cada um apreciaria diretamente, graças à voz e ao gesto perpetuados do filósofo, sua arte de ensinar e de fazer com que se aprenda [d’*apprendre et de faire apprendre*]. A palavra “*apprendre*”, permitam-me lembrá-lo, reúne, na língua francesa, os dois sentidos, o de “aprender” e o de “ensinar”, em um ato comum entre que aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe. (SCHÉRER, 2005, p. 1184)

Assim, a aprendizagem de História se define principalmente pela apropriação de novos conceitos e paradigmas, pelo abandono de seu antigo ser e pela sua nova constituição, com sua realidade presente alterada pela nova construção por ela vivenciada. Percebe-se então o importante papel de metodologias ativas de ensino nesse processo em constante movimento (LIMA, MERCANTI, NEVES, 2018). Em contraste as metodologias tradicionais, definidas pelo papel apenas de ouvinte a uma exposição pelo professor, os métodos ativos de ensino introduzem o estudante como membro atuante em sua aprendizagem, participando de um processo criativo juntamente com a figura do professor, nos remetendo ao conceito de aprender em movimento apresentado previamente. Tal processo pode ser efetuado através de diversas formas, sendo uma ferramenta de utilização muito comum o jogo.

Apoiando-se nos conceitos apresentados no clássico “*Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*” (2018), de Johan Huizinga, o jogo se mostra como um constante movimento, um desprendimento voluntário de sua realidade e a aceitação de novas regras constituídas pelo lúdico, mas ainda levadas a sério, constituindo a participação em uma atividade relativamente distanciada das regras e das definições do indivíduo, e nesse espaço fluído e caótico, pode-se encontrar a aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o jogo permite uma maior conexão com a realidade do aluno, criando uma conexão com os conceitos de lúdico universalizados na cultura (HUIZINGA, 2019, p. 1). O jogo, como interlocutor do movimento, se mostra como uma via do processo de aprendizado e de criação, abrindo múltiplas possibilidades para sua utilização em um ambiente de ensino, como vários relatos de sua aplicação em ambientes práticos demonstram (LIMA; MERCANTI; NEVES; 2018, p. 51).

Como reflete Giacomoni (2013), ao introduzir o aluno a um jogo que utiliza um período ou processo histórico como sua narrativa interna, possibilita-se o surgimento de dinâmicas de aprendizagem e problematização de diversos conceitos:

Dentro dessas dinâmicas, existem ainda duas opções para a vivência do aluno: ou ele é “transportado” para o tempo histórico, representando-se como um personagem ou grupo social (como um Senhor Feudal, ou como um grupo social no processo da centralização), ou reflete sobre o conhecimento histórico, respondendo a questões ou articulando conceitos. Ademais, o ato de jogar possui como uma de suas características a ausência de riscos: não temendo as consequências, os alunos são estimulados à experimentação. Tanto os erros como os acertos desse processo podem ser retomados e debatidos pelo professor. (GIACOMONI, 2013, p. 144).

Sendo o processo criativo parte integrante do aprendizado através do jogo, aprofundar-se nele pode, da mesma forma, proporcionar novas possibilidades no ensino, e um dos métodos de se desenvolver isso seria pela criação da própria ferramenta lúdica pelos alunos, tornando a criação de jogos uma parte do processo educativo (GIACOMONI, 2013, p. 118).

O desenvolvimento de jogos em mídia analógica (não dependente de ferramentas digitais), sendo uma área amplamente desenvolvida e teorizada por autores como Jesse Schell, em *“The art of game design”* (2018), apresenta conceitos de construção de tais ferramentas que possibilitam a esse processo se tornar mais uma das formas de se encontrar o aprendizado em um espaço de ensino em movimento.

O ensino de cunho construtivista, trazido pelos escritos clássicos de Piaget e Vygotsky (JÓFILI, 2002), e demonstrado em nossa realidade pelo educador Paulo Freire (JÓFILI, 2002), mostra-se em destaque na criação de jogos como forma de aprendizagem de História. Principalmente ao se tratar das teorias de formação social da mente de Lev Vygotsky (1991), desenham-se vários paralelos com o desenvolvimento de processos criativos e interações sociais, presentes no processo de desenvolvimento de jogos analógicos. Como apresenta Zélia Jófili, ao tratar dos autores citados acima, sobre as teorias vygotskianas:

Desenvolvendo sua teoria, Vygotsky demonstra a efetividade da interação social no desenvolvimento de altas funções sociais como: memória voluntária, atenção seletiva e pensamento lógico. Sugere, também, que a escola atue na estimulação da zona de desenvolvimento proximal, pondo em movimento processos de desenvolvimento interno que seriam desencadeados pela interação da criança com outras pessoas de seu meio. (JÓFILI, 2002, p. 193)

Torna-se claro, assim, que além da colocação dos alunos como membros ativos de seu aprendizado (LIMA; MERCANTI; NEVES; 2018), a sua interação com outros membros de seu meio, e a estimulação de sua criatividade se mostram elementos de muito potencial para o seu desenvolvimento. Somado a isso, o uso destas ferramentas para a criação de um jogo por parte dos alunos as potencializa, transportando-as para o mundo em constante movimento do lúdico.

Como demonstrado por Marcello Paniz Giacomoni (2013), em seu texto citado, quando tais conceitos são aplicados ao ensino de História se descobre uma infinidade de possibilidades, demonstradas nos jogos desenvolvidos em suas salas de aula, como o “Guerra Feudal” (GIACOMONI, 2013, p. 120), que insere os alunos em um ambiente no auge do feudalismo, ensinando-os de forma ativa e prática as questões e os paradigmas presentes naquele período.

Além disso, o estudo de jogos analógicos como ferramenta no ensino de História vem se desenvolvendo nos últimos anos, mesmo que lentamente. Como é descrito no *texto “Aprendizagem Tangencial: Como Jogos Analógicos Podem Auxiliar no Ensino de História e Cultura”* (ROCHA, et al., 2017), já citado, as produções recentes tendem a se focar nos jogos de mídia digital, muitas vezes deixando de lado os analógicos.

Na mesma obra, os autores concluem que os jogos analógicos incentivam um processo de aprendizagem tangencial nos alunos, fazendo com que, expondo-os a conteúdos culturais e históricos imersos em um jogo, os próprios estudantes desenvolvam interesses e procurem de forma independente novas informações e aprendizados acerca das temáticas que os interessam, desenvolvendo um processo de autoeducação. Neste processo tangencial de ensino, o aluno se torna um elemento ativo de sua própria educação, proposta que conversa diretamente com a dinâmica lúdica dos jogos.

Após anos perdendo destaque para os jogos digitais, os produtos analógicos voltaram a receber atenção no mercado do entretenimento, desde o crescimento do público dos *role-playing games* até o surgimento de diversos novos jogos de tabuleiros e cartas. Como desenvolve Fernando Nascimento Rocha do Amaral em sua dissertação de mestrado *“O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro”* (2019), produção essa que posteriormente também será parte da análise deste trabalho, ao endagar sobre o ressurgimento dos jogos de mídia analógica o autor aponta:

Após décadas de perda de espaço para os jogos eletrônicos, os jogos de tabuleiro voltaram a despertar o interesse das pessoas nos últimos anos. Esse mercado movimenta atualmente 10 bilhões de dólares ao ano no mundo, com crescimento anual de aproximadamente 10%, sendo cerca de 600 milhões de reais no Brasil (8,9% do faturamento do setor de brinquedos), segundo a Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (Abrinq). A tradicional marca Estrela teve um crescimento de 15% nas vendas de sua linha de jogos entre 2016 e 2017. Os principais eventos do mundo do setor – Spiel des Jarhes (Alemanha) e Gen Na (Estados Unidos) – batem recordes de público. Várias luderias (estabelecimentos dedicados a reunir pessoas interessadas nos jogos de tabuleiro, geralmente na forma de bares ou cafeterias) vêm sendo abertas nos últimos anos no Brasil. Até a ONU escolheu essa plataforma como meio de divulgação de seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável entre crianças no Brasil. (AMARAL, 2019, p. 11)

Com o ressurgimento das mídias analógicas no mercado, os jogos que fazem parte dela também passaram a ganhar destaque em outros ambientes, sendo um deles a educação. Diversos projetos focados no uso de jogos analógicos foram desenvolvidos nos últimos anos, potencializados pela alta dinamicidade dessas ferramentas, e pelo seu valor mais barato, quando comparados a aparelhos e jogos digitais, fator que auxiliou o seu uso principalmente em instituições públicas de ensino da educação básica.

Além disso, como já citado anteriormente, os jogos analógicos dialogam com diversas das correntes de ensino que estão ganhando espaço no cenário atual da educação. Além de serem interlocutores de um processo de aprendizagem tangencial (ROCHA et al., 2017) e de diversas outras metodologias ativas de ensino (LIMA; MERCANTI; NEVES; 2018), os jogos analógicos, por não dependerem de linguagens complexas de programação e equipamentos eletrônicos para a sua produção, permitem que os próprios estudantes façam parte do seu processo de criação e adaptação para a sala de aula.

### 3. Métodos De Criação De Jogos Analógicos

Este tópico é dedicado a apresentar a criação de jogos analógicos, abordada principalmente a partir de duas obras: “*The art of game design*” (2008), do autor estadunidense Jesse Schell, desenvolvedor independente de jogos digitais, e o sexto capítulo do livro “*Jogos e Ensino de História*” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 118), intitulado “*Construindo jogos para o ensino de História*”, sendo tal capítulo escrito por Marcello Paniz Giacomoni. Ambas as obras foram selecionadas por abordarem métodos e óticas diferentes para a produção de jogos, mas ainda assim não se contradizendo.

Faz-se necessário discorrer sobre a criação de jogos neste trabalho a partir do momento que, ao se considerar o ensino de História como uma via de movimento (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 15) e um processo de constante construção de conceitos e narrativas, e tendo os jogos como uma forma de atingir tal processo em sala de aula, a criação, alteração ou ressignificação de tais ferramentas lúdicas é um elemento que se mostra necessário nessa interação. Tanto em um quesito de desenvolver um jogo completamente novo para a utilização em sala de aula, quanto em utilizar de uma ferramenta já constituída, mas apresentando ela a um novo ambiente encontrado na educação, a criação sempre estará envolvida na utilização de jogos no ensino de História.

A partir desta ótica, vemos que em todas as dissertações que serão analisadas neste texto, produzidas pelos professores, alunos integrantes do programa de pós-graduação ProfHistória, a criação de jogos se faz presente. Assim, a apresentação de metodologias para o desenvolvimento de lúdicos nos abre um leque novo de possibilidades de leitura e análise dos relatos e produções acerca de jogos no ensino de História.

Em “*The art of game design*” (2008), Jesse Schell apresenta a visão de um desenvolvedor de jogos digitais independente, destacando os principais aspectos através de diversos tópicos, chamados por Schell de lentes, pontos focais que o autor trata acerca do desenvolvimento lúdico. Para o processo de criação de jogos analógicos em específico, dois diagramas apresentados pelo autor são importantes, sendo: A) a descrição do processo criativo do desenvolvedor, e B) a divisão dos quatro elementos constituintes de um jogo.

Ao início de cada um dos capítulos de seu livro, Schell insere um diagrama, que vai progressivamente tornando-se mais complexo e tendo elementos a ele adicionados, sendo sua versão final está no capítulo “*goodbye*” (SCHELL, 2008, p. 463). Para este texto, os elementos que daremos foco são os cinco destacados pelo autor no eixo central da ilustração, sendo eles: *Designer*; processo; jogo; jogador e experiência.

Dentro de tais elementos, é importante para a construção de nossa análise levarmos em conta que o jogo, como produto finalizado, não é o objetivo final do processo criativo. Um jogo, por definição, precisa ser uma atividade voluntária, retirada da realidade e, acima de tudo, experienciado por seus jogadores (HUIZINGA, 2019). Desta forma, o jogador se mostra como um dos elementos da construção de um jogo, sendo a experiência por ele vivida enquanto dentro da atividade lúdica o objetivo final e principal foco de um desenvolvedor de jogos, segundo Schell (2008).

Tal reflexão se mostra útil ao se pensar sobre o desenvolvimento de jogos para o ensino de História, visto que a construção de uma ferramenta lúdica não deve ser o objetivo final do

educador, e sim a sua aplicação e a vivência por ele construída, as experiências por ele geradas em um ambiente educacional.

O autor similarmente apresenta diversos outros subtópicos, discorrendo em grande detalhe acerca da produção de jogos, mas para este trabalho, apenas a definição da experiência como o elemento final do processo de criação de jogos se mostra necessária para a nossa argumentação.

Seguindo agora para o segundo elemento do texto de Schell (2008), o autor define que os jogos se constituem a partir de quatro elementos: mecânicas, história, estética e tecnologia. Dentre esses elementos, a Estética é o que se mostra mais visível, sendo facilmente identificado por um observador. As mecânicas e a história se mostram em uma posição média no quesito da facilidade de serem percebidas em um jogo, e a tecnologia é o elemento menos visível, necessitando de um olhar um pouco mais atento para ser detectada. A seguir, discorreremos em específico sobre cada um dos elementos, sendo cada um deles essencial para a criação e desenvolvimento de um jogo, seja ele digital ou analógico.

As mecânicas são os elementos interativos de jogabilidade em si, definem suas regras e objetivos, e constituem como os jogadores se inserem dentro do jogo, quais são seus papéis e o que eles podem e não podem fazer. Segundo Schell:

Mechanics describe the goal of your game, how players can and cannot try to achieve it, and what happens when they try. If you compare games to more linear entertainment experiences (books, movies, etc.), you will note that while linear experiences involve technology, story, and aesthetics, they do not involve mechanics, for it is mechanics that make a game a game. (SCHELL, 2008, p. 41).<sup>1</sup>

Sem ter suas mecânicas bem constituídas, não se tem um jogo. Desta forma, é interessante procurar entender e isolar as mecânicas de um projeto lúdico que seja aplicado no ensino de História, para compreender se ele se constitui como um jogo, ou apenas como algum outro tipo de atividade interativa. Além disso, como apresenta o clássico Johan Huizinga, em “*Homo Ludens*” (2019, p.17), para algo se construir como um jogo se deve prezar por um sentimento de alegria e interação espontânea e livre e, para tal, as mecânicas são absolutamente necessárias.

O autor também destaca a história como um dos elementos essenciais para um jogo completo. Vale destacar que neste caso, a história descrita pelo autor é a tradução da palavra inglesa *story*, e não *History*, que seria a História acadêmica e científica. De qualquer forma, ambas as histórias têm entre si um grande elemento em comum: a narrativa. Assim como toda produção científica histórica desenvolve e apresenta sua narrativa, um jogo depende de sua história, sua narrativa, para seu funcionamento. Obviamente, o método de criação de uma narrativa histórica com bases científicas se difere completamente da simples criação de um enredo ou sequência de eventos de um jogo, mas ao apresentar aos alunos o conceito de constituição narrativa de um jogo com temáticas históricas, pode-se abrir uma nova forma de permitir ao aluno que compreenda o fazer histórico acadêmico.

---

<sup>1</sup> Mecânica descreve o objetivo do seu jogo, como os jogadores podem e não podem tentar alcançá-lo, e o que acontece quando eles tentam. Ao se comparar jogos às experiências de entretenimento mais lineares (livros, filmes etc.), notaremos que enquanto as experiências lineares envolvem tecnologia, história e estética, elas não envolvem a mecânica, visto que são as mecânicas que fazem um jogo ser um jogo. (SCHELL, 2008, p. 41, tradução nossa).

A estética de um jogo inclui todos os seus elementos visuais e gráficos, sendo essencial para a compreensão e comunicação eficiente das informações necessárias para que ele seja jogado. Schell define: “This is how your game looks, sounds, smells, tastes, and feels. Aesthetics are an incredibly important aspect of game design since they have the most direct relationship to a player’s experience.” (SCHELL, 2008, p. 42)<sup>2</sup>

Por fim, a tecnologia é o elemento menos visível dos jogos, e se constitui por qualquer material, não importa ele o quão simples seja, que se mostre necessário para a constituição do jogo. Como descreve o autor:

We are not exclusively referring to “high technology” here, but to any materials and interactions that make your game possible such as paper and pencil, plastic chits, or high-powered lasers. The technology you choose for your game enables it to do certain things and prohibits it from doing other things. (SCHELL, 2008, p. 42)<sup>3</sup>

Schell destaca que cada um desses elementos é igualmente importante e integrante para a constituição de um jogo, com nenhum deles tomando um papel mais importante ou essencial do que os outros. A intercomunicação e dependência entre os quatro aspectos de um jogo também apresenta uma realidade interessante de produção para o ambiente educacional, possibilitando a construção de um processo criativo complexo e interconectado por parte dos professores e dos alunos.

Em “*Construindo jogos para o Ensino de História*”, sexto capítulo da obra “*Jogos e Ensino de História*” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013), o autor Marcelo Paniz Giacomoni apresenta sua perspectiva, na forma de um guia para a construção de materiais lúdicos em sala de aula pelos professores.

Além de apresentar métodos de criação de jogos, o autor exemplifica a eficácia deles, através de dois jogos já consolidados e utilizados em sala de aula, o *Guerra Feudal* e o *Centralizador*, ambos produzidos para o ensino de diferentes temáticas históricas e possuindo regras e dinâmicas bem definidas, sendo essas expostas por Giacomoni em seu texto. Após dar o destaque para tais jogos, o autor segue para construir seu guia, escrevendo que:

O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos. Dada essa peculiaridade, desenvolver jogos para o ensino nem sempre é uma tarefa fácil. Procuraremos nesse guia oferecer aos professores-alunos um passo a passo para a elaboração de jogos, com especial ênfase nas dinâmicas de tabuleiro. Destacamos que o processo criativo nem sempre seguirá a ordem desse guia, já que as ideias costumam surgir de forma pouco sistêmica. Mesmo assim, levar em conta os principais elementos necessários à criação de jogos pode ser útil ao processo criativo: a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 141, grifo do autor)

Iniciando por expor o conceito do jogo como uma via de equilíbrio, conceito adaptado do clássico Johan Huizinga (2019) e que permeia muitas das discussões acerca do papel do jogo

<sup>2</sup> É como o seu jogo se parece, soa, cheira, o gosto que tem, e como se pode senti-lo. Estética é um elemento incrivelmente importante do design de jogos, visto que ela é a relação mais direta com a experiência do jogador (SCHELL, 2008, p. 42, tradução nossa).

<sup>3</sup> Nós não estamos nos referindo exclusivamente à “alta tecnologia” aqui, mas a qualquer material e interação que faça o seu jogo ser possível, como papel e caneta, peças plásticas ou até mesmo lasers de alta potência. A tecnologia que você escolhe para o seu jogo cria a possibilidade de ele fazer certas coisas e o proíbe de fazer outras. (SCHELL, 2008, p. 42, tradução nossa).

na sociedade, neste meio termo entre o lúdico e o sério, o autor apresenta a dificuldade de se desenvolver um projeto de jogo para o ensino de História.

Assim, ele finaliza o parágrafo apresentando os seus elementos essenciais para um jogo, a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout. Tais elementos se diferem dos apresentados por Schell (2008), mas não os contradizem, sendo uma ótica diferente de construção de um jogo.

Vale notar que ambos os jogos exemplificados no capítulo de Giacomoni (2013) se enquadram como jogos analógicos, sendo compostos por peças físicas, cartas e tabuleiros apenas. Desta forma, vê-se que o guia apresentado pelo autor tem como foco os jogos de tal mídia, em contraste com a obra de Schell (2008), que mesmo sendo aplicável a jogos analógicos, tem seu foco em mídias digitais, até mesmo pela formação profissional de seu autor, sendo um desenvolvedor de jogos independentes para computadores e *videogames*.

Giacomoni (2013) inicia seu guia tratando de forma mais aprofundada acerca de seu conceito de temática no desenvolvimento de jogos para o ensino de História. Para o autor, a temática de um jogo destinado para tal objetivo deve ser atrelada à uma periodização ou conteúdo histórico, apresentando exemplos como Feudalismo, Grandes Navegações, entre outros.

A seguir são apresentados o que seriam os Objetivos de um jogo construído por um professor. Neste tópico são apresentadas duas visões interessantes acerca dos objetivos finais de um jogo no ensino, sendo eles divididos em duas categorias diferentes: os objetivos do jogo e os objetivos pedagógicos.

O primeiro tipo de objetivos é basicamente autoexplicativo, sendo as ações que devem ser efetuadas dentro da realidade lúdica do jogo, para que se possa chegar a uma conclusão.

Já os objetivos pedagógicos demandam um aprofundamento maior, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento do ensino através de uma ferramenta pedagógica. Como apresenta o autor:

Os objetivos pedagógicos são aqueles que, no tocante à disciplina de História, o professor deseja desenvolver: fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados, dentre outros. Vale lembrar que um jogo extrapola os objetivos simplesmente didatizantes. Podemos ainda dividir os objetivos pedagógicos atinentes ao conhecimento histórico em dois gêneros: específicos ou generalistas. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 142)

Os objetivos pedagógicos específicos são aqueles que se atrelam de forma mais focalizada em um processo histórico ou temática, sendo uma forma de introduzir e desenvolver acerca de conceitos pontuais com os alunos. Já os objetivos generalistas se definem pela apresentação de processo mais gerais para quem tenha contato com o jogo desenvolvido, incitando discussões e aprendizados mais conceituais, como exemplifica o autor, através do contato com temáticas como o surgimento das cidades, a economia mercantilista, entre outros.

O elemento chamado por Schell (2008) de tecnologia é definido por Giacomoni (2008) como superfície, sendo os elementos e espaços nos quais o jogo se desenvolve. Já a definição de mecânica é dividida pelo autor em dois elementos, dinâmica e regras. As regras seriam a simples definição clássica de limitações e possibilidades dentro do jogo, com as outras implicações de jogabilidade sendo aplicadas à definição de dinâmica, sendo as ações tomadas

pelos jogadores dentro do universo lúdico autolimitado que um jogo apresenta, com todas as consequências das mesmas se limitando ao espaço delimitado pelo lúdico.

Por fim, Giacomoni (2013) apresenta sua definição de layout, que conversa diretamente com o conceito de estética apresentado por Schell (2008). Sendo o conjunto dos elementos visuais do jogo desenvolvido, o seu uso adequado e claro é essencial para que o jogador se sinta imerso no mundo a ele apresentado, sendo desta forma um dos elementos principais para a criação de um sentimento de envolvimento com o lúdico.

Mesmo com suas visões e metodologias sendo construídas a partir de realidades muito diferentes, ambos os autores tratados neste capítulo apresentam elementos que conversam entre si, tendo como intermediadores a construção de jogos e suas diversas facetas.

O mundo da criação de jogos, campo recente e em constante crescimento, ainda não se mostra unificado. Como relata Jesse Schell (2008) na introdução de seu livro, não existe uma teoria geral do desenvolvimento de jogos. O autor compara os desenvolvedores da atualidade com o campo da química antes de Mendeleev, o criador da tabela periódica dos elementos. Schell diz que aguardamos pelo nosso Mendeleev, mas enquanto não temos uma organização geral de o que fazer ou não fazer enquanto criando jogos, cada desenvolvedor constrói seus próprios métodos e processos, fator este importante para termos em mente ao longo das análises a seguir.

#### 4. Considerações Finais

O ensino de História através da utilização e criação de jogos de mídia analógica é um campo de pesquisa e atuação que possui um alto potencial de crescimento no cenário atual da educação. Com a volta dos jogos analógicos ao destaque na cultura de mercado nos últimos anos (AMARAL, 2019), vemos cada vez mais a sua inserção em sala de aula.

Como professor e pesquisador, pretendo continuar a pesquisa sobre a criação de jogos analógicos no ensino, através da aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo desta revisão bibliográfica. Os jogos, como vias de movimento constante (GIACOMONI, PEREIRA, 2013), nos transportam para o mundo do lúdico, possibilitando um desenvolvimento criativo único, e tal potencial deve e será cada vez mais utilizado no campo de ensino de História, se os resultados e a vontade dos professores autores das dissertações analisadas forem vistos como indicadores dos caminhos que tal campo está tomando.

Ao longo do processo de criação deste texto, foram percebidas algumas carências bibliográficas específicas e atuais sobre jogos e ensino de História, principalmente ao se tratar de mídias analógicas. Tal carência não é em relação a quantidade de trabalhos e textos produzidos, que já são bastante numerosos, mas sim de variedade dos principais referenciais teóricos trabalhados. A obra de Johan Huizinga (1947) é um livro clássico já consagrado e, por próprio mérito, é o maior referencial de estudo sobre os jogos no campo da História, mas, por vezes, tal hegemonia referencial se torna como uma “camisa de força”, atrelando alguns conceitos teóricos sobre os jogos diretamente a uma produção acadêmica de 1947, mais próxima dos eventos da Segunda Guerra Mundial do que do surgimento dos jogos eletrônicos.

Retomemos por exemplo a definição de “jogo” trazida por Huizinga (2019) nos capítulos iniciais de *“Homo Ludens”*:

Resumindo as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites especiais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com a tendência a rodearem-se de segredo e sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2019, p.16)

Vemos aqui que o autor define jogos através de vários aspectos essenciais e imutáveis em sua pesquisa, com vários elementos entrando em conflito direto com o que entendemos por jogo na atualidade.

Outro elemento de contraste com o nosso mundo atual seria o fato de jogos, segundo Huizinga, não poderem ter nenhum tipo de lucro envolvido em sua constituição. Atualmente, em nossa sociedade de consumo, vemos cada vez mais formas de se ganhar altas quantidades de dinheiro e lucros a partir de jogos, como esportes, jogos de apostas e campeonatos de *e-sports*, entre outros. Tais atividades são em sua essência jogos, tendo apenas a linha tênue entre o sério e o lúdico mais turva, com muitas atividades contendo em igual parte elementos de ambos os espectros.

Roger Caillois (2021), ao escrever “Os jogos e os homens” também já encontrou tal conflito com “Homo Ludens” (HUIZINGA, 2019), ao trabalhar a questão dos chamados jogos de azar, que são diretamente conectados ao lucro e ao ganho monetário:

Em segundo lugar, a parte da definição de Huizinga que apresenta o jogo como uma ação desprovida de qualquer interesse material exclui simplesmente as apostas e os jogos de azar, ou seja, por exemplo, as casas de jogos, os cassinos, os hipódromos, as loterias que, para bem ou para mal, ocupam precisamente uma parte importante na economia e na vida cotidiana dos diferentes povos, sob formas, é verdade, infinitamente variáveis, mas em que a constância da relação azar e lucro é ainda mais impressionante. Os jogos de azar, que também são jogos a dinheiro, não têm praticamente lugar na obra de Huizinga. (CAILLOIS, 2021, p.35)

Enfim, poderíamos apontar vários outros aspectos de conflito entre a atualidade e as definições trazidas por “*Homo Ludens*” (HUIZINGA, 2019), mas é importante destacar que o valor teórico da obra não se encontra somente em suas definições de jogos, mas em seu estudo do lúdico como um elemento constituinte e essencial para a construção da cultura, e este elemento do texto de Huizinga (2019) ainda se mostra muito relevante e atual, como similarmente destaca Caillois (2021) na mesma obra na qual apresenta as críticas referenciadas acima.

Assim como os jogos constituem a nossa cultura, eles são igualmente um elemento indispensável para o nosso aprendizado, como analisam autores os com o Lev Vygotsky (1991) e Paulo Freire (JÓFILI, 2002), ao escreverem sobre a influência do meio no desenvolvimento infantil.

Continuaremos este debate no próximo capítulo deste livro, desenvolvendo agora uma análise de algumas produções do Mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória), tendo em mente a carga teórica e bibliográfica que foi adquirida ao longo deste texto.

**Referências**

AMARAL, Fernando Nascimento Rocha do. O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro. 107 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem. 2. ed. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, 2021. 301 p.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de História. 1. ed. Porto Alegre, Brasil: Evangraf, 2013. 171 p.

HEERS, Jacques. Festas de loucos e carnavais. 6. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1987. 232 p.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 9. ed. rev. e atual. São Paulo, Brasil: Perspectiva, 2019. 277 p. v. 1.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. Educação: Teorias e Práticas, Universidade Católica de Pernambuco, 2002. N. 2. p. 191-208. v. 1.

LIMA, Maria Tereza; MERCANTI, Luiz Bittencourt; NEVES, Vander José das. Metodologias ativas: Perspectivas teóricas e práticas no ensino superior. 1. ed. Campinas, Brasil: Pontes Editores, 2019. 168 p.

SCHELL, Jesse. The art of game design: A book of lenses. 1. ed. Burlington, EUA: Elsevier, 2008. 518 p. v. 1.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. Educação & Sociedade, 2005. N. 93. p. 1183-1194. v. 26.

ROCHA, Emília F., et. al. Aprendizagem Tangencial: Como Jogos Analógicos Podem Auxiliar no Ensino de História e Cultura. Fortaleza, Brasil: Revista Sistemas e Mídias Digitais, UFC, 2017. n. 1. v. 2.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. 90 p.

### 3. O VIDEOGAME COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE

Lukas Gabriel Grzybowski

#### 1. Introdução:

A utilização de jogos de videogame na sala de aula tem sido objeto de discussão nos últimos anos, devido ao seu potencial como ferramenta pedagógica. Estes jogos podem fornecer uma forma interativa e engajadora de ensinar conteúdos complexos e desenvolver habilidades importantes, como pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, jogos de videogame são uma forma popular de entretenimento e podem ser uma maneira eficaz de motivar os alunos a aprender (GRZYBOWSKI, 2022; TOLOMEI, 2017).

Este artigo acadêmico tem como objetivo examinar os potenciais de se utilizar jogos de videogame na educação básica. Serão discutidos os benefícios pedagógicos dos jogos de videogame, bem como os desafios enfrentados na implementação desta ferramenta na sala de aula. Além disso, serão apresentadas as principais tendências e avanços na área de jogos educacionais, bem como as perspectivas futuras para o uso de jogos de videogame na educação básica.

O presente artigo traz uma revisão bibliográfica em torno da utilização de jogos de videogame, também identificados como jogos eletrônicos na literatura acadêmica, como veículos para a aprendizagem no ensino básico. A discussão sobre o uso de jogos de videogame em sala de aula começou a surgir na década de 1970 e 1980, quando os primeiros jogos eletrônicos começaram a se popularizar. Na época, havia uma preocupação crescente com a forma como a tecnologia poderia ser utilizada para melhorar a educação e aumentar a motivação dos alunos. Os primeiros jogos educacionais foram criados com o objetivo de ensinar matemática e lógica, mas paulatinamente outras áreas começaram a desenvolver também seus materiais, tal como o ensino de línguas, de ciências naturais, geografia e história (MÄYRÄ, 2008).

Apesar de alguns educadores e pesquisadores terem defendido o uso de jogos de videogame em sala de aula desde então, a discussão sobre sua eficácia e utilidade continuou ao longo dos anos, sem que se pudesse observar um processo de efetiva implantação de uma educação digital, como alguns críticos apontavam. A partir dos anos 2000, com a popularidade crescente dos jogos eletrônicos e a disponibilidade de dispositivos móveis, a discussão sobre o uso de jogos de videogame em sala de aula se intensificou e se tornou uma tendência cada vez mais presente na educação (MITGUTSCH, 2012; STEINKUEHLER, 2012). Essa tendência trouxe para dentro do espaço escolar um cenário que já se observava na sociedade para além dos muros da escola. De acordo com Wallace Witkowski, a indústria do videogame superou, em termos econômicos, a indústria do cinema e dos esportes em conjunto, como o membro mais forte dentro do setor do entretenimento no início da década de 2020 (WITKOWSKI, 2021). De acordo com Jane McGonigal,

The ever-skyrocketing amounts of time and money spent on games are being observed with alarm by some—concerned parents, teachers, and politicians— and eagerness by others—the many technology industries that expect to profit greatly from the game boom. Meanwhile, they are met with bewilderment and disdain by

more than a few nongamers, who still make up nearly half of the U.S. population, although their numbers are rapidly decreasing. Many of them deem gaming a clear waste of time. (MCGONIGAL, 2011, p. 4)

Existem muitos defensores do uso de jogos de videogame como veículos para a aprendizagem em sala de aula, incluindo educadores, pesquisadores, desenvolvedores de jogos e organizações educacionais. Alguns dos principais pensadores que defendem uma maior presença dos jogos de videogame no ambiente escolar como importante veículo para a aprendizagem são Jane McGonigal, James Paul Gee, e Kurt Squire, no contexto norte-americano, e Johannes Fromme, Alexander Unger e Konstantin Mitgutsch.

McGonigal é uma designer de jogos e escritora americana, autora de *Reality is Broken e SuperBetter*, ela defende que jogos de videogame podem ser usados para ajudar a resolver problemas reais e melhorar a vida das pessoas (MCGONIGAL, 2016; MCGONIGAL, 2011). Gee é um professor americano de linguística e educação, autor de *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy e Bons vídeo games e boa aprendizagem* (GEE, 2009)", ele defende que jogos de videogame podem ser usados para desenvolver habilidades importantes, como pensamento crítico e resolução de problemas (GEE, 2013b; GEE, 2013a; GEE, 2010; GEE, 2003). Squire é um professor americano de educação e comunicação, autor de *From Content to Context: Videogames as Designed Experience e Video games in education*, ele defende que jogos de videogame podem ser usados como ferramentas pedagógicas para ensinar conteúdos complexos de maneira interativa e engajadora (SQUIRE, 2021; SQUIRE, 2006; SQUIRE, 2003).

Fromme é professor emérito e pesquisador alemão na área de pesquisa e educação em mídia, com ênfase na educação de adultos e educação continuada. Seus projetos de pesquisa incluem estudos sobre a representação e a apresentação de biografia em jogos de computador narrativos, a representação de vida artificial em jogos de computador. Sua pesquisa utiliza perspectivas etnográficas e sociológicas, e também tem como objetivo avaliar os métodos de ensino e o desenho de programas de educação (FROMME, UNGER, 2012). Unger é professor na faculdade de ciências sociais aplicadas de Darmstadt, na Alemanha. Sua área de atuação é cultura digital e educação em mídia. Seus focos de pesquisa incluem educação digital, aprendizado e educação na sociedade digital, a mediação das áreas de ação socioeducativas e culturas de aprendizado, o potencial de aprendizado e educação das culturas de jogos digitais (FROMME, UNGER, 2012). Mitgutsch é fundador da Playful Solutions e trabalha como consultor e treinador de design de jogos em Viena, na Áustria. Ele ministra aulas na Universidade de Belas Artes de Viena e é um pesquisador afiliado no MIT GAME LAB (Laboratório de Jogos do MIT) no Massachusetts Institute of Technology, em Boston (MITGUTSCH, 2012).

Em nossa proposta, partimos de uma perspectiva que procura ultrapassar as barreiras existentes entre a vivência cotidiana da criança e do adolescente em seus momentos de diversão e lazer, e o espaço escolar, como ambiente onde regem ainda propostas e perspectivas tradicionais, que excluem o prazer e o lúdico do processo de aprendizagem, sobretudo quando se trata de veículos digitais. Portanto, nossa proposta procura refletir na integração desses espaços por meio do jogo de videogame. A aprendizagem passa a ser levada para fora do espaço escolar, ganhando novos significados para os educandos. Para que isso seja alcançado, propomos que se reflita em torno da introdução do jogo eletrônico como ferramenta pedagógica, mas não

como se observa muitas vezes, pelo desenvolvimento de jogos educacionais, mas sim pelo recurso do jogo lúdico, de entretenimento, ao qual os alunos têm acesso em seu dia a dia.

Existem várias vantagens em se utilizar jogos de videogame de grandes estúdios como veículo de aprendizagem em comparação à criação de jogos específicos para o ambiente escolar:

- **Custo:** jogos de videogame de grandes estúdios já existem e são amplamente disponíveis, enquanto a criação de jogos específicos para fins educacionais pode ser cara e demorada.
- **Qualidade:** jogos de videogame de grandes estúdios geralmente têm gráficos e jogabilidade de alta qualidade, o que pode ajudar a manter os alunos interessados e motivados.
- **Diversidade:** jogos de videogame de grandes estúdios geralmente cobrem uma variedade de temas e assuntos, oferecendo uma ampla gama de opções para professores escolherem.
- **Motivação:** jogos de videogame são uma forma popular de entretenimento e podem ser uma maneira eficaz de motivar os alunos a aprender.
- **Habilidades:** alguns jogos de videogame podem desenvolver habilidades importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

## 2. Metodologia:

O presente artigo parte de uma metodologia qualitativa, ou seja, procura estabelecer seus argumentos de verdade a partir da seleção de dados significativos para a sustentação da investigação proposta. Considera-se nesse caso dado significativo todo elemento com especial relevância para o tema abordado. Assim, são desconsiderados ao longo do processo os dados irrelevantes ou cujo sentido seja indiferente ao tema proposto. A análise qualitativa proposta é exercida, por sua vez, sobre o pilar da pesquisa bibliográfica.

A fim de que se cumpra este propósito, foram selecionados títulos relevantes para a pesquisa usando como parâmetros em primeira linha a relação com os temas abordados no artigo. As chaves de busca bibliográfica foram “ensino”, “videogames”, “gameificação”. A pesquisa foi realizada nos fundos bibliográficos da Universidade Estadual de Londrina (biblioteca física e virtual), bem como em repositórios de materiais acadêmicos (scholar.google.com, academia.edu, library genesis, biblioteca de teses e dissertações CAPES).

Dada a natureza recente dessa temática, consideramos os trabalhos publicados desde o ano 2000 para nossa pesquisa e selecionamos dentre os materiais a que tivemos acesso, aqueles que consideramos mais adequados à discussão aqui proposta, ou seja, que apresentassem uma abordagem ampla, oferecendo uma discussão panorâmica sobre o problema do emprego de jogos eletrônicos na educação básica.

Uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo é uma metodologia que se baseia na análise de fontes escritas, tais como livros, artigos e relatórios, para compreender um determinado fenômeno ou tema. Neste tipo de pesquisa, o objetivo é entender o significado e a perspectiva dos indivíduos ou grupos envolvidos, em vez de apenas medir quantitativamente os aspectos do fenômeno.

O potencial de uma pesquisa bibliográfica qualitativa na investigação da relação entre aprendizagem escolar e jogos de videogame é amplo. Por meio da análise de fontes escritas, é possível obter informações sobre as diferentes perspectivas e opiniões dos especialistas sobre o tema, bem como compreender como os jogos de videogame são utilizados em diferentes contextos de ensino e como esses contextos afetam a aprendizagem dos estudantes. Além disso, uma pesquisa bibliográfica qualitativa permite explorar as implicações éticas e políticas da utilização de jogos de videogame em sala de aula.

Em resumo, uma pesquisa bibliográfica qualitativa oferece uma compreensão aprofundada e abrangente da relação entre aprendizagem escolar e jogos de videogame, permitindo explorar diferentes perspectivas e implicações éticas e políticas envolvidas nessa relação. Além disso, é uma metodologia apropriada para investigar temas complexos e multifacetados, como a relação entre aprendizagem e jogos de videogame.

### 3. Revisão bibliográfica/Estado da arte:

Iniciamos nossa investigação com a seleção de obras voltadas ao problema mais amplo da relação entre aprendizado e jogos de videogame. A primeira obra que nos motivou a olhar para o problema da educação em um mundo digitalizado é o livro de Manuel Castells, “The Rise of the Network Society”. Sua tese central é que a sociedade atual é marcada pela formação de redes de comunicação e poder baseadas em tecnologias digitais e globais. Essas redes, segundo Castells, são o fator determinante da economia, política e cultura da sociedade contemporânea, moldando as relações sociais, econômicas e políticas, e criando novas formas de organização social e novas dinâmicas de poder. Ele argumenta que a sociedade da rede é caracterizada por uma economia baseada na informação, uma cultura globalizada e uma política fragmentada, e que essas tendências estão transformando profundamente a natureza da sociedade e da vida humana. O autor também argumenta que a sociedade da rede é uma sociedade de controle, onde o poder é exercido através da capacidade de controlar a informação e a comunicação. Para Castells,

... as an historical trend, dominant functions and processes in the Information Age are increasingly organized around networks. Networks constitute the new social morphology of our societies, and the diffusion of networking logic substantially modifies the operation and outcomes in processes of production, experience, power, and culture. While the networking form of social organization has existed in other times and spaces, the new information technology paradigm provides the material basis for its pervasive expansion throughout the entire social structure. Furthermore, I would argue that this networking logic induces a social determination of a higher level than that of the specific social interests expressed through the networks: the power of flows takes precedence over the flows of power. Presence or absence in the network and the dynamics of each network vis-a-vis others are critical sources of domination and change in our society: a society that, therefore, we may properly call the network society, characterized by the pre-eminence of social morphology over social action. (CASTELLS, 2009, p. 500)

Em seguida, chegamos ao trabalho de Jane McGonigal. Em “Reality is Broken” McGonigal defende a utilização dos jogos de videogame como uma forma de resolver problemas reais e melhorar a vida das pessoas. A principal tese do livro é que jogos de videogame podem ser usados para inspirar as pessoas a serem mais proativas, colaborativas e criativas na resolução de problemas. A autora argumenta que os jogos de videogame são capazes de proporcionar uma sensação de realização e propósito que pode ser aplicada na vida real, e que eles podem

ser usados para inspirar mudanças positivas no mundo real. Além disso, McGonigal argumenta que os jogos de videogame podem ser usados para melhorar a saúde mental e física, aumentar a criatividade e aumentar a motivação. Ela também discute como os jogos de videogame podem ser usados para ajudar as pessoas a lidar com problemas como estresse, ansiedade e depressão. A autora acredita que os jogos de videogame podem ser uma ferramenta valiosa para ajudar as pessoas a superar desafios e alcançar metas na vida real (MCGONIGAL, 2011).

Segundo a autora, na sociedade atual, os jogos de computador e vídeo estão atendendo necessidades humanas genuínas que o mundo real não consegue satisfazer. Os jogos estão oferecendo recompensas que a realidade não oferece. Eles estão ensinando, inspirando e envolvendo-nos de maneiras que a realidade não faz. Eles estão nos unindo de maneiras que a realidade não faz. E, a menos que algo dramático aconteça para reverter essa tendência, estamos rapidamente caminhando para se tornar uma sociedade em que uma parte significativa de nossa população dedica seus esforços maiores a jogar jogos, cria suas melhores memórias em ambientes de jogos e experimenta seus maiores sucessos em mundos virtuais (MCGONIGAL, 2011, p. 4). E mais adiante ela conclui:

We have thoroughly assessed all the ways that games optimize human experience, how they help us do amazing things together, and why they enable lasting engagement. As a result, we're now equipped with fourteen ways to fix reality—fourteen ways we can use games to be happier in our everyday lives, to stay better connected to people we care about, to feel more rewarded for making our best effort, and to discover new ways to make a difference in the real world. (MCGONIGAL, 2011, p. 346)

Por sua vez, “SuperBetter” fornece uma metodologia para ajudar as pessoas a superar desafios e alcançar metas. Como em “Reality is Broken”, a tese central do livro é que jogos de videogame podem ser usados para inspirar as pessoas a serem mais proativas, colaborativas e criativas na resolução de problemas, e que essas habilidades podem ser aplicadas na vida real para superar desafios e alcançar metas. Contudo, indo além de seu primeiro livro, McGonigal apresenta nessa obra uma metodologia pra alcançar tais objetivos, a qual se baseia em princípios de jogos de videogame, como progressão, recompensa, desafio, colaboração e narrativa, e é projetada para ajudar as pessoas a superar desafios em áreas como saúde, trabalho, relacionamentos e educação. O livro fornece instruções detalhadas sobre como usar esses princípios para criar um plano de ação personalizado e alcançar metas específicas (MCGONIGAL, 2016).

Todavia, conforme a autora,

Chances are, you've already played one or more of these potentially life-changing games—from Tetris to Words with Friends to Call of Duty to Candy Crush Saga. But even if you play games regularly, you're probably not getting all the benefits. That's because when it comes to unlocking the benefits of games, it's not just what you play or how much you play—it's why you play, when you play, and who you play with that really matter. In other words, you need to play with purpose. (MCGONIGAL, 2016, p. 27)

A análise dos trabalhos de McGonigal sugere que os princípios fundamentais da utilização de jogos eletrônicos como meio de aprendizado, superação de desafios e alcance de metas, seja no contexto da superação pessoal ou do espaço educacional, podem ser altamente benéficos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Esta reflexão ampla leva-nos a concluir que a hipótese inicial de que os jogos podem contribuir para o aprendizado dos estudantes é

confirmada. No entanto, é necessário aprofundar a discussão, motivo pelo qual buscamos, posteriormente, concentrar nossas investigações sobre os trabalhos de acadêmicos dedicados à compreensão do processo de aprendizagem, bem como avaliar a utilização de jogos eletrônicos como ferramentas pedagógicas.

Em nosso levantamento bibliográfico deparamo-nos então com a obra de James Paul Gee, um dos principais nomes dentre os pensadores do videogame no contexto educacional e um pioneiro da área dos Game Studies. Entende-se, de certa forma que “What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy” constitui a obra seminal de Gee, um professor de Educação e Linguística na Universidade de Wisconsin-Madison. O livro apresenta a tese central de que jogos de videogame podem ser usados para ensinar habilidades importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação eficaz. O autor argumenta que os jogos de videogame são capazes de proporcionar uma forma de aprendizado que é mais envolvente, interativa e motivadora do que muitos métodos tradicionais de ensino. Ele também afirma que os jogos de videogame podem ser usados para desenvolver habilidades literacias, incluindo a leitura, a escrita e a compreensão de textos complexos (GEE, 2003).

Dez anos mais tarde Gee iria nos apresentar uma nova publicação bastante provocativa. Em “The Anti-Education Era: Creating Smarter Students Through Digital Learning” o autor nos oferece a tese de que a educação tradicional não é mais suficiente para preparar os alunos para o mundo atual e futuro, e que a educação digital é uma forma mais eficaz de ensinar habilidades necessárias para o mundo atual. Gee argumenta que as escolas tradicionais se concentram muito em ensinar conteúdo específico, e não habilidades gerais, como pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de aprender continuamente, habilidades cada vez mais importantes no mundo atual. O autor argumenta que a educação digital, através do uso de jogos, simulações e outras tecnologias, é capaz de proporcionar aos alunos uma forma mais interativa e envolvente de aprendizado que os prepara melhor para o mundo atual (GEE, 2013b).

Segundo Gee, ao tratar do fenômeno da digitalização no mundo contemporâneo e sua relação com a educação,

Later forms of digital media use involve yet more complex forms of narrative language and technical language. Children today will have to 'read' (consume) and 'write' (produce) with a whole suite of technologies, including texts, digital tools, and social media of different forms often used in complex combinations with each other. The point is not to keep digital and social media away from kids early, but to build on experiences with these media to create a pathway toward higher-order and complex thinking, skills, talk, and texts, just as we want to do with books. (GEE, 2013, p. 199).

Essas mesmas teses são encontradas em um conjunto de ensaios publicados por Gee sob o título “Good video games and good learning. Collected essays on video games, learning and literacy” (GEE, 2013a). No Brasil, um dos ensaios de Gee, que dá o título dessa coletânea, foi publicado em 2009 pela revista *Perspectiva* (GEE, 2009).

A análise dos trabalhos de James Paul Gee demonstra não apenas as potencialidades do uso de jogos eletrônicos no ambiente educacional, como já havia sido apontado por McGonigal, mas também a tendência desses meios de ensino a serem preponderantes em um contexto de pedagogia renovada, voltada para as necessidades da sociedade contemporânea. Essa perspectiva pedagógica se concentra em habilidades gerais, pensamento crítico e capacidade de resolução criativa de problemas, em vez de se concentrar no modelo tradicional de

transmissão de conteúdo abstrato para os alunos. Gee coloca em destaque a importância da experiência do educando como fundamental para a formação do indivíduo contemporâneo e futuro.

O livro “Making Games for Impact”, escrito por Kurt Squire, professor de Educação e Tecnologia na Universidade da Califórnia, em Irvine, explora como os jogos podem ser usados como uma ferramenta para alcançar impacto social e educacional significativo. O livro apresenta exemplos de jogos já existentes que abordam problemas sociais, como desigualdade e mudanças climáticas, e mostra como eles foram projetados para alcançar esses objetivos. Ele fornece uma abordagem para o desenvolvimento de jogos com impacto, incluindo como identificar problemas sociais relevantes, como colaborar com especialistas e comunidades impactadas e como projetar jogos que atendam a esses objetivos. Ele também destaca a importância de avaliar e medir o impacto dos jogos para identificar o que está funcionando e o que pode ser melhorado. O livro também discute questões éticas e morais envolvidas no desenvolvimento de jogos com impacto social e como os desenvolvedores de jogos podem lidar com essas questões (SQUIRE, 2021). De acordo com Squire,

Between 2000 and 2020, games for impact grew from a fringe idea to an established discipline. Every day, millions of kids play games such as *ST Math* at school, play games made by other kids at home through *Roblox*, or learn about ancient Egypt with their parents through *Assassin’s Creed: Origins Discovery Tour*. Research on the efficacy of games has grown as well. We now know that games can be an effective technique for supporting learning, often better than other methods, and we can demonstrate how specific features, such as cooperative game play, improve learning. Game play can even have an impact on neurological functions. (SQUIRE, 2021, p. 159)

Já o artigo “From Content to Context: Videogames as Designed Experience” sustenta que os jogos de videogame são uma forma única de experiência projetada que pode ser usada para ensinar habilidades e conceitos importantes de uma maneira que o conteúdo tradicional não pode. Ele argumenta que os jogos são projetados para serem experienciados e não simplesmente lidos ou assistidos, e que essa experiência projetada é o que os torna tão eficazes na educação (SQUIRE, 2006).

Finalmente, olhando para o caso especificamente brasileiro, encontramos o artigo de Bianca Tolomei, cujo argumento principal é que a gamificação pode ser usada como uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos na educação. Ela argumenta que a gamificação, que envolve a aplicação de elementos de jogos em contextos não lúdicos, pode ser usada para tornar a educação mais atraente e desafiadora, e para aumentar a participação dos alunos. A autora ainda menciona que a gamificação pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e interativo, promover a resolução de problemas e aumentar a autonomia dos alunos. Em seu artigo, ela também discute como a gamificação pode ser implementada e avaliada eficazmente em sala de aula. Finalmente, Tolomei apresenta exemplos de como a gamificação tem sido usada com sucesso em diferentes disciplinas e contextos educacionais (TOLOMEI, 2017).

Segundo a autora,

o *game* pode ser uma estratégia motivadora nas escolas e ambientes de aprendizado. O prazer e o engajamento podem estar associados à aprendizagem, em uma linguagem e comunicação compatíveis com a realidade atual. Isto é, diversão e seriedade caminham lado a lado nesse cenário. (TOLOMEI, 2017, p. 151)

O artigo “O Ensino de História na Era Digital: Os Games Para Além da Gamificação”, por sua vez, trata sobre como os jogos de videogame podem ser utilizados como uma ferramenta pedagógica para ensinar história, além de discutir as limitações e possibilidades da gamificação no ensino de história. O autor, Lukas Gabriel Grzybowski, argumenta que os jogos de videogame podem proporcionar uma experiência imersiva e enriquecedora para o aprendizado de história, pois permitem aos jogadores experimentarem eventos históricos e personagens de uma forma mais interativa e envolvente. Ele também aponta que a gamificação, que consiste em aplicar mecânicas de jogo em contextos não lúdicos, pode ter suas limitações e deve ser utilizada de forma consciente e criteriosa. O artigo também discute como os jogos de videogame podem ser utilizados de forma criativa para além da simples gamificação, para ampliar as possibilidades de ensino de história (GRZYBOWSKI, 2022).

Para Grzybowski,

Grande parte dos alunos do ensino básico tem contato com temas históricos hoje a partir dos jogos eletrônicos, seja de modo direto ou indireto. Ignorar o impacto dessa realidade para o contexto educacional tem sido uma pedra de tropeço para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas na área da história. Aliado a isso, o modelo tradicional de ensino de história destoa não somente dos conhecimentos em torno do tema desenvolvidos na academia, mas também da realidade conectada em que os alunos do século XXI já nascem. É preciso, portanto, repensar o digital no ensino e, em vez de opor o digital (pensado como representante do lazer) ao analógico (falso representante do científico), aliar o conhecimento científico-acadêmico aos meios utilizados cotidianamente pelos educandos.

[...]

Por fim, fica evidente que a despeito de todas as dificuldades apresentadas, o tema do emprego de jogos eletrônicos como veículo para o ensino da disciplina histórica é viável e uma ferramenta importante para recolocar a disciplina no centro da atenção dos educandos do ensino básico. Pensar as formas e estratégias desse emprego, que não deve ser limitante, não deve se restringir ao comparativo, ao anedótico, é fundamental para o docente engajado com uma educação relevante para o aluno, formadora a partir da experiência deste com o mundo e transformadora dos sentidos e dimensões que a história deve assumir para a formação da consciência histórica dos indivíduos. (GRZYBOWSKI, 2022, p. 85–86)

#### 4. Considerações Finais

Os jogos de videogame podem ser utilizados em contexto escolar de diversas maneiras, como ferramenta de ensino e aprendizagem. Eles podem ajudar a estimular a motivação dos alunos, aumentar a compreensão e a retenção de conteúdos, além de desenvolver habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe. Alguns estudos também sugerem que os jogos de videogame podem ser eficazes na melhoria de habilidades motoras e cognitivas, como atenção e memória.

O mundo digital está cada vez mais presente na vida das pessoas e é provável que essa tendência continue a se desenvolver no futuro. Isso pode ter um impacto significativo no cenário educacional, com a utilização cada vez mais frequente de tecnologias digitais, como jogos de videogame, em sala de aula. Além disso, é possível que novos formatos de ensino, como o ensino à distância, se tornem cada vez mais comuns. Essas mudanças podem trazer

novos desafios, mas também podem oferecer oportunidades para aprimorar a educação e torná-la mais inclusiva e acessível para todos.

A análise da produção acadêmica sobre o uso de jogos eletrônicos no processo de ensino-aprendizagem revelou uma crescente consciência das potencialidades do uso desta ferramenta no ambiente escolar. A partir dos estudos analisados, é possível compreender como os jogos podem ser utilizados como uma ferramenta para alcançar impacto social e educacional significativo. Destaca-se, igualmente, que a discussão sobre o uso de jogos eletrônicos na educação não se restringe à gamificação, mas também inclui o uso de jogos específicos para o ensino, desenvolvidos com o objetivo de promover habilidades e conceitos relevantes. A utilização de jogos eletrônicos como ferramenta pedagógica apresenta a possibilidade de se desenvolver uma nova pedagogia, voltada para as necessidades da sociedade contemporânea. A aprendizagem baseada em contexto, ao invés de simplesmente se basear em conteúdo, é uma possibilidade promissora e que pode ser alcançada através do uso de jogos eletrônicos. Além disso, a imersão, a resolução de problemas e a colaboração são habilidades fundamentais para o sucesso no mundo atual e que podem ser desenvolvidas através dos jogos de videogame. A pesquisa indica que ainda é necessário continuar a avaliar e medir o impacto dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, para entender o que está funcionando e o que pode ser melhorado.

Partindo dessas reflexões nos é permitido especular sobre o futuro da educação em um mundo cada vez mais digital, mais conectados e mais virtual. Com o recente advento das ferramentas de inteligência artificial a simulação de cenários de aprendizagem se torna cada vez mais efetiva e cotidiana. A coleta de informações sobre o ser humano e seu comportamento através do processamento dos chamados “Big Data” tem nos demonstrado, para o bem ou para o mal, o potencial que o mundo digital oferece no sentido da engenharia social. A aplicação de tais conhecimentos na construção de novos modelos pedagógicos, associados ao contexto de ludicidade proporcionado pelo jogo de videogame é capaz de introduzir a maior revolução nos métodos de educação desde ao menos a fundação da pedagogia moderna. Estar atento a esses desenvolvimentos é, portanto, fundamental para o pedagogo contemporâneo.

### Referências

- CASTELLS, Manuel. *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture, Volume I*. Hoboken, John Wiley & Sons Ltd, 2009.
- FROMME, Johannes; UNGER, Alexander (Eds.). *Computer games and new media cultures. A handbook of digital games studies*. Dordrecht, Springer, 2012.
- GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, Palgrave Macmillan, 2003.
- GEE, James Paul. *Bons video games e boa aprendizagem. Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 167–178, 2009. doi:10.5007/2175-795X.2009v27n1p167.
- GEE, James Paul. *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “Worked Examples” as One Way Forward*. Cambridge, The MIT Press, 2010.

- GEE, James Paul. Good video games and good learning. Collected essays on video games, learning and literacy. New York, NY, Bern, Frankfurt, Berlin, Vienna, Lang, 2013a.
- GEE, James Paul. The anti-education era. Creating smarter students through digital learning / James Paul Gee. New York City, Palgrave Macmillan, 2013b.
- GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. O Ensino de História na Era Digital: Os Games Para Além da Gamificação. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, v. 40, n. 1, p. 74, 2022. doi:10.22264/clio.issn2525-5649.2022.40.1.5.
- MÄYRÄ, Frans. An introduction to game studies. Games in culture. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, SAGE Publications, 2008.
- MCGONIGAL, Jane. Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world. New York, Penguin Press, 2011.
- MCGONIGAL, Jane. Super better. The power of living gamefully. New York, Penguin Books, 2016.
- MITGUTSCH, Konstantin. Learning through play - a delicate matter. Experience-based recursive learning in computer games. In: FROMME, Johannes; UNGER, Alexander (Eds.). **Computer games and new media cultures. A handbook of digital games studies**, Dordrecht: Springer, 2012, p. 571–584.
- SQUIRE, Kurt. Video games in education. **International Journal of Intelligent Games & Simulation**, v. 2, n. 1, p. 1–16, 2003. Disponível em: [http://www.savie.ca/sage/articles/1064\\_000\\_squire\\_2003.pdf](http://www.savie.ca/sage/articles/1064_000_squire_2003.pdf).
- SQUIRE, Kurt. From Content to Context: Videogames as Designed Experience. **Educational Researcher**, v. 35, n. 8, p. 19–29, 2006. doi:10.3102/0013189X035008019.
- SQUIRE, Kurt. **Making games for impact**. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2021.
- STEINKUEHLER, Constance (Ed.). **Games, learning, and society. Learning and meaning in the digital age**. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2012.
- TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 2017. doi:10.18264/eadf.v7i2.440.
- WITKOWSKI, Wallace (ed.). “**Videogames Are a Bigger Industry Than Movies and North American Sports Combined, Thanks to the Pandemic.**”. Disponível em: [https://www.marketwatch.com/story/videogames-are-a-bigger-industry-than-sports-and-movies-combined-thanks-to-the-pandemic-11608654990?reflink=mw\\_share\\_email](https://www.marketwatch.com/story/videogames-are-a-bigger-industry-than-sports-and-movies-combined-thanks-to-the-pandemic-11608654990?reflink=mw_share_email). Acesso em: 04 de maio de 2021.

## 4. A CRIAÇÃO DE JOGOS ANALÓGICOS COMO MÉTODO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DAS PRODUÇÕES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA) (2016-2020)

Vander Felipe Ortiz dos Santos

### 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo é dedicado a construção de análises a partir das dissertações produzidas pelos alunos<sup>4</sup> do programa ProfHistória, apoiando-se nas bibliografias e teorias já trabalhadas no capítulo anterior deste livro. Ao todo foram escolhidos oito trabalhos para serem analisados, delimitação esta feita a partir da proximidade das temáticas dos textos com os objetivos de análise desta pesquisa, sendo eles, ordenados por ordem cronológica: “*Jogando com a lógica Histórica: As novas tecnologias e o desenvolvimento de ‘Os Revoltosos’*” (LOPES, 2016); “*Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa*” (PEIXOTO, 2016); “*Jogo analógico para o ensino de História Agrária em uma escola do campo*” (RITTER, 2016); “*RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental*” (FREITAS, 2017); “*Rolando os dados, criando histórias, aprendendo História: O uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de História*” (CORRÊA, 2017); “*História e gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de História*” (PAZ, 2018); “*Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de História*” (TELLES, 2018); “*O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro*” (AMARAL, 2019).

Para a construção deste texto, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin, tendo como referência os textos “*A Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações*” (FARAGO; FONFOCA, 2012) e “*Análise de Conteúdo: A visão de Laurence Bardin*” (SANTOS, 2012), analisando os desenvolvimentos práticos relatados pelos autores escolhidos para a análise e seus efeitos na aprendizagem histórica de seus alunos, como por eles relatado. A estruturação dos capítulos do texto foi inspirada pelos desenvolvimentos de Bardin, tendo como modelo os “três-polos” desenvolvidos pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (FARAGO, FONFOCA, 2012, p. 4).

---

<sup>4</sup> Os alunos do programa ProfHistória são professores de História atuantes, sendo a integração dos profissionais da educação um dos objetivos do projeto. Segundo o site oficial do ProfHistória: “O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica.” (PROFHISTÓRIA, s.d, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<https://profhistoria.ufrj.br/>> Acesso em: 19 de maio de 2022.

Os textos foram trabalhados de forma cronológica crescente, do mais antigo ao mais novo. Primeiramente, comentaremos sobre os elementos básicos dos trabalhos, sendo eles: sua autoria; quem orientou sua produção; sua universidade de origem e sua data de publicação. Desta forma, buscamos estabelecer a pré-análise das dissertações (FARAGO; FONFOCA, 2012).

Em seguida, demos foco aos elementos de destaque para a nossa argumentação, sendo eles: a temática do trabalho; seu arcabouço teórico; a metodologia desenvolvida por seu autor e, por fim, as conclusões por ele construídas. Buscaremos assim, construir uma exploração apropriada dos materiais de fonte deste texto (FARAGO; FONFOCA, 2012).

Por fim, construímos um quadro final de todas as análises, apontando pontos em comum entre as dissertações, as temáticas e abordagens comuns entre elas, e os elementos que podem ter sido deixados de lado.

Desta forma, buscamos construir a visão de um recorte do campo do ensino de História através da criação e utilização de jogos analógicos, tentando identificar suas características, constâncias e carências. Assim, em conjunto com os outros capítulos deste trabalho, podemos desenvolver conclusões pertinentes sobre as temáticas propostas.

Abaixo temos uma tabela com as dissertações que foram trabalhadas, seus autores e orientadores, a data de sua defesa e a instituição de origem de cada um deles. É importante destacar que os trabalhos de Peixoto (2016) e Lopes (2016), mesmo fazendo parte do recorte escolhido para a análise nesta pesquisa, não serão objetos de análise nos tópicos que seguem, devido a de trabalhar em maioria com pesquisas que se dedicam a explorar jogos analógicos, sendo apenas os trabalhos de Telles (2018) e Paz (2019) os que se afastam deste foco, mas ainda sendo essenciais para a construção de nossa argumentação por outros fatores. Então, como forma de evitar uma diluição do texto e possíveis repetições, apenas os outros seis trabalhos apresentados foram parte de nossa análise.

**Tabela 1 – Dissertações do ProfHistória escolhidas para análise (2016-2020)**

Título	Autor	Orientador	Ano de Defesa	Instituição de origem
Jogando com a lógica Histórica: As novas tecnologias e o desenvolvimento de ‘Os Revoltosos	Lucas Roberto Soares Lopes	Profa. Dr <sup>a</sup> . Silvia Liebel	2016	UESC
Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa	Artur Duarte Peixoto	Prof. Dr. Temístocles Cezar	2016	UFRGS
Jogo analógico para o ensino de História Agrária em uma escola do campo	Tatiane de Souza Ritter	Profa. Dr <sup>a</sup> . Leonice Mourad	2016	UFSM

RPG Medieval Ibérico: A interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no Ensino Fundamental	Juliana de Almeida Freitas	Profa. Dr <sup>a</sup> . Aline Dias da Silveira	2017	UFSC
Rolando os dados, criando histórias, aprendendo História: O uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de História	André Luís da Costa Corrêa	Prof. Dr. Edson Antoni	2017	UFRGS
Empatia Histórica e Jogos digitais: uma proposta para o ensino de História	Helyom Viana Telles	Profa. Dr <sup>a</sup> . Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes; Profa. Dr <sup>a</sup> . Lynn Rosalina Gama Alves	2018	UNEB
O lúdico na aula de História: A Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro	Fernando Nascimento Rocha do Amaral	Profa. Dr <sup>a</sup> . Anita Correia Lima	2019	UNIRIO
História e gameificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de História	Maurício Fonseca da Paz	Profa. Dr <sup>a</sup> . Martha Daisson Hameister	2019	UFPR

Fonte: o autor.

## 2. Jogo analógico para o ensino de História Agrária em uma escola do campo (RITTER, 2016)

Defendido em 2016 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a primeira dissertação de mestrado a ser analisada é intitulada “Jogo analógico para o ensino de História Agrária em

uma escola do campo” e foi produzido por Tatiane de Souza Ritter<sup>5</sup>, com orientação da Prof. Dr.<sup>a</sup> Leonice Mourad<sup>6</sup>.

Iniciando seu texto com uma crítica a chamada História Factual, Ritter estabelece o seu objetivo com o projeto realizado: desenvolver novas ferramentas para o ensino de História. A autora escreve:

Dessa forma, faz-se necessário pensar e elaborar novas ferramentas para o processo educativo, tendo em vista a percepção de que não há como desvincular a escola da realidade social em que está inserida, prioritariamente do ensino de história que tem como função primeira o desvelamento da realidade. (RITTER, 2016, p. 14)

A autora continua, apresentando então o jogo como essa nova ferramenta para o processo educativo dos alunos:

Frente a isso, nesta investigação propõe-se a elaboração e avaliação de um jogo como apoio e suporte para o ensino dos conteúdos da disciplina de História, apresentando-se como uma possibilidade de superação para o problema, no que tange especificamente a História Agrária, conteúdo esse, por vezes invisibilizado na disciplina curricular de história. (RITTER, 2016, p. 14)

Vemos aqui o jogo apresentado como uma ferramenta metodológica no ensino utilizada para a superação de uma problemática relacionada à comunicação e interlocução dos conteúdos com os alunos. Tal papel empregado aos jogos é comum entre diversas das dissertações trabalhadas nesta pesquisa, visto que tal função se comunica com os conceitos das metodologias ativas para o ensino de História (LIMA; MERCANTI; NEVES; 2018), possibilitando um papel mais ativo por parte dos alunos em sala de aula, objetivo buscado por muitos professores que tentam romper com o ensino tradicional e factual de História.

Ao estabelecer sua base teórica, vemos alguns textos clássicos sendo muito utilizados pela autora, obras estas que também se mostram comuns entre os diversos autores que trabalham questões que envolvam os jogos no ensino de História. Ritter (2016), ao buscar uma base para a construção de seu jogo didático, utiliza o texto de Marcello Paniz Giacomoni (2013) já analisado no capítulo anterior deste trabalho:

<sup>5</sup> Graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2007), especialização em Psicopedagogia no Processo Ensino Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano (2009), especialização em Educação Especial e inclusiva (2019), especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade do Rio Grande do Sul - UERGS (2019), mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2017). (RITTER, Tatiane de Souza. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2021. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4270046025397928>> Acesso em: 05 de abril de 2022)

<sup>6</sup> Possui graduação em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1990), graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1999), graduação em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil (2007); graduação em Agricultura Familiar e Sustentabilidade pela Universidade Federal de Santa Maria (2017), graduação em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (2017), graduação em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil (2018), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2019), graduação em Letras pelo Centro Universitário Internacional (2020), graduação em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria (2020), graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (2021). Mestrado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2015), mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2021), doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2019).” (MOURAD, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2021. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>> Acesso em: 05 de abril de 2022)

Inobstante a essa reduzida visibilidade destacamos a sistematização encontrada na obra *Jogos e Ensino de História*, organizado por Giacomoni e Pereira, como resultado de propostas efetivadas no curso de aperfeiçoamento “Ensino de História: modos de pensar, modos de fazer, modos de avaliar – Jogos e Ensino de História”, oferecido pela UFRGS na modalidade EAD. (RITTER, 2016, p. 16)

Além disso, a autora utiliza bastante do referencial teórico de Lev Vygotsky, autor clássico das teorias do ensino construtivista (JÓFILI, 2002). Os conceitos da importância e influência do meio (VYGOTSKY, 1991) em que o aluno está inserido serão os que Ritter mais utiliza do referido autor, tendo-os como base de seu referencial teórico. A construção do conhecimento escolar (JÓFILI, 2002) é um dos principais elementos ao se tratar do ensino de História, e a fundamentação de uma teoria de escrita em torno dos autores que dissertam sobre tais conceitos é essencial.

Avançando em seu texto, chegando a sua definição de jogos, Ritter (2016) se apoia na definição apresentada por Johan Huizinga (2019) em sua clássica obra, já referenciada. Observa-se que “Homo Ludens” (HUIZINGA, 2019) é um fator comum entre os pesquisadores acadêmicos que tratam de jogos na História, o que mostra a força de permanência e relevância da obra, que se aproxima do centenário de sua publicação original.

Por outro lado, o constante das teorias de Huizinga podem ser limitantes, visto que estão relacionadas com os fenômenos do período de sua produção não acompanhando as mudanças vividas no mundo do lúdico nas últimas décadas. Vemos que alguns dos fatores apresentados pelo autor como sendo fundamentais para a definição do que seria jogo, em seu trecho apresentado no início da introdução deste texto, não se mostram mais tão pertinentes em relação aos jogos digitais e analógicos surgidos em períodos mais recentes. Tal discrepância pode ser sentida nas dissertações de alguns dos mestrandos que foram escolhidos para a análise, com algumas contradições surgindo devido ao seguimento fiel dos conceitos apresentados em “Homo Ludens” (HUIZINGA, 2019).

Um exemplo deste efeito é a obrigatoriedade apresentada por Huizinga (2019) dos jogos serem uma atividade voluntária, fator que muitas vezes entra em conflito com a sua utilização como atividade de sala de aula por um professor, uso este que acaba se tornando alguma forma de imposição ao jogador. Esta temática voltará a ser tratada mais à frente, ao ser apresentado o texto de André Luís da Costa Corrêa (2017).

Continuando seu texto, após apresentar um breve histórico do ensino de História no Brasil (característica comum entre os trabalhos selecionados para análise), Ritter se dedica a trabalhar acerca dos conceitos de metodologias ativas de ensino e aprendizagem significativa. Ao construir um jogo didático e aplicá-lo em sala de aula através da participação dos alunos na construção do conhecimento escolar, a autora dirigiu os esforços de seu trabalho para as teorias de metodologias ativas de ensino, construindo um ambiente similar ao de uma aula-oficina<sup>7</sup> (BARCA, 2004), focada na criação e no desenvolvimento de novas ideias, se distanciando da chamada História factual.

<sup>7</sup> Segundo Barca (2004), em uma aula-oficina: “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.” (BARCA, 2004, p. 2)

Ao trabalhar com as aprendizagens significativas no ensino de História, Ritter referência os textos de Fernando Seffner (2013, p. 32 apud RITTER, 2016, p. 29), escrevendo que:

Segundo Fernando Seffner (2013, p.32), “uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade”. Com isso, o papel de quem está à frente de uma classe, deve pautar-se em pensar estratégias e ferramentas que possibilitem ao aluno refletir sobre a realidade em que está inserido. Ainda de acordo com o autor, é a partir dessa reflexão que o aluno chegará a um pensamento crítico e emancipatório porque conscientiza-se de seu papel na sociedade, como cidadão. (RITTER, 2016, p. 29)

A busca de ferramentas para o incentivo de aprendizagens significativas dentro do ensino de História é um dos fatores que levaram alguns dos professores mestrando pelo ProfHistória a aplicarem jogos analógicos em sala de aula, sendo um elemento metodológico no ensino que se relaciona bem com tal prática. Trago aqui a definição de tal conceito, como apresentada por Alegro (2007):

A aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou, conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens. Nesse processo se efetiva a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, os conceitos subsunçores são reelaborados, tornando-se mais abrangentes e refinados, conseqüentemente, são aperfeiçoados os significados e melhorada a sua potencialidade para ancoragens a aprendizagens significativas posteriores. (ALEGRO, 2007, p. 2)

Ao trabalhar com a História Agrária como tema de seu jogo analógico com alunos de uma escola do campo, Ritter desenvolve um ambiente familiar aos estudantes, que podem se ancorar tanto em sua vivência no campo, proporcionando certo conforto em relação à temática, quanto em sua familiaridade com jogos no geral, visto que eles formam um elemento geral e fundamental de nossa cultura (HUIZINGA, 2019).

A dissertação segue, apresentando e contextualizando a História Agrária, seus conceitos e a escola municipal na qual o projeto foi aplicado. Após isso, é apresentado o jogo desenvolvido, consistindo em uma ferramenta de mídia analógica, tendo como tecnologia (SCHELL, 2007) empregada um tabuleiro, sendo este de trilha, no qual seus jogadores devem chegar de um ponto ao outro do campo de jogo.

Percebemos que a escolha da mídia analógica para este projeto, em contraste a um jogo digital, foi bem clara para sua autora, visto que, além da escola na qual ela o aplicou não possuir os recursos tecnológicos necessários para a produção de um jogo digital, a aplicação do projeto em sala de aula de forma social e interativa entre os alunos possibilitou um desenvolvimento muito mais ativo e produtivo para os estudantes.

A autora cita que, ao trabalhar conteúdos de 8º ano de História Colonial do Brasil através de seu jogo, contextualizando sempre os conteúdos com a sua influência em nossa História Agrária, seu projeto foi validado e bem-sucedido (RITTER, 2016, p. 65). Nas considerações finais de seu texto, a autora escreve:

Nesse contexto fica evidente a necessidade, corroborada por cursos como o nosso, de desafiar os docentes/pesquisadores a pensarem recursos e metodologias que possam estimular e envolver mais os alunos, ao mesmo tempo em que potencializem a compreensão de temáticas históricas. A escola na qual atuamos e onde propomos a

atividade que fundamenta essa reflexão, uma escola no campo sem identidade do campo, apresenta limitações materiais significativas ao ensino, de modo que a proposta de se trabalhar um jogo analógico juntamente com os alunos pretendeu viabilizar uma ferramenta didática alternativa a essa realidade, na qual ferramentas tecnológicas de ensino, tão utilizadas como recurso auxiliar, não encontrariam acolhida. (RITTER, 2007, p. 76)

Vemos então, que no projeto de aula desenvolvido pela autora, a criação de um jogo analógico veio como resposta a uma problemática identificada na realidade escolar vivenciada por ela e por seus alunos, tanto em uma questão material e tecnológica, quanto em um aspecto metodológico de ensino. Da mesma forma é interessante notar que a autora não propõe a substituição da aula tradicional pela criação e aplicação de jogos em sala de aula, sendo este projeto uma forma de complementar o aprendizado e incentivar o interesse dos alunos pelas aulas de História.

### **3. RPG Medieval Ibérico: a interpretação de personagens de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental (FREITAS, 2017)**

Focando seu estudo nos conceitos dos jogos de interpretação de personagens, popularmente conhecidos como *role-playing games*, a dissertação de Juliana de Almeida Freitas<sup>8</sup> tem como temática principal o ensino de Idade Média ibérica para alunos do ensino fundamental. Orientada pela Dr<sup>a</sup> Aline Dias de Silveira<sup>9</sup>, o trabalho foi defendido em 2017, tendo origem no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Trazendo como um dos pontos de sua produção a relação entre o mestre (narrador do jogo de RPG) e os jogadores, comparada com o papel do professor e de seus alunos em sala de aula, Freitas (2017) desenvolve uma dinâmica única e ativa em sua sala de aula, tendo o jogo como um intermediário de um novo tipo de linguagem na educação. Assim como a dissertação analisada anteriormente, a dissertação em questão teve como um de seus elementos o desenvolvimento de um jogo, neste caso de interpretação de personagens, tendo novamente o processo de criação lúdica como um de seus pontos fundamentais.

Ao colocar os alunos no papel de intérpretes de personagens históricos, neste caso sendo a temática escolhida a península ibérica medieval, é desenvolvida uma dinâmica de focalização da narrativa, se aproximando de certa forma a experiência criada por Carlo Ginzburg (2017) em “O queijo e o vermes”, que insere o leitor no mundo de Menocchio, apresentando uma perspectiva de dentro para fora de seu processo inquisitivo. Da mesma forma, o RPG permite ao seu jogador que experiencie a sua narrativa internamente, sendo um membro ativamente

<sup>8</sup> Graduada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Possui como áreas de interesse o Ensino de História, com ênfase na utilização de mídia e jogos em sala de aula. (FREITAS, Juliana de Almeida. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3795579458930488>> Acesso em: 20 de abril de 2022)

<sup>9</sup> Doutorado em História Medieval pela Universidade Humboldt de Berlim-Alemanha (2008). Mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Tem experiência na área de História e Mitologia, com ênfase em História Medieval e Antiga, atuando principalmente nos seguintes temas: religião, filosofia, mitologia, ciência e política através de uma perspectiva das experiências temporais nos entrelaçamentos transculturais, histórias conectadas e história global. Também atua na área do Ensino de História e História Pública. (SILVEIRA, Aline Dias da. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2022. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3491300396346799>> Acesso em: 20 de abril de 2022)

participante dela, criando um ambiente de imersão e envolvimento que gera várias possibilidades para o ensino de História.

Na introdução de sua dissertação, Freitas (2017) apresenta o trabalho de diferentes mídias em sala de aula como o foco de sua experiência acadêmica, citando principalmente o conceito de mídias de massa e trabalhando com os conceitos de consciência histórica, de Jörn Rüsen:

Nossa proposta de intervenção foi trabalhar com as representações da mass media sobre as relações de trabalho no Brasil durante a segunda metade do séc. XX, utilizando novelas e filmes para abordar a escravidão e a vinda dos imigrantes. Essa foi minha primeira experiência prática pautada no conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen. Conheci os conceitos de Consciência Histórica, Cultura Histórica e Didática da História nas disciplinas teóricas da licenciatura e desde o início fiquei encantada. (FREITAS, 2017, p. 12)

Tendo este foco midiático, ao analisar a idade medieval ibérica, a autora busca o jogo como uma linguagem para a comunicação com os alunos, utilizando o conceito de Nilton Mullet Pereira (2013) de que o ensino de História através de jogos possibilita um movimento incentivador do processo de aprendizagem:

Nesse sentido, o uso do jogo não é apenas como uma metodologia, mas uma linguagem. Sua função não é apenas trazer o interesse dos estudantes, mas de promover um encontro, um movimento, entre professor, aluno e a história. Esse encontro ou movimento é um conceito muito trabalhado pelo historiador Nilton Pereira (2009, 2012, 2013). Nilton trabalha com o uso dos jogos em sala de aula na perspectiva de uma linguagem que possibilita um encontro/movimento, e nesse movimento é que ocorre o processo de aprendizagem da história. (FREITAS, 2017, p. 16)

Vemos novamente aqui a obra “Jogos e ensino de História” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013) sendo extensivamente utilizado tanto como um referencial teórico quanto como um guia prático para a utilização e criação de jogos em sala de aula. Como escreve a própria autora na dissertação:

Nilton Pereira se tornou um forte referencial para a reflexão dos jogos no ensino de história ao buscar uma linguagem que proporcione esse encontro. O ensino de história precisa de novas linguagens, pois as novas metodologias tão presentes nos anais de encontros como Perspectivas do Ensino de História ou Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, não conseguem transformar o ensino de história sozinhas. Precisamos buscar linguagens para proporcionar o encontro entre teoria e prática. O jogo vem nessa possibilidade. (FREITAS, 2017, p. 16)

Dentro de tal força referencial, percebemos que o foco dado pelo autor e por Marcello Paniz Giacomoni (2013) em jogos analógicos causou um efeito de protagonismo de tal tipo de lúdicos em sala de aula, em contraste com o protagonismo das mídias digitais em outros ambientes. Também vale notar que, tendo como referência Pereira (2013), a autora extrapola a definição de jogos educacionais como apenas um novo elemento metodológico, mas os trazendo como uma nova perspectiva de linguagem.

Seguindo com a introdução de seu texto, a autora apresenta os *RPGs* como o gênero de jogos escolhido por ela para a execução de seu projeto em sala de aula, citando o excesso de mídias disponíveis atualmente como um fator que impossibilita a eficácia de abordagens completamente tradicionais. Desta forma, a autora apresenta o *RPG* como uma forma de trazer à sala de aula uma linguagem atual e que se relaciona com a realidade dos alunos, possibilitando

novas discussões e reflexões (FREITAS, 2017, p. 19). Os *role-playing games*, como apresenta a autora, já possuem uma utilização um tanto extensa em sala de aula para o ensino de História, visto que a forte presença da narrativa e de temáticas históricas neste tipo de jogos tornam essa conexão bastante clara, e as mecânicas (SCHELL, 2008) essencialmente discursivas e focadas nas interações humanas trazem diversas possibilidades para o professor como mediador das reflexões.

Finalizando a parte inicial de seu texto, Freitas (2017) constrói um pequeno histórico dos jogos de interpretação de personagens, visto que, mesmo que tais jogos façam parte da realidade midiática atual, muitos ainda não sabem do que eles se tratam, tornando tal definição uma parte essencial de sua dissertação. A autora escreve que:

O RPG surge na década de 1970, pela criação de um jogo interativo, onde os jogadores podem delinear suas ações, ao controlarem apenas um personagem, e não mais um agrupamento ou exército. O RPG tem como cenário recorrente o período medieval, sobretudo associado à temática de seres mitológicos ou da fantasia. O jogo estrutura-se a partir de uma narrativa guiada por um jogador comumente chamado de Mestre, que apresenta a história e os desafios aos participantes, em forma de situações-problema diante de acontecimentos. (FREITAS, 2017, p. 20)

O primeiro capítulo da dissertação se dedica a criar uma discussão acerca da representação da Idade Média em sala de aula, tendo como ótica principal os jogos. A autora justifica sua escolha pela temática medieval ibérica, tendo como objetivo a construção de discussões e reflexões sobre tais sociedades e os seus impactos na colonização da América. A autora apresenta então uma conexão que já trabalhamos neste texto, a comunicação entre a história narrativa e a História acadêmica. Freitas escreve:

A História é contada, narrada, analisada, sistematizada e construída por diversas vertentes, sejam elas acadêmicas ou não. Como profissionais de História não é possível omitir de análise as elaborações de História sem forma científica, pois elas, muitas vezes, atingem mais o público leigo do que as produções acadêmicas, contribuindo para permear o imaginário popular acerca da História. (FREITAS, 2017, p. 22)

Esta conexão é algo muito claro dentro dos jogos de *RPG*, focados na criação narrativa de seus personagens e do mundo no qual eles existem. Desta forma, a proposta de Freitas apresenta várias das características já discutidas sobre o uso de jogos no ensino de História, tendo como característica principal a escolha do uso de um tipo de ferramenta lúdica que possibilita ainda mais tal conexão, pela forma muito presente que a narrativa, ou história (SCHELL, 2008), se encontra dentro de sua composição.

Dentro de sua construção textual, a autora trabalha extensivamente os conceitos de Consciência História e Didática da História de Rüsen e Bergmann (FREITAS, 2017, p. 23), trazendo como foco metodológico da sua prática com jogos em sala de aula o ensino de História que se comunica com o cotidiano do aluno e do professor, apresentando os preceitos da cultura histórica.

É pertinente também a reflexão levantada pela autora acerca da prática do jogar *RPG*, que por ser um jogo no qual a interação direta entre os personagens é o seu aspecto de jogabilidade mecânica (SCHELL, 2008) mais destacado, nele se desenvolve um ambiente empático e de vivenciamento de situações críticas e reflexivas (FREITAS, 2017, p. 26), interações essas necessárias para o desenvolvimento escolar do aluno. Após apresentar uma breve reflexão

acerca das representações do medievo em sala de aula, a autora segue para o seu segundo capítulo, que tem como foco a construção do seu jogo, apresentando instruções para os professores que desejam fazer o mesmo.

Dentre os relatos acerca da construção de seu jogo, o *RPG Medieval Ibérico*, temos como ponto de maior interesse a metodologia de desenvolvimento e construção do jogo aplicada pela professora. Tendo como público-alvo alunos de 11 e 12 anos, o jogo foi desenvolvido tendo como inspiração um outro *RPG*, utilizando sua construção mecânica e tecnológica, criando apenas uma história e estética (SCHELL, 2008) para o projeto. Para a criação dos personagens que os jogadores deverão interpretar, o jogo apresenta algumas opções, que se comunicam com o cenário medieval ibérico:

Os jogadores poderão ser: comerciantes, religiosos, médicos, diplomatas, soldados, funcionários do califa ou estudiosos/intelectuais. Cada uma dessas categorias de personagens foi pensada para trazer características do califado de Córdoba ao jogo, possibilitando uma reflexão sobre economia, ciência, política e religião da sociedade construída na península ibérica sob o domínio islâmico. Estabelecendo, assim, um rol de personagens do medievo diferentes dos comuns senhores feudais, cavaleiros e servos que são frequentemente utilizados em jogos medievais. (FREITAS, 2017, p. 36)

Após a criação dos personagens o jogo se inicia, com seu mestre/narrador sendo o professor, incumbido de desenvolver a narrativa do jogo, assim como de desenvolver as discussões e reflexões históricas com os alunos. Vemos aqui a aplicação dos dois tipos de objetivos que o educador deve ter em mente ao trazer um jogo educativo para a sala de aula, sendo eles o objetivo do jogo em si, e os objetivos pedagógicos (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 142). Neste caso, como principal força motriz da atividade, o professor deve ativamente ter em mente seu papel como mestre e narrador do jogo, assim como suas finalidades pedagógicas dentro da atividade aplicada.

A autora então apresenta as várias diferentes missões criadas para serem vencidas pelos jogadores/alunos, cada uma delas levantando pontos de interesse para o entendimento do período histórico trabalhado. As regras do jogo são trazidas na dissertação, construindo um sistema de *RPG* um tanto simplificado, para que os alunos possam entendê-lo facilmente durante sua aplicação em sala. Nota-se que, além de apresentar uma forma de guia para que outros professores possam construir seu próprio jogo interpretativo, Freitas (2017) publica todos os conteúdos necessários para a replicação e uso de seu próprio *RPG* nas páginas de sua dissertação, incentivando o uso de sua ferramenta por outros educadores.

Ao desenvolver a conclusão de sua dissertação, Freitas (2017) reflete sobre a pertinência da temática trabalhada, trazendo uma nova visão do mundo islâmico para os seus alunos, se diferenciando da mídia ocidental padrão:

Nos últimos anos o Islã tem sido foco das discussões internacionais, seja por conta dos crescentes atentados de grupos extremistas, pelo conflito na região da Síria ou pela crise dos refugiados. Em todas essas temáticas observamos a construção de um olhar composto de ódio e intolerância pelo imaginário comum, causando a impressão de que a religião islâmica é causadora de todos os males do mundo atual. O que se torna muito interessante para alguns grupos que veem nas populações islâmicas um bode expiatório perfeito para suas agendas internacionais. Desta forma, conhecer a história do mundo árabe possibilita uma maior capacidade reflexiva acerca da temática islâmica. (FREITAS, 2017, p. 71-72)

Vemos que, ao se trabalhar de forma discursiva e interativa com os alunos as temáticas históricas, criam-se possibilidades de aprendizado e novas interações sociais e culturais entre os estudantes. A autora conclui que, através do seu projeto, seus alunos puderam se desenvolver acadêmica e socialmente, fugindo de comportamentos individualistas e imediatistas que, segundo Freitas, mostram-se muito comuns nas salas de aula atuais.

Temos aqui uma forma de construção de conhecimento na escola humanizada (JÓFILI, 2002), não tendo como foco a absorção de conteúdos sistematizados e acríticos, mas sim o desenvolvimento de um ambiente no qual os alunos podem ter o contato com a História a partir de outra linguagem (GIACOMONI, PEREIRA, 2013), além de crescerem socialmente, como cidadãos.

#### **4. Rolando dados, criando histórias, aprendendo História: O uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de História (CORRÊA, 2017)**

Também abordando o uso de *RPGs* no ensino de História, a dissertação de André Luís da Costa Corrêa<sup>10</sup>, similarmente publicado em 2017 pelo ProfHistória, ao invés de utilizar tal tipo de jogo analógico para a introdução de uma temática específica, o traz como uma forma de trabalhar a iniciação científica na área da História com seus alunos. Orientado pelo Dr. Edson Antoni<sup>11</sup>, o trabalho de Corrêa (2017) foi desenvolvido em conjunto com o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assim como o trabalho de Freitas (2016), Corrêa (2017) estrutura sua análise a partir de uma discussão sobre o ensino de História e a utilização de jogos para tal, seguindo para um capítulo tratando especificamente dos conceitos da prática de *RPGs* em ambientes escolares, e finalizando com uma forma de guia para os educadores que tenham interesse de trabalhar com tal gênero de jogo analógico em sala de aula. O autor tem como foco em seu texto o desenvolvimento de uma iniciação científica em História com estudantes, o que leva o seu texto a apresentar uma discussão mais conceitual, apresentando conceitos como narrativa histórica e historicidade diretamente aos estudantes, através dos jogos. Logo no início de seu texto, o autor define os objetivos de sua dissertação:

A presente pesquisa trata da narrativa e do lúdico, assim como de iniciação científica em espaço escolar. A inquietação que a produz diz respeito às possibilidades do ensino de história – em particular na escola pública – que possam não apenas recorrer ao uso motivador de um jogo pedagógico, mas também auxiliar na compreensão de como o próprio conhecimento histórico é observado pelos estudantes, que muitas

<sup>10</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011) e especialização em ensino de História e Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Desde 2012 é professor de História na rede do Estado do Rio Grande do Sul, com atuação nos anos finais no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (mestrado profissional) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (CORRÊA, André Luís da Costa. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7716238788200555>> Acesso em: 29 de abril de 2022)

<sup>11</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Atualmente é professor do Colégio de Aplicação da UFRGS. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em História Latino-Americana. Realiza pesquisas com base nos seguintes temas: movimentos sociais latino-americanos, pensamento descolonial e ensino de História. (ANTONI, Edson. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8973816746934959>> Acesso em: 29 de abril de 2022)

vezes encaram a história, enquanto disciplina escolar, como um saber sem qualquer significado. Com esses objetivos em mente, buscamos aqui refletir sobre o uso didático do RPG (sigla em inglês para role-playing games, ou jogos de interpretação de personagem em uma tradução livre), entendidos como jogos de produção de narrativas, como uma forma de incentivo à pesquisa sobre história e à iniciação científica em âmbito escolar. (CORRÊA, 2017, p. 10)

Vemos então a apresentação de dois conceitos introdutórios ao texto: o de narrativa histórica e o de lúdico (HUIZINGA, 2019). Novamente, temos “Homo Ludens” como a principal referência de jogos e ludicidade, trazendo consigo suas possibilidades e limitações, que desta vez também são discutidas pelo autor do trabalho em sua produção. O restante da introdução do texto se dedica a desenvolver sobre a História dos *RPGs*, suas origens e a sua chegada ao Brasil. O autor escreve que, especificamente, sua pesquisa tem como pretensão o uso dos jogos de interpretação de personagens como uma forma prática de produção de narrativas, como um incentivo para a iniciação científica (CORRÊA, 2017, p. 12).

O autor também apresenta que os jogos, e em específico os *RPGs*, dialogam com uma alta variedades de conhecimentos e temáticas, instigando igualmente a busca de novos saberes por parte dos alunos (CORRÊA, 2017, p. 13). Através da construção de novos conhecimentos pela busca independente pelos estudantes, temos a criação de um processo de aprendizagem tangencial, caracterizada por tal busca pelo autoestudo, processo esse que se beneficia do uso de jogos como metodologia para sua iniciação. Abaixo, definimos o conceito de aprendizagem tangencial em relação aos jogos:

A teoria do aprendizado tangencial nos jogos aborda a ideia de expor o jogador a conteúdos culturais e científicos num ambiente em que o jogador já está imerso, motivando-o a um interesse maior sobre o assunto após ser exposto a esse conteúdo. (ROCHA, et al., 2017, p. 1)

Ao dissertar sobre a História escolar e seu aspecto científico, Corrêa (2017) apresenta uma crítica a História puramente cronológica e acrítica. É identificada então, a necessidade da integração do conhecimento científico histórico nas aulas de História no ensino regular, surgindo assim o projeto de iniciação científica proposto.

Em seguida, é abordado na dissertação o conceito de aprendizagem significativa, definida por Corrêa da seguinte forma:

aprendizagem significativa é aquela que faz algum sentido para o aluno, relacionando seus conhecimentos prévios com aqueles construídos em sala de aula: é a aprendizagem que dialoga com a experiência do educando (MOREIRA, 1999). O processo se dá principalmente na formação de categorias de análise com a elaboração de um mapa mental ou mapa conceitual, onde os conceitos subçunsos - conhecimentos e noções prévias que servem de pré-requisitos para a elaboração de conceitos mais complexos - devem ser articulados por meio de algum tipo de organizador (MOREIRA, 1999). (CORRÊA, 2017, p. 19)

O autor Marco Antônio Moreira, citado por Corrêa (2017), também é utilizado como referência teórica na produção de Alegro (2007), que trabalha com a mesma temática, a aprendizagem significativa. Em ambos os textos vemos que, através da construção de um processo de aprendizado pautado nos conhecimentos prévios do aluno, temos o desenvolvimento de uma educação que tem mais sentido para o estudante, criando da mesma forma uma dinâmica de diálogo mais desenvolva.

Os jogos, como é perceptível em algumas das produções do ProfHistória escolhidas para análise neste texto, por vezes são escolhidos como metodologia de trabalho em sala de aula por trazerem tal conexão com os conhecimentos prévios dos jovens, possibilitando o desenvolvimento de um processo de aprendizagem significativa.

Trazendo a definição de Huizinga de jogos como uma parte integrante da formação cultural humana (CORRÊA, 2017, p. 23), o autor desenvolve um tópico de seu texto apresentando o jogo como um método motivador do aluno, por suas características únicas. Corrêa escreve que:

Pensar o jogo associado à educação requer perceber que o próprio jogo é aprendizado. Conforme defende Tânia Fortuna, o jogo está associado ao desenvolvimento humano, assim como à criação de estruturas necessárias à aprendizagem. Assim, mais do que um caminho para a aprendizagem, brincar é aprender (FORTUNA, 2013). Cabe ao professor que busca utilizar o jogo não o fazer de forma a ter meramente uma ferramenta para atingir um objetivo – aprendizado de uma disciplina escolar, mas sim buscar meios para o educando aprender jogando, e não jogar para aprender. Trata-se novamente da questão da imersão e do reconhecimento do jogo e seus potenciais enquanto atividade livre. (CORRÊA, 2017, p. 19)

O ensino de História, assim como abordado por Giacomoni e Pereira (2013), é apresentado como um movimento de encontros, diferenças e semelhanças. Desta forma, o uso de jogos, como um elemento cultural imprevisível e que te transporta para o mundo do lúdico (HUIZINGA, 2019), é trazido pelo autor como um complemento coerente para a aprendizagem histórica. Assim como Freitas (2016) apresenta, o papel do professor enquanto participante do uso de jogos analógicos em sala de aula é trazido como um de mediação, tornando o aluno um agente do seu próprio aprendizado, desenvolvendo uma autonomia intelectual no aluno. Tais preceitos se comunicam com as metodologias ativas trabalhadas por vários dos autores já apresentados neste trabalho (BARCA, 2004) (LIMA; MERCANTI; NEVES; 2018). Além disso, tal autonomia cumpre os objetivos de iniciação científica trazidos pelo autor.

Ao relatar sobre as suas experiências com os *RPGs* em sala de aula, é interessante notarmos que o autor não desenvolve seu próprio jogo, diferentemente de ambos os trabalhos previamente analisados, optando sim por utilizar um jogo de interpretação pedagógico já existente para seu plano pedagógico, adaptando-o e moldando-o para seus objetivos específicos. O autor escreve que, após a aplicação do seu projeto, os estudantes desenvolveram interesses em jogar *RPGs* com temáticas históricas fora dos períodos de História na escola. Além disso, foram relatados episódios de discussões e problematizações de alguns conceitos a partir das partidas. Um exemplo disso seria o recorte do texto abaixo:

O aluno que optou por um ex-bandeirante inicialmente desejava ser um bandeirante efetivo, um “caçador de índios”. Após uma conversa com o grupo e o professor foi exposto que seria muito difícil esse tipo de personagem participar de uma mesma história onde boa parte dos jogadores representaria personagens indígenas, lembrando que a proposta do RPG é de um jogo cooperativo e não competitivo no qual, essencialmente, ninguém vence. (CORRÊA, 2017, p. 19)

Após relatar suas experiências, Corrêa (2017) apresenta um breve guia para a utilização de *RPGs* em sala de aula, trazendo formas de adaptar sistemas de regras já existentes para usos educacionais. Da mesma forma, são trazidas diversas temáticas e cenários que podem ser explorados pelos alunos ao longo do jogo, dentre outros elementos.

O autor traz que, ao se conduzir um jogo em sala de aula, no papel de mediador, é importante se ter em mente de trazer elementos fora do mundo do jogo para os alunos, trazendo conceitos e discussões pedagógicas também, criando uma forma de equilíbrio entre os aspectos sérios e lúdicos da atividade. Tal definição de dois objetivos diferentes sendo abordadas ao mesmo tempo, sendo eles os objetivos do jogo e os objetivos pedagógicos trazidos pelo professor/mediador, dialogam muito com o que escreveu Giacomoni (2013, p. 142).

Em sua conclusão, Corrêa (2017) discorre sobre as dificuldades práticas da aplicação de um projeto baseado em jogos em uma instituição de ensino regular, destacando que o lúdico traz consigo uma percepção negativa, tendo muita resistência por parte dos defensores de um ensino tradicional (2017, p. 81). O autor relata:

O primeiro indício está ligado à suposta dicotomia entre o lúdico e o sério, e, portanto, à noção de que a aprendizagem lúdica pode ser aplicada a uma sala de aula. Aprender, afinal, é coisa séria. Se a estratégia docente para o ensino é um jogo, este deve ser amplamente utilizado na sala de aula, com o maior número possível de alunos, seus resultados medidos por meio de testes e avaliações e dados estatísticos levantados para sustentar o sucesso ou o fracasso dessa prática. (CORRÊA, 2017, p. 19)

Corrêa (2017) também abre a discussão de que, seguindo a definição trazida por Huizinga (2019), jogos devem ser atividades voluntárias necessariamente. Vemos aqui um conflito com a sua utilização em sala de aula, pois desta forma sua existência não se torna mais um ato voluntário, colocando seu status como jogo em dúvida. Tal contraste demonstra uma das limitações ao se utilizar “Homo Ludens” (HUIZINGA, 2019) como a definição imutável do que seria um jogo, visto que esta limita o potencial de utilização de tais ferramentas. Como apresenta Jesse Schell (2008), não existe uma metodologia unificada e concreta para se trabalhar com o lúdico, e de certa forma, tal maleabilidade age a favor do uso dos jogos na educação, evitando paradoxos como os enfrentados pelo autor da dissertação analisada.

Por fim, devido a todos os impasses discutidos anteriormente, Corrêa (2017) define que o uso exclusivo de jogos como metodologias de ensino não substitui a sala de aula tradicional, mas que sua eficácia como um projeto extraclasse para iniciação científica se mostrou alta, abrindo novas possibilidades e interesses para os alunos que foram participantes dele.

## **5. Empatia Histórica e Jogos Digitais: Uma proposta para o ensino de História (TELLES, 2018)**

Se afastando um pouco da temática analógica, trabalhando com ensino através de jogos digitais, Helyom Viana Telles<sup>12</sup> apresenta em sua dissertação o conceito de Empatia Histórica através do lúdico. Publicado originalmente em 2018, pela Universidade Estadual da Bahia, em parceria

---

<sup>12</sup> Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia (1997), bacharelado em História pela Universidade Federal da Bahia (2000), bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2004). É Especialista em Avaliação Educacional pela Universidade do Estado da Bahia (2003), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2004), Mestre em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia (2019), Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2009) e Pós-Doutor em Jogos Eletrônicos, História e Memória Coletiva pela Universidade do Estado da Bahia (2019). Coordenador do NAHV - Núcleo de Antropologia da Imagem e História Visual e Oral (FTC) e do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais Instituto Federal Baiano. (TELLES, Helyom Viana. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3659089796395669>>. Acesso em: 17 de maio de 2022)

com o programa ProfHistória, Telles foi orientado por Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes<sup>13</sup> e coorientado por Lynn Rosalina Gama Alves<sup>14</sup>. O mestrado profissional aparece aqui como uma continuação de uma pesquisa já desenvolvida por Telles a certo tempo, sendo uma síntese de seus projetos. O autor tem por objetivo discutir a relação entre História, conceitos de memória social e sua representação em jogos eletrônicos, como por exemplo *Assassin 's Creed 2* (UBISOFT, 2009).

Por não se tratar exatamente da temática desta pesquisa, não apresentando os aspectos de criação de jogos nem sua mídia analógica, não trabalharemos com a dissertação de Telles (2018) em sua integridade, focando a atenção nos aspectos do texto que se relacionam com a discussão construída ao longo dos tópicos acima. Além disso, vários dos aspectos levantados por este autor sobre o ensino de História no Brasil, seu desenvolvimento ao longo dos anos, e as devidas críticas à História puramente factual e cronológica já foram apresentados nas análises das dissertações anteriores. Por este motivo, não daremos foco para tais pontos do texto, buscando evitar redundâncias.

Dentro da obra de Telles (2018), os capítulos que nos interessam são o quarto e o quinto, intitulados “Jogos eletrônicos e a didática da História” e “Empatia histórica e Jogos Digitais” respectivamente, por serem os aspectos de sua pesquisa que articula diretamente o uso de jogos como metodologias para o ensino de História, assunto de relevância para a produção desta análise.

Ao iniciar o quarto capítulo de sua dissertação, o autor relata que dentro da Uneb (Universidade do Estado da Bahia) a produção relacionando jogos digitais e ensino de História tem tido um grande destaque acadêmico. O autor relata:

Restringindo-me aos trabalhos mais recentes do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, é possível citar Macedo (2013), Neves et al. (2014), Oliveira, Nery e Alves (2014) e Oliveira e Alves (2014). No primeiro estudo, temos uma discussão sobre a narrativa histórica do jogo *Game of Thrones*. No segundo, um debate sobre o potencial das simulações digitais em História. Os dois últimos trazem estudos que tratam sobre a presença de conceitos históricos em jogos sobre a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais, a saber, *Valiant Hearts* e *Call of Duty*. (TELLES, 2018, p. 43)

---

<sup>13</sup>Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2012), Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (1998), licenciada em História pela Universidade Federal da Bahia-Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (1994). Coordenadora do PIBID da área de História (2014-2018). Atualmente é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia - Campus V - Santo Antonio de Jesus. Tem experiência na área de História, com ênfase no ensino de História, História do Brasil/Bahia, Diáspora e Escravidão Africanas, atuando principalmente nos seguintes temas: fontes históricas e linguagens no ensino de história, currículo de história, formação inicial e continuada de professores de história e pedagogia, prática e didática de ensino de história, livro didático de história, tráfico de escravizados, cultura e suas representações. Atualmente coordena o Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UNEB. (XIMENES, Cristina Ferreira Lyrio. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4592305607326268>>Acesso em: 17 de maio de 2022)

<sup>14</sup> Lynn Rosalina Gama Alves, 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. ALVES, Lynn Rosalina Gama Alves. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2226174429595901>>Acesso em: 17 de maio de 2022)

É interessante notar que todos os jogos digitais citados pelo autor neste trecho apresentam temáticas históricas muito claras e populares na mídia, sendo narrativas fantásticas inspiradas nos períodos medievais e das Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Notamos também que os estudos aqui especificamente se restringem aos jogos digitais, não integrando mídias analógicas em sua pesquisa, mesmo que dentro das temáticas trabalhadas.

Vemos, ao longo do capítulo do texto de Telles (2018), que os jogos são escolhidos como fontes de análise por suas narrativas extensas e interativas, sendo tais elementos os focos de análise e crítica dos pesquisadores. Como escreve o autor:

No que tange aos estudos sobre História e jogos digitais, nos últimos anos essa produção tem se mostrado bastante diversificada. Há autores como Paula e Stancik (2013) e Forniciari (2016) que indagam sobre a presença de representações históricas nos jogos. Outros, como Carreiro (2016), propõem tomar os jogos digitais como fontes históricas. No entanto, ainda são poucas as pesquisas que se destinam a pensar a construção de instrumentos para avaliação ou percursos metodológicos para o uso de jogos digitais no ensino de História. (TELLES, 2018, p. 43-44)

Mesmo com a alta quantidade de trabalhos sendo produzidos sobre a temática de jogos digitais, como apresentado por Telles (2018), foi notado um baixo número de discussões sobre as competências metodológicas e mecânicas do uso de jogos em sala de aula, sendo o foco, na maioria das vezes, colocado em seus aspectos narrativos. Então, além de não se aventurarem para além das mídias lúdicas digitais, a pesquisa acadêmica, segundo o autor, se limitava muito em aspectos fora dos elementos ativos dos jogos, do papel ativo do jogador na construção da sua experiência. Como apresentado por Schell (2008), Giacomoni (2013) e Huizinga (2019), o elemento que faz uma manifestação cultural ser um jogo é a sua jogabilidade, sua capacidade de ser explorado, influenciado e alterado por seu jogador. Desta forma, ao limitar as análises apenas aos aspectos não interativos de um lúdico, se perde o potencial de pesquisa no ensino que os jogos podem oferecer, ao colocá-los em interação direta com o estudante.

O autor, ainda em seu quarto capítulo, apresenta uma comparação interessante entre o papel do historiador e do desenvolvedor de jogos, ou *game designer*. Telles (2018) desenvolve um quadro de semelhanças e divergências entre as narrativas construídas por ambos os profissionais, como é exemplificado abaixo:

De modo análogo ao historiador ao escrever um livro, o designer orienta a sua produção para uma determinada audiência. É ele quem constrói, nos limites estabelecidos pelo design, a mensagem histórica. Como resultado, todas as referências históricas presentes em um videogame são elaboradas como consequência da interação entre o designer do jogo e os jogadores. Nesse processo, o conteúdo histórico presente na narrativa ou na simulação do jogo são variáveis cujos valores são definidos pelas exigências dos atores envolvidos nessa negociação que é motivada pela oferta e obtenção das melhores experiências de entretenimento. É importante sublinhar que, nessa operação, o rigor e a cientificidade do conhecimento histórico pedem importância. Dito de outro modo, a lógica do designer é diversa da lógica do historiador. (TELLES, 2018, p. 46-47)

Esta comunicação entre o desenvolvedor de jogos e o profissional da História é algo que pode ser notado quando comparamos ambas as obras apresentadas em nossa pesquisa sobre os métodos de criação de jogos, Jesse Schell (2008) e Marcello Paniz Giacomoni (2013). Ambos os autores criam métodos para a criação de jogos, mas cada um tendo um objetivo final diferente. Schell (2008) é um puro *game designer*, que tira suas experiências e metodologias de sua vivência como participante da indústria comercial dos jogos. Já Giacomoni (2013) é um

professor de História, criando jogos para o ensino especificamente. Como definido pelo autor da dissertação analisada, ambos possuem o trabalho com a narrativa em comum, mas trabalham a partir de lógicas distintas (TELLES, 2018, p. 47).

O quinto capítulo do texto é dedicado à constituição da relação entre o conceito de Empatia Histórica atrelada ao uso de jogos digitais. Ao definir Empatia Histórica, o autor apresenta conceitualizações de seus autores de referência teórica:

Aguiar (2018, p. 111) define a empatia histórica como um conceito de segunda ordem, isto é, um modo de olhar, explicar e compreender as ações dos sujeitos no passado, capaz, entre outras coisas, de poder ajudar a evitar relativismos de ordem histórica ou cultural, elevar o nível de explicação histórica do aluno e promover a humanização da História e, na medida em que promove o avanço do entendimento dos limites universais da condição humana, contribuir para a busca de soluções pacíficas para os conflitos. (TELLES, 2018, p. 61-62)

Ao relacionar o trabalho com a Empatia Histórica com os jogos digitais, Telles (2018) destaca novamente a relação entre o papel do historiador e o fazer lúdico dos jogos, aqui especificamente os *videogames*. O autor apresenta que, ao interpretar e se envolver com um personagem de um jogo, o jogador se torna empático por sua realidade e narrativa, processo este de muito proveito para o aprendizado histórico.

Vemos aqui, diferentemente das outras pesquisas que abordam jogos digitais citadas anteriormente, uma conexão direta com os elementos mecânicos (SCHELL, 2008) do jogo, se aproveitando de suas características realmente únicas, não tendo as ferramentas lúdicas apenas como um apoio narrativo de conexão com os alunos.

Ao se utilizar da empatia desenvolvida por um jogador ao se desprender do mundo real, temos o jogo como um recurso metodológico que possibilita o desenvolvimento de discussões e criações de novos conceitos em sala de aula em diversos momentos do processo de ensino dos alunos/jogadores. O autor destaca o papel único desempenhado pelos jogos no ensino:

Poder-se-ia argumentar que a representação de papéis pode ser obtida por outros meios e que, por esse motivo, a utilização de games seria dispensável. Porém os argumentos acima apresentados sugerem que, em função de suas características específicas enquanto meio, os jogos digitais podem ser um interessante “campo de experiência” para a educação histórica, uma vez que favorecem uma rica experiência de construção de empatia histórica, sobretudo no plano emocional, no qual, a exemplo do jogo *Brothers* (Starbreeze Studios, 2013), o jogador é confrontado com a experiência da perda, da morte e o luto. (TELLES, 2018, p. 93)

Telles (2018) apresenta diversos outros argumentos metodológicos e relatos de suas experiências de ensino. Assim como os outros autores analisados, Telles (2018) desenvolve um guia para a utilização de jogos por outros professores em suas salas de aula, tendo como foco específico desta vez as mídias digitais como uma forma de se desenvolver a Empatia Histórica.

Em suas considerações finais, o autor sublinha que os *videogames* foram escolhidos como método de aplicação de seu projeto por possibilitarem aos jogadores uma grande gama de reações e emoções. Tal noção é corroborada pelas referências que apresentamos até agora nesta pesquisa, mas vale ressaltar que tais reações não se limitam aos jogos digitais, com os efeitos gerados por jogos de mídia analógica sendo iguais ou até maiores, mesmo que diferentes.

Como apresentado nos textos de Freitas (2016) e Corrêa (2017), por exemplo, a interpretação de personagens através de um *RPG* de mesa possibilita o desenvolvimento de relações empáticas dos alunos com o mundo e a narrativa dos jogos, da mesma forma que tal relação se desenvolve através de mídias digitais. Uma pesquisa com os mesmos objetivos com as de Telles (2018), mas desenvolvida desta vez com jogos analógicos seria um desenvolvimento importante para o campo de estudo de lúdicos no ensino de História, possibilitando uma comparação direta entre as metodologias criadas a partir de ambos os tipos de jogos.

## 6. O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro (AMARAL, 2019)

Assim como os textos analisados anteriormente, Fernando Nascimento da Rocha Amaral<sup>15</sup> sentiu em sala de aula um crescente desinteresse de seus alunos pelos métodos tradicionais de ensino de História, iniciando a partir de tal carência seu projeto de utilização e readaptação de um jogo de tabuleiro para o trabalho da temática da Segunda Guerra Mundial, o *War*. Orientado pela Profa. Dr<sup>a</sup> Anita Correia Lima<sup>16</sup>, a pesquisa de Amaral é a segunda mais recente que trabalharemos nesta pesquisa, tendo sido defendida em 2019, sendo originária da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Como já se mostra um padrão entre as dissertações que analisamos, Amaral (2019) inicia seu primeiro capítulo após sua introdução apresentando uma retrospectiva do ensino de História no Brasil. Além de tal definição, o autor dedica um de seus tópicos para desenvolver sobre a definição do próprio conceito de jogo, como forma de iniciar sua discussão metodológica. Também é apresentado como o seu projeto de criação de um jogo de tabuleiro foi desenvolvido, sua aplicação em sala de aula e suas conclusões.

O autor inicia sua introdução apontando a carência sentida por ele em sala de aula ao longo de seus anos como profissional da educação, apontando o desinteresse pelas mídias tradicionais de ensino e leitura em comparação às novas formas de comunicação e interação. Amaral (2019) então destaca a utilização de novas tecnologias como uma forma de buscar o interesse dos alunos, mas como já relatado por outros professores apresentados nesta pesquisa, as condições de muitas instituições de ensino não permitem tal empreitada. Continuando seu argumento, o autor apresenta que, em um tempo de constante aceleração das interações e relações, foi percebida a necessidade de uma desaceleração de tais comportamentos. Amaral (2019) apresenta que:

Os efeitos da aceleração do tempo vivida hoje podem ser sentidos em todas as esferas da vida e, obviamente, o cotidiano escolar e o ensino como um todo não estão imunes a isso, tornando-se necessária a busca por estratégias de desaceleração que amenizem

<sup>15</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professor de História da Secretaria Municipal de Educação - Duque de Caxias. (AMARAL, Fernando Nascimento da Rocha. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8655850571339968>> Acesso em: 20 de maio de 2022)

<sup>16</sup> É doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO. Participou do Pronex/CNPq/Faperj: Dimensões e fronteiras do Estado brasileiro no século XIX. Desenvolve estudos na área de História Urbana, voltados sobretudo para a história da cidade do Rio de Janeiro nos séculos XVIII e XIX. (LIMA, Anita Correia. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2016. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6352765767853697>> Acesso em: 20 de maio de 2022)

tais efeitos. O presente trabalho parte dessas premissas para desenvolver uma estratégia alternativa de ensino de história na forma de um jogo de tabuleiro ambientado na Segunda Guerra Mundial. (AMARAL, 2019, p. 9-10)

Percebemos aqui a utilização da criação de jogos analógicos em sala de aula como uma forma de recuperar o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, desenvolver uma relação menos efêmera entre os participantes do projeto de ensino. Ao se relacionar com a realidade do aluno através da busca de assuntos e métodos que se comunicam com a sua realidade, vemos novamente uma forma de aprendizagem significativa (ALEGRO, 2007) sendo empregada pelo autor como objetivo de sua pesquisa e atuação pedagógica com jogos.

Ao mesmo tempo, deve-se tomar cuidado ao trazer o jogo como um elemento apenas de comunicação com a realidade dos alunos, pois tal visão corre o risco de limitar o potencial de utilização do jogo como metodologia na educação, não utilizando todo o seu potencial como ferramenta.

O autor apresenta então que, após vários anos tendo perdido espaço para as mídias digitais, os jogos analógicos têm recuperado espaço e relevância mercadológica e cultural entre os jovens nos últimos anos, no trecho de sua dissertação já apresentado na introdução de nossa pesquisa. Amaral (2019) optou por trabalhar com tal tipo de jogo por causa deste retorno à relevância, possibilitando uma interação e comunicação com os alunos.

Da mesma forma, a escolha da temática da Segunda Guerra Mundial se deu pela familiaridade dos alunos com as produções midiáticas que o abrangem. Assim, o jogo que o autor construiu abrange assuntos e mídias já conhecidas pelos estudantes, incentivando ainda mais a realização dos objetivos apresentados pelo autor.

A conceitualização metodológica de Amaral (2019) se inicia pela definição do conceito de jogo, em seu primeiro capítulo. Além de apresentar um quadro geral semântico e etimológica de um jogo, o autor apresenta que:

Existem três autores que podem ser inequivocamente classificados como os clássicos dos estudos sobre o jogo, já que são citados quase que invariavelmente em todos os trabalhos sobre o tema: o historiador holandês Johan Huizinga, o sociólogo francês Roger Caillois e o psicólogo e educador neozelandês Brian Sutton-Smith. Portanto, a análise sobre o jogo no presente trabalho terá como base essas três visões, que serão analisadas adiante, para em seguida serem complementadas com pesquisas mais recentes de outros autores. (AMARAL, 2019, p. 25)

Como apresentado pelo autor, e já discutido nesta pesquisa anteriormente, as pesquisas sobre jogos no ensino são relativamente recentes e possuem pouca variedade de referências bibliográficas disponíveis. Dentre os exemplos trazidos pelo autor, as obras de Huizinga (1919) e Caillois (1921), que também fazem parte do referencial teórico dessa investigação, chamam a atenção por terem sido originalmente publicadas em 1947 e 1958, antes da existência de microcomputadores acessíveis ao público, videogames ou outras formas de mídia recentes. Tal fato nos permite concluir que tais obras possuem definições teóricas e historiográficas que mantiveram sua relevância por muitas décadas, sendo até a atualidade referências para os trabalhos desenvolvidos.

Por outro lado, vemos novamente que a renovação teórica do campo de estudo de jogos em História tem sido muito vagarosa, aquecendo-se novamente apenas nos últimos anos, como apresentado por Amaral (2019), bem como outros autores que analisamos. Desta forma,

percebemos que por vezes a teorização dos conceitos de jogos através de tais referenciais não contempla as novas mídias e ferramentas lúdicas que surgiram desde sua concepção, como os jogos digitais e os novos jogos analógicos (*RPGs*, por exemplo).

O autor dedica o último tópico do seu primeiro capítulo para discorrer sobre o novo cenário de publicações e pesquisas sobre os jogos e a História. Após definir seus referenciais teóricos clássicos, Amaral (2019) apresenta que:

Nos últimos anos, uma grande quantidade de estudos e trabalhos sobre o jogo surgiu no mercado editorial e no ambiente acadêmico. A busca por métodos alternativos de ensino, a preocupação de pais, psicólogos e educadores com a formação dos jovens em um mundo de aceleradas mudanças tecnológicas e sociais e a necessidade em adequar a sociedade a novas formas de trabalho e produção podem ser razões para isso.. (AMARAL, 2019, p. 25)

Ao mesmo tempo que os desenvolvimentos internacionais sobre jogos no ensino estão se desenvolvendo cada vez mais rápido, com o autor apresentando diversos exemplos de textos que abordam inúmeras temáticas e abordagens dentro do campo, é percebida por Amaral (2019) uma carência do mesmo desenvolvimento dentro dos centros de pesquisa brasileiros:

No Brasil, não existem publicações ou grandes organizações voltadas especificamente para os estudos sobre o jogo ou brincar. Os trabalhos se dão em núcleos de faculdades, como o Núcleo de Cultura e Pesquisas sobre o Brincar – Brinquedoteca (PUC-SP) e são publicados em revistas gerais sobre educação. Vale mencionar um momento atípico de surto de interesse no uso do jogo no ensino no país: no início do século surgiram diversos estudos sobre o uso do RPG (Role-Playing Game, jogo de interpretação de personagens) na prática educativa, o que será tratado mais detalhadamente no próximo capítulo. (AMARAL, 2019, p. 34)

Como relatado pelo autor, os trabalhos no Brasil sobre o jogo no ensino se dedicam primariamente aos *RPGs*, gênero já trabalhado em duas das pesquisas analisadas anteriormente (FREITAS, 2016) (CORRÊA, 2017). Tal carência de variedade e foco apenas nos jogos interpretativos pode ser explicada no difícil acesso aos jogos de tabuleiros pelas escolas, devido ao seu alto valor, sendo que jogos de *RPG* muitas vezes dependem apenas da imaginação de seus jogadores, de um papel e uma caneta para que sua dinâmica se desenvolva em sua integridade. Com a falta de acesso das escolas aos jogos, os pesquisadores se veem de certa forma limitados a jogos mais simples e clássicos (como Damas, Xadrez, entre outros) ou aos gêneros puramente interpretativos.

Em seu capítulo 2, “Jogos e Ensino de História”, Amaral (2019) apresenta um histórico do desenvolvimento dos jogos de tabuleiro contemporâneos a partir do século XX, com o surgimento de jogos como “O jogo da vida”, “*Monopoly*”, dentre outros (AMARAL, 2019, p. 39). O autor destaca o papel importante dos jogos na cultura de consumo dos anos de 1900 e 2000, exemplificando gêneros lúdicos populares entre os consumidores.

Estabelecendo um contraste entre os jogos de tabuleiro e eletrônicos, em relação a sua popularidade no Brasil ao longo dos anos, o autor torna clara a preferência e protagonismo dos jogos digitais de temáticas históricas, em contraste aos jogos analógicos dos mesmos gêneros narrativos:

Entretanto, diferentemente dos jogos de tabuleiro, os jogos eletrônicos ambientados na Segunda Guerra Mundial são amplamente difundidos no Brasil, desde a década de 1990 com o precursor do gênero de tiro em primeira pessoa *Wolfenstein 3D*, que

misturava elementos históricos com ficção: o jogador enfrentava nazistas e seres sobrenaturais dentro de um castelo, incluindo o próprio Adolf Hitler. Hoje em dia, os jogos dessa temática tendem a representar mais fielmente os cenários históricos, como as séries *Call of Duty*, *Sniper Elite* e *Medal of Honor*, fenômenos mundiais de vendas. (AMARAL, 2019, p. 41)

Amaral (2019), segue então para argumentar sobre o protagonismo dos *RPGs* no ensino de História através de jogos no Brasil. Por ser uma atividade de construção de narrativas e desenvolvimento criativo, os jogos de interpretação de personagens apresentam uma comunicação muito clara com o ensino de História em um ambiente escolar, conectando-se com a realidade dos alunos também (ALEGRO, 2007).

Em contraste com a utilização de jogos analógicos através de suas mecânicas e desenvolvimentos lúdicos, o uso de jogos eletrônicos em sala de aula, como cita o autor, geralmente é apenas temático e como exemplificação nas escolas brasileiras. Amaral (2019) escreve:

A utilização de jogos eletrônicos que me é possível hoje em sala de aula se baseia apenas em citar os jogos mais populares com temáticas em outras temporalidades como referências para discutir determinado conteúdo. Por exemplo, a série de jogos *God of War*, tremendo sucesso de vendas há mais de dez anos, serve como exemplificação introdutória ao se apresentar o conteúdo de Grécia antiga, já que o enredo se passa entre os mais variados seres da mitologia grega. (AMARAL, 2019, p. 46)

O autor então desenvolve que, ao utilizar o conhecido jogo de tabuleiro *War* em sala de aula, foi possível desenvolver um entendimento dos conflitos da Segunda Guerra Mundial pelos alunos, através de uma mudança temática (SCHELL, 2008) do jogo. Ao invés do tradicional tabuleiro representando um mapa-múndi do *War*, o autor desenvolve um tabuleiro que representa a Europa durante os anos do conflito trabalhado.

As mecânicas (SCHELL, 2008), foram readaptadas do *War*, com inclusões e omissões, seguindo os objetivos pedagógicos (GIACOMONI, PEREIRA, 2013) delimitados pelo autor do projeto. O autor, inclusive, dedica um tópico do seu texto para a definição dos objetivos didáticos das suas aulas ministradas através da aplicação do projeto lúdico, discorrendo que:

Minha hipótese para esse ponto é que essa aproximação entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar pode ser facilitada através da atividade lúdica, na medida em que alguns conceitos históricos possam ser abordados com os estudantes da educação básica de forma adaptada para sua faixa-etária e agradável, permitindo assim uma compreensão adequada da dinâmica da história e de sua própria realidade. (AMARAL, 2019, p. 63)

Após apresentar seus referenciais teóricos historiográficos, o autor aborda os resultados da aplicação do seu projeto, último aspecto da dissertação de Amaral (2019) relevante para nossa pesquisa. Ao analisar os resultados (FARAGO, FONFOCA, 2012) de seu projeto, o autor escreve que:

Através do jogo, alguns pontos fundamentais do conteúdo, como o Dia D e as dificuldades da Alemanha em se lutar em várias frentes puderam ser analisados pelos próprios alunos pela comparação a uma atividade prazerosa e em conjunto com seus colegas, algo que não teria acontecido com a mesma facilidade no caso de informações passadas por exposição oral em sala de aula ou leitura de livro didático. A própria atividade do jogo foi uma produção de conhecimento na qual os alunos foram agentes ativos – através da atividade lúdica, da interação entre diferentes

decisões e da aleatoriedade do jogo, os alunos puderam construir a contrafactualidade e utilizá-la para comparação com a História, e assim atingir os objetivos propostos. Ademais, o engajamento na atividade e as questões mais simples da avaliação estimularam os alunos a pesquisar sobre o assunto. (AMARAL, 2019, p. 85)

Vemos novamente aqui a aplicação de conceitos de aprendizagem tangencial (ROCHA, et. al., 2017) e significativa (ALEGRO, 2007), desenvolvendo um ambiente de atuação ativa dos alunos no processo metodológico do seu aprendizado (LIMA, MERCANTI, NEVES, 2019), incentivando da mesma forma um processo de autoestudo e de busca de conhecimentos adicionais por parte dos alunos.

## **7. História e gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de História (PAZ, 2019)**

Chegamos agora à nossa última análise, dedicada à pesquisa de Maurício Fonseca da Paz<sup>17</sup>, defendida em 2019 e orientada pela Profa. Dr<sup>a</sup> Martha Daisson Hameister<sup>18</sup>, sendo proveniente da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nos ateremos para o conceito específico de gamificação em nossa análise, tendo em vista que os outros elementos do projeto de Paz (2019) e sua aplicação já foram em sua grande maioria abordados nos tópicos anteriores.

A dissertação é estruturada a partir da introdução do conceito de gamificação de Nick Pelling, e seus possíveis usos na didática da História. O autor articula então alguns métodos de aplicação deste conceito na sala de aula, finalizando com um capítulo sobre como articular tudo que foi apresentado de forma prática na realidade do ensino. Primeiramente, considero essencial apresentarmos uma definição do próprio conceito de gamificação. Segundo Paz (2019):

O conceito de gamificação é um termo relativamente recente, mas que será explorado como tema desta pesquisa. A origem deste termo é datada em 2002, proposto pelo design de jogos, Nick Pelling. De lá pra cá, uma variedade de aplicações foi testada e utilizada em diferentes áreas. Como a principal promessa do uso da gamificação era promover a motivação dos envolvidos, imediatamente ela passou a ser uma ferramenta amplamente explorada no campo da administração e gestão de pessoas. Até hoje, inúmeros projetos de gamificação avançam em distintas áreas, mas que em comum se propõem a utilizar o lúdico como ferramenta para um fim específico. E é assim que surge o primeiro questionamento desta pesquisa: É possível a utilização de jogos ou exercícios gamificados para a prática do ensino de História? Assim, ideia inicial desse é propor o desenvolvimento e teste de possibilidades e fomentar a reflexão teórica sobre estes usos a fim de compor uma gama de práticas possíveis aos

<sup>17</sup> Professor de História, mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional da Universidade Federal do Paraná, programa ProfHistoria, especialista em Relações Internacionais e Diplomacia pela Universidade Positivo e especialista em História do Brasil pela Universidade Federal de Pelotas. Possui graduação em Licenciatura Plena em História e experiência como professor de ensino fundamental e médio da rede pública e privada. (PAZ, Maurício Fonseca da. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2021. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7900239251232322>> Acesso em: 30 de maio de 2022)

<sup>18</sup> Possui graduação em Licenciatura Plena Em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006) e doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Foi assistente em administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas e professora substituta na Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é professora adjunta nível I no Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Tem participação em projeto de pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (HAMEISTER, Martha Daisson. Currículo do sistema Lattes. Brasília, Brasil: 2021. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7900239251232322>> Acesso em: 30 de maio de 2022)

professores e oferecer recursos plausíveis com o horizonte escolar brasileiro. (PAZ, 2019, p. 11)

Vemos aqui que a gamificação surge dentro do campo do design de jogos, mas rapidamente é apropriada pelos campos da administração e gestão de pessoas, instrumentalizando os jogos como uma forma de relação empresarial. Vale notar também que a proposta apresentada por Paz (2019), de refletir sobre a possibilidade de aplicação de jogos na prática de ensino de História é um tanto desatualizada considerando a data de publicação de sua pesquisa, tendo em vista que dentro do próprio ProfHistória diversas pesquisas já haviam sido publicadas nos anos anteriores articulando e comprovando na prática as possibilidades de uso de lúdicos no ensino.

Tal desconexão entre o trabalho de Paz (2019) e os outros analisados nesta pesquisa demonstram uma falta de comunicação do campo de pesquisa, considerando mesmo trabalhos dentro do mesmo programa de mestrado por vezes acabam se ignorando. Como já citado por Amaral (2019), o campo de estudo de jogos, principalmente analógicos, no Brasil ainda está em sua infância, e poucos trabalhos novos surgem.

Ainda sobre a definição de gamificação, Paz (2019, p. 17) apresenta em seu primeiro capítulo que o ato de gamificar é, basicamente, transformar algo que não é lúdico em um jogo, mas sem alterar sua essência. O autor continua, definindo que:

A força motivacional deve ser encarada como um meio para se atingir objetivos maiores, uma vez que, como já dito, a aplicação de gamificação em aulas de História não deve ser apenas entretenimento. Aulas gamificadas são momentos de não jogo, onde elementos de jogabilidade podem potencializar o desenvolvimento da consciência histórica. Assim, o termo gamificação acabou por se tornar um guarda-chuva onde qualquer tipo de exercício lúdico pode ser inserido. Bastaria assim, a inclusão de algum elemento de jogo para se gamificar qualquer coisa. Seja um sistema de pontos para acumular benefícios ou uma competição entre pares por uma meta a ser atingida. (PAZ, 2019, p. 11)

Seguindo a definição apresentada, podemos concluir que o processo de gamificação não cria, por essência, jogos. Mesmo sem ter a definição de Huizinga (2019) como imutável, ao trazermos os métodos de criação de jogos de autores contemporâneos, como as teorias de Schell (2008) e Giacomoni (2013), já apresentadas, vemos que apenas inserir mecânicas (SCHELL, 2008) ou dinâmicas lúdicas (GIACOMONI, PEREIRA, 2013), não se têm a construção de um jogo completo. Ambos os autores citados apresentam que os elementos dos jogos são interdependentes, não podendo se ter uma ferramenta puramente lúdica sem se ater a todos eles.

Trazendo novamente aqui os conceitos de Huizinga (2019) e, mesmo com as críticas à sua definição já trabalhadas, fica claro que jogo é um elemento cultural nascido de um pensamento lúdico, não podendo ser readaptado de um aspecto sério da cultura com algum objetivo específico. Paz (2019, p. 18) apresenta que o objetivo de sua dissertação é trabalhar a gamificação como um caminho para o ensino de História, e não os jogos em si. Ao estabelecer um foco nos aspectos externos de um lúdico, o autor acaba por não trabalhar com elementos essenciais para a construção do mesmo.

Ainda assim, o autor leva em consideração o efeito cultural e educacional dos jogos, mesmo fora de um ambiente gamificado contemporâneo. Paz (2019) também nota o protagonismo dos

jogos de *RPG* nos trabalhos e projetos de ensino de História através de jogos, padrão este já apresentado por outros autores analisados.

No segundo capítulo de sua dissertação, Paz (2019) desenvolve algumas propostas que afastam seu projeto dos aspectos criticados anteriormente da gamificação. Ao invés de desenvolver um ambiente sério, e inserir nele elementos lúdicos, o autor desenvolve aulas de História entrelaçadas com a aplicação de jogos analógicos e de processos criativos lúdicos com seus alunos. Desta forma, o projeto desenvolvido se aproxima mais das aulas-oficina (Barca, 2004) e menos do aspecto puramente gamificado, como apresentado pelo próprio autor.

Mesmo estando ainda atrelado ao conceito de gamificação, Paz (2019) consegue estabelecer um ambiente de ensino significativo (Alegro, 2007) para os alunos, estabelecendo dinâmicas argumentativas e discursivas entre os alunos, através da criação e aplicação de jogos nas aulas (PAZ, 2019, p. 64). Vemos na pesquisa de Paz (2019) ao mesmo tempo uma aplicação da gamificação no ensino e uma subversão dos mesmos conceitos, através da inclusão direta de jogos em sala de aula. Ao se introduzir um ambiente lúdico no processo de aprendizado dos alunos, o movimento da aula vai ao encontro com o movimento proporcionado pelos jogos, promovendo uma criação de novos conceitos (GIACOMONI, PEREIRA, 2013) que a simples inclusão de mecânicas de jogabilidade em um ambiente sério não conseguem construir.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que, os jogos analógicos são, por vezes, utilizados em sala de aula como forma de atrair e envolver os estudantes com temáticas históricas através de um ambiente lúdico, em outras como um recurso metodológico de iniciação científica e argumentativa dos alunos, como nos demonstram os professores/pesquisadores analisados ao longo desta pesquisa.

Ao longo do processo de desconstrução e argumentação sobre os relatos produzidos pelos mestrandos do programa ProfHistória, foram evidenciados alguns aspectos comuns no trabalho lúdico em sala de aula. Relatos de resistência aos projetos educacionais baseados em jogos foram comuns, influenciados pela falta de conhecimento acerca do papel do lúdico como elemento constituinte de nossa cultura (HUIZINGA, 2019).

Ficou claro que o ensino baseado na aplicação e desenvolvimento de jogos analógicos, mesmo desenvolvendo uma dinâmica ativa de ensino (LIMA; MERCANTI; NEVES, 2019) e possibilitando um processo de autoestudo através da aprendizagem tangencial (ROCHA, et al., 2017) e significativa (ALEGRO, 2007), ainda não se coloca como uma alternativa viável para a substituição completa do ensino tradicional. As propostas de ensino mais comum e efetiva dentre as analisadas foram as que se aproveitavam de aulas especiais dedicadas para a construção de jogos, sendo um projeto isolado dentro de um ano letivo, ou que desenvolviam as atividades lúdicas em aulas de contraturno, sendo efetivamente aulas-oficina (BARCA, 2008).

Ao se trabalhar com a construção do conhecimento em uma aula de História através da participação ativa dos alunos em uma atividade lúdica, também temos o desenvolvimento de um ambiente propício ao pensamento crítico e ao surgimento de discussões e criação constante de novos conceitos (GIACOMONI, PEREIRA, 2013). No atual contexto de desvalorização do ensino de História crítico e reflexivo, trabalhar com metodologias ativas de ensino (LIMA,

MERCANTI, NEVES, 2019) e com o desenvolvimento e aplicação de jogos em sala de aula é, além de uma busca pelo desenvolvimento científico e argumentativo dos alunos (CORRÊA, 2017), um ato de resistência.

## REFERÊNCIAS

### Fontes primárias:

AMARAL, Fernando Nascimento Rocha do. O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro. 107 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

CORRÊA, André Luís da Costa. Rolando dados, criando histórias, aprendendo História: O uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de História. 98 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FREITAS, Juliana de Almeida. RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

LOPES, Lucas Roberto Soares. Jogando com a crítica histórica: As novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”. 195 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

PAZ, Maurício Fonseca da. História e gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de História. 100 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2019.

PEIXOTO, Artur Duarte. Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

RITTER, Tatiane de Souza. Jogo Analógico para o ensino de História Agrária em uma escola do campo. 87 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

TELLES, Helyom Viana. Empatia Histórica e Jogos Digitais: Uma proposta para o ensino de História. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2018.

### Bibliografia:

ALEGRO, Regina Célia. Conhecimento prévio e aprendizagem significativa em História: ideias de alunos do ensino médio. São Leopoldo, Brasil: XXIV Simpósio Nacional de História, Associação Nacional de História. Anais eletrônicos. 2007.

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem. 2. ed. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, 2021. 301 p.
- FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. A Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. Revista Linguagem, Ufscar, 2012. n.p.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de História. 1. ed. Porto Alegre, Brasil: Evangraf, 2013. 171 p.
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes. 12. ed. São Paulo, Brasil: Companhia de Bolso, 2017. 255 p.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 9. ed. rev. e atual. São Paulo, Brasil: Perspectiva, 2019. 277 p. v. 1.
- JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. Educação: Teorias e Práticas, Universidade Católica de Pernambuco, 2002. N. 2. p. 191-208. v. 1.
- LIMA, Maria Tereza; MERCANTI, Luiz Bittencourt; NEVES, Vander José das. Metodologias ativas: Perspectivas teóricas e práticas no ensino superior. 1. ed. Campinas, Brasil: Pontes Editores, 2019. 168 p.
- SANTOS, Fernando Mansaro dos. Análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin. Revista Eletrônica de Educação, Ufscar, 2012. n. 1. p. 383-387 v. 6.
- SCHELL, Jesse. The art of game design: A book of lenses. 1. ed. Burlington, EUA: Elsevier, 2008. 518 p. v. 1.
- ROCHA, Emília F., et. al. Aprendizagem Tangencial: Como Jogos Analógicos Podem Auxiliar no Ensino de História e Cultura. Fortaleza, Brasil: Revista Sistemas e Mídias Digitais, UFC, 2017. n. 1. v. 2.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. 90 p.

## 5. A EXPERIÊNCIA EM JOGO: A IDEOLOGIA DE CALL OF DUTY BLACK OPS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA DO JOGADOR ENQUANTO SUJEITO HISTÓRICO<sup>19</sup>

Dalton Santana Lima<sup>20</sup>

### 1. Introdução

‘*Black Ops*’ é o oitavo título da franquia ‘*Call of Duty*’, e se trata de um *videogame* cujo enredo é ambientado nos conflitos da Guerra Fria da década de 1960, como a invasão da Baía dos Porcos e a Guerra do Vietnã. Lançado em 9 de novembro de 2010, desenvolvido pela *Treyarch*, *Raven Software*, e *N-Space* e publicado pela empresa americana *Activision Blizzard*, *Call of Duty: Black Ops* foi um sucesso absoluto, vendendo um total de 5.6 milhões de unidades nas primeiras 24 horas de seu lançamento, estabelecendo um novo recorde de vendas de um produto de entretenimento. Ao final do ano de seu lançamento – ou seja, menos de dois meses depois – os lucros obtidos ultrapassavam a marca de 1 bilhão de dólares.

Estes números nos ajudam a pontuar algumas questões que envolvem o jogo, a economia e a cultura do tempo presente. De antemão, fica evidente que os *videogames* se tornaram um fenômeno ímpar do século XXI, uma vez que um único jogo é capaz de render mais de um bilhão de dólares em menos de dois meses de vendas. Isso nos aponta para o fato de que, muito distante de ser apenas um passatempo divertido, os *videogames* se consolidaram como uma peça fundamental da economia do globo, sendo mais rentável que as indústrias do cinema e da música somadas<sup>21</sup>.

Na esteira deste fenômeno, a franquia *Call of Duty* se consolidou como a mais bem-vendida da década de 2010-20: entre os dez títulos mais vendidos do mundo neste período, COD, como é referenciado pelos fãs, corresponde à metade<sup>22</sup>. A franquia, assim, desde 2010 observa de cima o mercado de seu ramo, sendo um dos carros-chefes do desenvolvimento da indústria dos jogos, ocupando muitas vezes o lugar de “prato principal” nas conferências de lançamento de novos consoles – e sendo a referência absoluta de seu gênero, *First-Person Shooter* (FPS), cujos detalhes trataremos adiante. *Black Ops*, não obstante, está na ponta da lança da década de sucesso da franquia, sendo o título mais vendido entre os demais na última

<sup>19</sup> O presente texto é uma versão adaptada de meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “*O Joystick e a Ameaça Nuclear: Ideologia em Call of Duty Black Ops*”, apresentado à Universidade Estadual de Londrina em junho de 2021.

<sup>20</sup> Mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Londrina. Orientador: Prof. Dr. Lukas Gabriel Grzybowski.

<sup>21</sup> HARADA, J. Que indústria fatura mais: do cinema, da música ou dos games?. **Superinteressante**, 2020. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/que-industria-fatura-mais-do-cinema-da-musica-ou-dos-games/>>. Acesso em: 30 de nov. de 2022.

<sup>22</sup> NOGUEIRA, J. G. Veja quais foram os 20 jogos mais vendidos da década nos EUA, segundo o NPD. **Adrenaline**, 2020. Disponível em: <<https://adrenaline.com.br/noticias/v/62393/veja-quais-foram-os-20-jogos-mais-vendidos-da-decada-nos-eua-segundo-o-npd>>. Acesso em: 29 de ago. de 2022. Acesso em 30 de nov. de 2022.

década.

Ao levantar estes dados, chamo a atenção para o alcance e, conseqüentemente, o poder que dispõem as empresas da indústria dos jogos<sup>23</sup>. Grandes empresas do ramo, como a *Activision Blizzard*, estão no topo do mercado global com receitas na casa dos bilhões<sup>24</sup>. Seus desenvolvedores obtêm as mais avançadas tecnologias para a produção dos jogos, permitindo, ano após ano, lançamentos com experiências cada vez mais envolventes e visuais cada vez mais fiéis à realidade (claro, considerando que este último aspecto seja o objetivo, o que nem sempre é), encantando o público com gráficos cada vez mais impressionantes a cada lançamento. Sendo assim, as concepções sobre o mundo, determinados períodos ou eventos históricos – ou, em outras palavras, a *ideologia* – de quem joga, podem ser, ao menos em um primeiro momento, moldados pelo que foi experienciado em jogo.

Sob este escopo, é intento desta análise trazer algumas reflexões acerca da importância do estudo e compreensão de *Call of Duty: Black Ops* a nível de desenvolvimento e recepção do público. Considerando este jogo como um produto cultural de alcance gigantesco, e se os produtos culturais transmitem uma carga de significados ao público que o consome, quais são os significados que compõem COD: BO? Qual a importância e o impacto destes significados em seu público? Qual a ideologia que dá forma ao jogo, e de que modo ela interpela o jogador como um sujeito histórico?

Para responder estes amplos questionamentos, em um primeiro momento é realizada uma análise objetiva acerca da franquia COD, ilustrando para o leitor o que significa o gênero do jogo, que é o principal pilar no tipo de experiência por ele proporcionada. Adiante, discorro sobre os aspectos gerais do desenvolvimento do jogo, tal como uma breve explicação sobre seu enredo.

Já no terceiro tópico, onde ocorre a análise em si, utilizo das ferramentas teóricas do filósofo Slavoj Žižek, reconhecido autor marxista que trabalha com o campo da crítica da ideologia, que, aliadas ao conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser e seu contraponto na crítica de Thompson acerca do conceito “experiência”, nos permite explorar o jogo a partir de uma perspectiva de interesses de classe, analisando o papel disso na concepção da experiência histórica e na ideologia do sujeito jogador em sua experiência no próprio jogo. Ainda, os escritos de Eric Hobsbawm e Antonio Pedro Tota acerca da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, por sua vez, dão o suporte historiográfico para analisar o objeto como um produto cultural de seu tempo, carregando a herança de um conflito ideológico que perdurou por cerca meio século e, como a análise revela, se mostra viva ainda hoje.

Por último, mas não menos importante, demais autores importantes do século XX, como Freud e Tzedan Todorov, assim como alguns textos da historiografia sobre a Segunda Guerra e a Guerra Fria, também são utilizados para dar sustentação a certos pontos da argumentação, nos abrindo caminhos para explorar de que maneira a narrativa de *Black Ops* dá corpo à ideologia que se mostra presente por todo o jogo: a exaltação do papel do indivíduo americano na defesa da liberdade e, não em menor grau, o anticomunismo.

<sup>23</sup> Por se tratar de uma pesquisa sobre um jogo eletrônico, todas as vezes que a palavra “jogo” for utilizada será em referência àquele. Ainda, mesmo que o termo “jogo eletrônico” seja facilmente encontrado na literatura desta área, por maior habitualidade com o termo, será priorizado ao referenciar o objeto ao longo do corpo do texto sua versão em inglês, *videogame(s)*.

<sup>24</sup> Conheça as 25 Maiores Empresas de Games do Mundo. **FD Comunicação**, 2020. Disponível em: <<https://www.focomunicacao.com.br/conheca-as-25-maiores-empresas-de-games-do-mundo/>>. Acesso em 22 de abr. de 2021.

## 2. Uma franquia em seu auge

*Black Ops* foi o jogo mais vendido da franquia COD na década passada, sendo consequentemente um dos *First-Person Shooter* mais populares do mundo até hoje. Mais conhecido por seus entusiastas pela sigla ‘FPS’, o gênero se distingue dos demais por uma característica específica: a câmera do jogo assume o lugar da “primeira pessoa”, isto é, a visão do personagem em si, de forma que na tela ficam visíveis somente os braços, as mãos e a arma do personagem controlado pelo jogador, potencializando uma imersão<sup>25</sup> que o insere em um ambiente quase que sem mediação pelo personagem, senão pelos seus membros superiores. Em COD, portanto, pouco há da relação eu–ele: no limite, o jogador assume o papel do *eu* no mundo do jogo, se tornando, para todo efeito, um jogador-personagem.

A imersão do jogador, nesse caso, pode se tornar muito mais próxima do tão almejado “realismo”: em um campo de batalha, não é o personagem controlado pelo jogador que está em meio às explosões, gritos e tiros; quem está, para todo efeito, é o próprio jogador, que se torna virtualmente presente no mundo do jogo, uma vez que tais explosões, gritos e tiros acontecem ao seu redor no ambiente virtual. Esse nível de imersão é ainda mais potencializado com o uso de fones de ouvido durante a jogatina, pois toda a trilha sonora é desenvolvida com o intuito de criar essa sensação, fazendo com que cada som seja emitido de sua respectiva direção. O jogador, assim, ouve desde um caça passando da sua esquerda para a sua direita acima da sua cabeça, o engatilhar da arma do aliado recarregando atrás dele, e o inimigo gritando à sua frente.

Ademais, ainda acerca do gênero *First-Person Shooter*, como o próprio nome indica, é um gênero de *atirador*: o jogador está atirando na maior parte do tempo. Em outras palavras, está sempre “limpando” uma área cheia de inimigos com qualquer arma que puder utilizar (e estas nunca faltam no ambiente do jogo), apenas para partir correndo para a próxima. Se tratando do “modo história” dos jogos deste gênero, o desenrolar do enredo em si de maneira geral acontece quase como um pano de fundo para a troca de tiros, de maneira que os diálogos e momentos mais importantes por muitas vezes se desenvolvem em forma de *cutscenes* (literalmente, cenas de corte, na forma de vídeo e/ou pequeno filme, onde não há interação alguma do jogador); e outros em forma de animações em jogo, onde o jogador pode obter algum grau de interatividade, mesmo que seja apenas caminhar ou mover a câmera/visão. Quanto ao “modo multijogador” (que pode assumir a forma *on-line* ou a divisão de tela no mesmo aparelho para dois ou mais jogadores locais), quando presente, não há sequer história para justificar a troca de tiros: o que o faz é o objetivo de eliminar a equipe adversária e vencer a partida, ou, em casos de partidas cooperativas, os jogadores se unem para eliminar todos os inimigos que são colocados em seu caminho até chegar ao final da fase. Por fim, de maneira geral, os controles padrão do gênero FPS se limitam em andar, correr, mover a câmera/visão, agachar, deitar-se, pular, arremessar explosivos e/ou armas brancas, interagir com alguns objetos do ambiente, mirar, golpear com a arma e/ou faca e, claro, atirar.

Para além disso, COD é um jogo de ação. Embora não haja consenso acerca da amplitude do gênero, há de se notar o apontamento de Domenic Arsenal sobre enxergar a “ação” não como um gênero, mas como um modo de jogo, de forma que “ação se refere a uma certa maneira em que jogadores devem interagir com o jogo para superar seus desafios e progredir através da estrutura do jogo”<sup>26</sup>. Desta forma, o autor coloca que o objetivo dos jogos de ação é

[...] implementar com sucesso as ações corretas utilizando destreza manual e reação

<sup>25</sup> Com “imersão”, me refiro a “um estado geral resultado da soma de um comprometimento mental focado (atenção) com a sensação de deslocamento corporal para dentro do mundo ficcional com controle e autonomia sobre as ações do personagem e da simulação (agência e transformação)” (AUDI; OLIVEIRA, 2014).

<sup>26</sup> ARSENAL, 2016. p. 227.

rápida. Como fica claro, esta é a modalidade de ação em que jogos de ação (entendidos como um gênero ou um ramo de jogos) se colocam veementemente. Uma especificidade adicional [...] é que o jogador tem acesso, através de seu ou sua personagem, a certo repertório de movimentos que ele/ela deve acionar coerentemente.<sup>27</sup>

Portanto, o que define o especificamente o gênero da franquia COD é a forma com que o jogador é inserido no ambiente do jogo (em primeira pessoa), e o seu modo de jogo se define pela movimentação intensa que exige destreza e precisão para a execução dos comandos do controle em um ambiente repleto de desafios que ele deve superar, sendo então um jogo de ação.

Estando mais bem situados nos limites em que os jogos da franquia *Call of Duty* de maneira geral são desenvolvidos, voltaremos as atenções para os aspectos gerais do título *Black Ops* e, por fim, para o enredo do jogo.

### 2.1. *Black Ops: aspectos gerais*

Segundo entrevista do *community manager*<sup>28</sup> da *Activision* Josh Olin ao *The Guardian*<sup>29</sup>, às vésperas do lançamento do jogo, seria o “maior lançamento de entretenimento de todos os tempos”<sup>30</sup>. Claro, Olin não podia prever o futuro e não sabia que GTA 5 levaria este troféu três anos depois; mas esse comentário revela bem o espírito que rondava o então novo jogo da já consolidada franquia. Sob este contexto, a *Treyarch*, desenvolvedora responsável pelo jogo, recebeu o que foi até então o maior investimento da *Activision* para uma produção, e contou com uma equipe de duzentos e cinquenta desenvolvedores. Essa grande equipe foi subdividida em outras três distintas que foram designadas para desenvolver os três modos de jogo paralelamente: o multijogador, o *zombies* e a história principal<sup>31</sup>. Ainda na entrevista, o *community manager* colocou que, devido à esta divisão, a equipe foi muito mais bem-sucedida em elevar o nível do *storytelling* do modo história. Assim, Olin destacou que

Você controlará múltiplos personagens. Você terá uma voz pela primeira vez, e todo personagem em nosso jogo tem uma voz e uma aparência visual distinta. Uma tonelada de esforço foi colocada no desenvolvimento de personagens, isso ajudará na imersão e *storytelling* que nós estamos tentando alcançar com *Black Ops*.

Por conta de que você jogará com personagens diferentes nos pareceu natural dar ao jogador sua própria voz pela primeira vez – você será capaz de se ouvir falando. Isso é algo que é novo na franquia, é importante para nós que você esteja interpretando

<sup>27</sup> Ibid. p. 228. Do original: “[...] successfully implement the correct actions using manual dexterity and fast reaction time. As is readily apparent, this is the actional modality on which action games (understood as a genre or branch of games) heavily rely. An additional specification [...] is that the gamer has access, through his or her player-character, to a certain repertoire of moves which s/he must deploy accordingly”. Tradução própria.

<sup>28</sup> Gerente da comunidade, uma função mais reconhecida pelo seu nome original em inglês, cuja função é fazer a gestão da comunidade online em torno da marca.

<sup>29</sup> OLIN, J. Entrevistado por ARNOTT, J. *The Guardian*, 2010. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/gamesblog/2010/sep/20/call-of-duty-black-ops-interview>>. Acesso em 28 de abr. de 2021.

<sup>30</sup> Do original: “The biggest entertainment release of all time.” Tradução própria.

<sup>31</sup> Embora sejam peças essenciais do jogo em si, não será do intento deste tópico (afinal, nem deste texto como um todo), tratar dos modos *zombies* e multijogador com a mesma atenção que trataremos do modo história. Isso porque este é muito mais carregado de elementos narrativos, estruturais e simbólicos (e, portanto, ideológicos) para análise crítica, enquanto os dois primeiros assumem muito mais o caráter lúdico de um jogo propriamente dito, onde o objetivo desconsidera justificativas narratológicas e assume apenas a necessidade de vencer a partida ou sobreviver o maior tempo possível ao ataque de infinitas hordas de zumbis (mesmo que exista, em certo nível, uma história paralela ao universo do jogo por trás do modo *zombies*, como veremos).

um personagem durão e saiba como que ele soa.<sup>32</sup>

Fica evidente a preocupação que a *Treyarch* deu no desenvolvimento dos personagens, se destacando em relação aos jogos anteriores da franquia, e aplicando grandes esforços para proporcionar uma experiência mais próxima da “realidade”. Os personagens, de fato, são um ponto chave para o jogo, possibilitando a criação de um vínculo forte entre alguns dos coadjuvantes e o protagonista controlado pelo jogador.

Dentre esses personagens, existem três que são personalidades do mundo real: o ex-presidente americano John F. Kennedy, o ex-secretário de defesa Robert McNamara, e Fidel Castro, ex-primeiro-ministro de Cuba e líder da Revolução Cubana, que tem um papel de vilão no jogo. Os três aparecem apenas rapidamente em momentos distintos, mas têm papéis vitais tanto para o enredo, no sentido de que são elementos centrais de cenas importantes, quanto para a imersão do jogador, de forma que a sua interação com personagens historicamente importantes nos conflitos da Guerra Fria possui um peso gigantesco no seu envolvimento com a história.

Quanto aos personagens fictícios, os que obtêm mais importância para o enredo são: Alex Mason, o protagonista, que é um americano agente da SAD/SOG (em português, Divisão de Atividades Especiais/Grupo de Estudos e Observações) da CIA, e a pele em que o jogador passa a maior parte do tempo no jogo; Viktor Reznov, já conhecido pelos fãs que jogaram *World at War*<sup>33</sup>, um sargento russo veterano de guerra do Exército Vermelho, que o jogador pode controlar em um *flashback* da 2ª GM na missão *Project Nova*; Jason Hudson, outro agente americano da SAD/SOG, também controlado pelo jogador em alguns momentos específicos para dar corpo à narrativa; Frank Woods e Joseph Bowman, ambos também da SAD/SOG e parceiros de Mason e Hudson; Nikita Dragovich, um general da União Soviética que desempenha o papel de vilão principal; Lev Kravchenko, outro militar russo, braço-direito do vilão Dragovich; e por último, mas não menos importante, Fredrich Steiner, um cientista nazista à serviço da União Soviética que tem importante papel ao desenrolar da narrativa.

A diferença entre os personagens jogáveis, no entanto, não passa de apenas narratológica, de modo que os controles do jogador são exatamente os mesmos com qualquer um, mudando no máximo o ambiente em que estão, as armas e equipamentos que utilizam e, claro, sua voz. Os controles do jogo, por sua vez, seguem quase completamente o padrão já citado dos FPS, embora se caiba salientar que existem breves adições na jogabilidade, onde o jogador assume esporadicamente a perspectiva da visão térmica de uma aeronave SR-71 *Blackbird*, que sobrevoa a estratosfera localizando inimigos para o grupo de Hudson se infiltrar em uma base soviética, assim como utiliza helicópteros, uma motocicleta, um barco militar e um carro ao longo do jogo.

Desta forma, o jogo se desenvolve ao longo de 15 missões<sup>34</sup> de 10 a 30 minutos de duração cada: *Operation 40*, *Vorkuta*, *U.S.S.D.*, *Executive Order*, *SOG*, *The Defector*, *Numbers*, *Project Nova*, *Victor Charlie*, *Crash Site*, *WMD*, *Payback*, *Rebirth*, *Revelations* e

<sup>32</sup> Ibid. Do original: “You'll control multiple characters. You'll have a voice for the first time, and every character in our game has a distinct voice and a distinct visual appearance. A ton of effort's gone into character development, that's going to help the immersion and storytelling we're trying to achieve with Black Ops. Because you'll be playing as different characters it seemed natural to give the player his own voice for the first time – you'll be able to hear yourself speaking lines. That's something that's new to the franchise, it's important to us that if you're playing a badass character you know what he sounds like.” Tradução própria.

<sup>33</sup> O enredo de *Black Ops* se passa no mesmo universo de *World at War*, o título de 2008 ambientado na 2ª GM, e por isso contém alguns personagens de seu antecessor.

<sup>34</sup> Característica marcante desde o primeiro COD, as fases do jogo são denominadas “missões”, reforçando o caráter de “dever” a ser cumprido.

*Redemption*. As missões, por sua vez, são ambientadas em lugares e tempos diferentes, de forma que a história não segue uma linha cronológica. No início dos anos 60, por exemplo, o jogador está em Cuba; alguns anos depois está em um gulag Soviético, posteriormente, no Pentágono e no Vietnã, e, ainda, há um retorno à 1945 na pele de Reznov ao fim da 2ª GM. Portanto, é para isso que nos voltaremos a seguir.

## 2.2. As ‘Operações Negras’ e a ‘história não contada’

Em um primeiro momento chamo a atenção para o seguinte comentário do *community manager* Josh Olin acerca da escolha em fazer um jogo que se passa nos conflitos da Guerra Fria:

Nós queríamos seguir a filosofia de providenciar uma variedade de novas experiências ao jogador, então essa era foi perfeita para isso. Ela foi um conflito mundial então nós podíamos ir a qualquer lugar que quiséssemos ao redor do globo, e foi uma era longa, então nós tivemos uma variedade de armas diferentes em nossa disposição. Estas “operações negáveis”, essas missões Black Ops, são coisas que você não ouviu sobre, que a história não nos ensinou, então isso realmente nos concedeu muita liberdade criativa.<sup>35</sup>

Este é um comentário importante para entender o enredo do jogo. Aqui, essas “missões Black Ops” tomam um sentido complicado de se traduzir diretamente. *Black Ops*, que literalmente se traduz para “Operações Negras”, significa algo como “operações secretas”. As “operações secretas”, portanto, entendidas como algo que não saberíamos pois a “história não nos ensinou”, trouxe a liberdade criativa para que os desenvolvedores imaginassem o que se passou nos conflitos da Guerra Fria para além do que a história nos conta oficialmente – como algo que, para todo efeito, poderia existir.

Assim sendo, ao abrir o jogo, logo no menu principal, o jogador já é apresentado a um elemento importante que o acompanhará durante toda a história do jogo. Ele está preso a uma cadeira de forma que consegue apenas mover a sua visão e observar o que está à sua frente: várias telas e uma mesa com objetos de tortura, enquanto um homem misterioso se aparece em uma janela ao fundo, e várias perguntas são feitas constantemente ao passo que a legenda indica que o homem é um interrogador.

As imagens que aparecem nas telas à frente do jogador remetem aos conflitos da Guerra Fria, como a foice e o martelo comunista. Essas imagens mudam constantemente, não possuindo mais do que dois ou três segundos de intervalo entre uma e outra, e são também exibidos registros do mundo real da guerra do Vietnã, de armas e desfiles militares com exposições de ogivas, e mesmo de personagens históricos como o presidente americano John F. Kennedy e o líder revolucionário russo Vladimir Lenin. Isso, inclusive, é uma das novidades trazidas pela *Treyarch*: um menu interativo onde o jogador pode mover a tela e absorver elementos-chave para introduzi-lo ao universo do jogo, para além de simplesmente escolher as opções do menu em si.

Portanto, ao escolher a opção de começar um novo jogo no modo história, se inicia uma animação onde o personagem está sendo torturado. O jogador pode apenas mover a cabeça

<sup>35</sup> OLIN, J. Entrevistado por ARNOTT, J., 2010. Do original: “We wanted to stick to the philosophy of providing a variety of fresh new experiences to the player, so this era was perfect for that. It was a worldwide conflict so we could go anywhere we wanted to around the globe, it was a long era, so we had a variety of different weaponry at our disposal. These 'deniable operations', these Black Ops missions, these are the things that you haven't heard about, that history hasn't taught us, so it really allowed us a lot of creative freedom.” Tradução própria.

lentamente, com a sensação de que o personagem está atordoado devido ao choque elétrico; ao fazê-lo, é possível ver o próprio rosto do personagem nas telas – o que é também uma novidade trazida pelo jogo, visto que nos títulos anteriores o rosto do protagonista nunca foi revelado – enquanto o interrogador revela os dados do personagem.

Durante as inúmeras perguntas proferidas pelo interrogador (que, por sua vez, tem uma voz muito grave, claramente modificada para preservar sua identidade), o jogador descobre que seu personagem se chama Alex Mason, ao passo que é questionado sobre uma certa equipe "Operação 40" na qual teria servido, e recebe mais descargas elétricas para responder. Nesses momentos, qualquer tentativa de controlar o personagem é inútil: a câmera se move freneticamente para os lados e números piscam junto de uma tela branca, como um *flash*. Ainda, como em todo o jogo, o jogador não tem opção alguma de fazer o personagem falar, de forma que todas as linhas de fala de Mason são geradas automaticamente ao desenrolar da cena. Em seguida, o interrogador pergunta-lhe onde fica certa “estação emissora” (em inglês, *broadcast station*), enquanto números passam nas telas à frente de Mason, e o interrogador então questiona o que eles significam e de onde eles são emitidos – tudo isso enquanto uma voz feminina profere esses números ininterruptamente. Mason não sabe responder. Logo após, é apresentado ao jogador um dos personagens principais do jogo: o interrogador questiona o protagonista sobre Nikita Dragovich, enquanto menciona sobre a invasão da Baía dos Porcos em Cuba, 1961, dizendo que sabe que Mason estava lá, e assim se inicia a primeira missão; todas as demais, com exceção das duas últimas, seguem este mesmo padrão, ao passo que o enredo se desenrola.

Abro um parêntese aqui para dizer que para evitar uma leitura demasiadamente extensa, os detalhes do enredo do jogo serão colocados de acordo com o decorrer da análise no próximo tópico. O que cabe colocar por ora é que o núcleo da narrativa se desenvolve a partir do perigo iminente de um ataque da União Soviética ao território dos Estados Unidos, cuja chave para evitar é Mason, o protagonista, que supostamente sabe de onde sairia o comando para o ataque começar, mas não se lembra de nada, de modo que por todo o jogo o personagem está sendo torturado e interrogado justamente para se lembrar.

Conforme a tortura ocorre, o personagem vai se lembrando, e o jogador assume os controles revivendo suas memórias ao longo dos conflitos da década de 1960 vividos por ele. Isso ocorre pois Mason, logo na primeira missão, é capturado por Fidel Castro em Cuba e enviado ao gulag de Vorkuta, onde sofre uma lavagem cerebral. Ao fim do jogo, Hudson, parceiro de Mason e líder de seu esquadrão, se revela ser o interrogador, e neste momento tudo se conecta: Mason foi programado pelos vilões Dragovich e Steiner para matar o presidente Kennedy enquanto estava preso no gulag, mas Viktor Reznov, um ex-sargento da União Soviética traído ao fim da 2ª GM por Dragovich, interferiu na programação e adicionou os próprios vilões como alvos do protagonista, para se vingar da traição que sofreu no passado. Todas as vezes em que Mason pensava ter visto Reznov em suas missões após o gulag, na verdade, estava alucinando, e os atos de seu parceiro imaginário foram seus próprios atos, que consequentemente atrapalharam os planos da CIA de capturar os vilões, descobrir seus planos e evitar a guerra.

Ainda, ao longo da narrativa se descobre que os soviéticos detêm de uma arma poderosíssima: o denominado Nova 6, um gás letal desenvolvido pelos nazistas que mata quem o inalar em questão de segundos. Essa tecnologia está em posse dos soviéticos devido à captura de cientistas nazistas, dentre eles Friedrich Steiner, um dos vilões do jogo, que passaram a trabalhar secretamente para a União Soviética após a guerra.

É este, então, o núcleo do enredo de *Black Ops*, cujos detalhes olharemos de perto no próximo tópico.

### 3. Call of Duty: Black Ops e a realidade da ficção

Uma vez entendidos os aspectos centrais de COD: BO, antes da análise propriamente dita há de se constatar alguns pontos fundamentais.

Primeiro, vivemos hoje sob um sistema capitalista globalizado cujo centro político, econômico, militar e cultural são os Estados Unidos da América. As grandes revoluções socialistas ficaram até este momento restritas ao século passado, e o bloco socialista se dissolveu com a queda da União Soviética. Além disso, a China, maior Estado governado por um partido comunista na atualidade, está intrinsecamente ligada ao sistema capitalista: suas fábricas oferecem mão de obra barata para as empresas do grande capital – como bem nos lembra o *meme* do boné da campanha do ex-presidente americano Donald Trump, onde na frente está bordada sua máxima “*Make America great again*” (Fazer a América grande de novo), e no lado inverso se encontra uma etiqueta onde se lê “*made in China*” (*feito na China*) –, de forma que “longe de ser apenas antagônica, [...] a relação entre a China e os Estados Unidos é também profundamente simbólica: ela é o Estado da classe trabalhadora para o capital norte-americano”<sup>36</sup>.

Segundo, a geração *baby boomer* (nascidos entre os anos 50 e 60) viveu a assim chamada era de ouro do capitalismo. Nessas décadas, esperando por um novo grande *crash* como o que seguiu a 1ª GM em 1929, os Estados Unidos cresceram exponencialmente sua produção industrial, que por sua vez já estava muito bem aquecida com *esforço de guerra* dos anos 40, quando convenientemente se tornaram o grande arsenal militar dos Aliados durante a guerra – afinal, a Europa estava devastada. O posterior sucesso do *Plano Marshall* – o investimento bilionário para a reconstrução dos países europeus após a guerra – teve impacto direto na vida dos americanos: forneceu empregos, estimulou a produção, a geração de renda e o consumo. A televisão e o rádio tomaram conta das casas das famílias americanas, abrindo terreno para as produções da indústria cultural e a propaganda americanista. Os Estados Unidos se tornavam assim o país da classe média, consolidando o *american way of life*.<sup>37</sup>

Terceiro, a Guerra Fria acabou há uma geração. Isso implica que a chamada geração Z (nascidos em meados dos anos 1990) e as posteriores não experienciaram o tempo de ameaça nuclear latente dos anos do conflito, muito menos os anos dourados da geração *baby boomer*. No entanto, isso não significa que essas novas gerações cresceram em um mundo globalizado pela fraternidade de uma “grande aldeia global”, isento dos conflitos ideológicos que as precederam, e muito menos que a propaganda do americanismo<sup>38</sup> não as alcançaram; ao invés disso, cresceram em um mundo permeado com uma cultura, política, e, claro, produtos diretos e/ou herdeiros do grande conflito ideológico do século passado. Assim, os Estados Unidos “continuam sendo a superpotência imperialista ou a hegemonia do sistema mundial, econômica, militar e culturalmente”<sup>39</sup>, e, não obstante, são também “o centro do financiamento, da produção, distribuição, exibição e *marketing* da mídia de entretenimento, e as corporações transnacionais de mídia situadas nos EUA estão no topo da hierarquia da mídia mundial”<sup>40</sup>.

<sup>36</sup> ŽIŽEK, 2016: 53.

<sup>37</sup> TOTA, 2013: 183-193.

<sup>38</sup> Compreendendo aqui o “americanismo” como um termo exclusivamente ideológico em que a nação americana se autodefiniu, sintetizando os ideais de individualismo e de empresa privada em que o país foi construído, se situando historicamente como o polo oposto ao comunismo (HOBSBAWM, 1995: 232).

<sup>39</sup> MIRRLEES, 2013: 241. Do original: “The US continues to be the imperial superpower or hegemon of the world system, economically, militarily, and culturally”. Tradução própria.

<sup>40</sup> Ibid. Do original: “The US is also the world’s center of entertainment media financing, production, distri

Todos estes pontos têm ligação direta com a análise do entretenimento de massa no século XXI, mais precisamente para os fins desta pesquisa, com os *videogames*, e especificamente com nosso objeto, *Call of Duty: Black Ops*.

Neste fio, “seguindo o fim da Guerra Fria”, aponta o autor Thomas Mirrlees,

todos os estados do sistema mundial – centro, semiperiferia e periferia – se tornaram mais integrados e independentes como resultado da globalização do capitalismo, da difusão de tecnologias da informação e comunicação, e a universalização de políticas neoliberais.

[...] No sistema mundial, todos estados são motivados por “interesses nacionais”; corporações, por lucro. Apesar de estados e corporações serem legalmente separadas, seus interesses frequentemente convergem. Estados – não apenas o imperial EUA – facilitam e legitimam os lucros nacionais e transnacionais – interesses das corporações da mídia. Em troca, as corporações da mídia contribuem para as metas culturais e econômicas definidas do Estado. Nem todo ato trans territorial de geração de lucro é intrinsecamente ligado aos “interesses nacionais” do estado. Mas os estados frequentemente facilitam e legitimam os interesses de lucro das corporações da mídia. E as corporações da mídia regularmente representam-se como portadoras dos interesses nacionais.<sup>41</sup>

Essa dialética entre os interesses estatais e as corporações se encontra com facilidade na história da franquia COD, e mesmo em outros jogos ambientados historicamente. Marco Fornaciari, ao tratar da produção de *Medal of Honor*, por exemplo, aponta que a *Congressional Medal of Honor Society* apoiou o jogo oficialmente<sup>42</sup>. Ainda, ao mencionar a importância da participação do famoso cineasta Steven Spielberg na produção do jogo – que acabou por influenciar os FPS sobre 2ª GM como um todo, inclusive COD –, coloca que

[...] Spielberg faz parte de um grupo de liberais nacionalistas que, na década de 1990, busca reavivar o fascínio com que o historiador [Gary Gerstle] chama de “guerras liberais” (a Guerra Civil e a Segunda Guerra Mundial) para possibilitar a reivindicação do nacionalismo pelos liberais, após décadas de predominância da direita estadunidense na política nacional. Não qualquer nacionalismo, entretanto: [...] O nacionalismo deveria ser “tolerante e decente”, e isso “podia ser alcançado por guerras feitas em nome de objetivos justos e por guerreiros altruístas”. Para Gerstle, o projeto [...] era “colocar grandes guerras no centro da história americana; encontrar nessas guerras a liderança, a personalidade, os valores que engrandeceram a América, e usar a recuperação das histórias dessas guerras para impulsionar um nacionalismo que serviria aos propósitos liberais”<sup>43</sup>.

Ainda neste passo, retomando as atenções para COD, uma matéria da BBC News Brasil

---

bution, exhibiting, and marketing, and US-based TNMCs are at the top of the world media hierarchy”. Tradução própria.

<sup>41</sup> Ibid. p. 241-2. Do original: “Following the end of the Cold War, all states in the world system—core, semi-periphery, and periphery—became more integrated and interdependent as result of the globalization of capitalism, the diffusion of information and communication technology, and the universalization of neoliberal policies.

[...] In the world system, all states are motivated by “national interests”; corporations, by profit. Though states and corporations are legally separate, their interests often converge. States—and not just the US imperial state—facilitate and legitimize the national and transnational profit- interests of media corporations. In turn, media corporations contribute to state- defined national, cultural, and economic goals. Not every state media policy is a direct reflection of corporate media interests. Not every trans- territorial act of profit- making is intrinsically tied to the state’s “national interest.” But states frequently do facilitate and legitimize the profitinterests of media corporations. And media corporations regularly do represent themselves as bearers of national interests.”

Tradução própria.

<sup>42</sup> FORNACIARI, 2016: 74.

<sup>43</sup> Ibid. p. 74-5.

constata que o criador do jogo foi chamado a Washington pois pode ajudar os militares pensarem “fora da caixa”<sup>44</sup>. Não obstante, em 2020 foi divulgada a parceria entre o Exército dos EUA e a *Activision Blizzard* “para que a força militar do país seja uma das patrocinadoras da principal liga de CoD do mundo até o fim do ano”<sup>45</sup>.

Os exemplos são múltiplos e poderiam se estender por diversas linhas. Cabe aqui levantar que Althusser, em suas formulações acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), lembra do que Gramsci já havia dito quanto às instituições privadas: de forma sucinta, aponta que o marxista italiano afirma que, inseridos no capitalismo, o “público” e o “privado” são “uma distinção interna ao direito burguês, e válida nos domínios em que o direito burguês exerce sua autoridade”<sup>46</sup>. Sob esta ótica, o importante não é o fato óbvio de que a *Activision Blizzard* não é propriedade do Estado, ou de que seus desenvolvedores são servidores da máquina pública dos EUA; mas sim *como* eles funcionam, qual a forma de seu processo efetivo social. O ponto, evidentemente, é salientar que a *Activision Blizzard* atua aos moldes dos AIE formulados por Althusser: é uma instituição privada que, no limite, atua *como* um catalizador da ideologia do Estado, uma vez que os AIE paradoxalmente não pertencem ao Estado, mas sim à uma pluralidade vasta e diversificada de instituições *privadas* não unificadas e, desta forma, não tão rapidamente percebidas como os chamados Aparelhos Repressivos de Estado – a polícia ou o exército, por exemplo – podem ser. Eles assumem a forma de produtos de consumo e/ou entretenimento; o que os mantém coesos é exatamente a sua *ideologia*.<sup>47</sup>

Cabe aqui uma nota sobre que é essa *ideologia* da qual referenciamos – entendendo de antemão este como um debate ainda indefinido, aberto à muitas discussões, não raramente acaloradas, dentro e fora dos muros da academia. “Geralmente nós achamos”, aponta Slavoj Žižek em entrevista ao *SRF Kultur*,

[...] que a ideologia é como um par de óculos que distorcem nossa visão, e para ver a realidade você precisa tirá-los. Eu gosto deste [...] reverso refinado que aqui no oposto é a tese correta sobre termo. Ideologia é nosso estado natural, e para ver a verdade, você precisa colocar os óculos<sup>48</sup>.

Para melhor ilustrar a questão, coloco um exemplo do próprio autor em seu documentário de 2012. Em *The Pervert’s Guide to Ideology*, Žižek traz a análise de variados filmes; o primeiro deles é, como o autor coloca, “a obra esquecida da esquerda *hollywoodiana*”, ‘They Live’ (John Carpenter, 1988). No filme, o protagonista John Nada, um trabalhador sem-teto de Los Angeles, encontra uma caixa de óculos em uma igreja abandonada. Para a sua surpresa, ao colocar um dos óculos, o personagem descobre que eles funcionam como uma espécie de óculos “anti-ideologia”: eles lhe fazem enxergar a ideologia por trás dos objetos. Assim, ao olhar para um *outdoor* publicitário qualquer na rua, por exemplo, John Nada vê um painel de fundo branco com letras cinzentas que diz: “obedeça”. Posteriormente no filme, o protagonista tenta fazer com que seu melhor amigo coloque os óculos. O resultado é uma cena de uma briga entre os dois que dura quase dez minutos, onde o protagonista precisa segurar seu amigo e o fazer colocar os óculos à força. Žižek assim diz que

Sair da ideologia machuca. É uma experiência dolorosa. Você deve se forçar a fazê-

<sup>44</sup> CALL of Duty pode ajudar Exército dos EUA. **BBC News Brasil**, 2014. Disponível em:

<[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141104\\_call\\_of\\_duty\\_lab](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141104_call_of_duty_lab)>. Acesso em 2 de mai. de 2021.

<sup>45</sup> CARBONE, F. Exército dos Estados Unidos firma parceria com a Call of Duty League. **Torcedores**, 2020. Disponível em: <<https://www.torcedores.com/noticias/2020/03/exercito-call-of-duty-league>>. Acesso em: 2 de mai. de 2020.

<sup>46</sup> ALTHUSSER, 1996: 115.

<sup>47</sup> Ibid., 1996: 114-116.

<sup>48</sup> ŽIŽEK, em entrevista ao SRF Kultur, 2019. min 9. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Zm5tpQp6sT4>>. Acesso em: 25 de nov. de 2020. Tradução própria.

lo. Isso foi colocado de uma forma maravilhosa com uma cena adiante no filme em que John Nada tentou forçar seu amigo John Armitage a também colocar os óculos. [...] Pode parecer irracional: por que esse rapaz rejeita colocar os óculos tão violentamente? É como se ele tivesse bem ciente que vive espontaneamente em uma mentira e que tirar os óculos vai fazê-lo ver a verdade, mas que essa verdade pode ser dolorosa. Ela pode despedaçar muitas de suas ilusões. Este é o paradoxo que temos que aceitar: a extrema violência da libertação. Você deve ser forçado a ser livre. Se você confiar simplesmente no seu bem-estar espontâneo para qualquer coisa você nunca será livre. A verdade machuca.<sup>49</sup>

Portanto, Žižek afirma que a ideologia assume um caráter cínico: “nós, de certa forma, gostamos de nossa ideologia”<sup>50</sup>. Para colocar em linhas diretas, sob esta perspectiva, mais do que meramente estar presente ou dar forma de maneira estritamente imaginária, a ideologia é as relações sociais: é, precisamente, a nossa maneira naturalizada, nossa reação espontânea de lidar com o mundo.

Assim, a relação social *trabalho*, imbuída pela ideologia, produz objetos que, no limite, são eles mesmos relações sociais. No sentido inverso, os objetos, imbuídos pela ideologia, condicionam as mesmas relações sociais. Entendendo *objetos* como “algo que está no meio, lançado no meio do caminho (em latim, *ob-iectum*; em grego, *problema*)”<sup>51</sup>, Vilém Flusser chama a atenção para o fato de que eles – os objetos – são colocados/projetados em nosso caminho por alguém que nos precede. Portanto, de forma mais direta, eis a dialética da ideologia: as relações sociais lançam objetos que condicionam outras relações sociais que são, por sua vez, ideologia. Não obstante, segundo a linha *žizekiana*, o papel da crítica da ideologia reside em identificar a ideologia que constitui as relações sociais. É identificar não a relação social/objeto *em si*, mas a sua *forma*. É questionar, por fim, o porquê de determinada relação social/objeto ser da forma que é: entender, em última instância, o que o precedeu e o que precede efetivamente

À luz deste postulado, voltando ao COD: BO, entendemos que este é, em última instância, um produto–objeto que foi projetado por um AIE dos EUA e lançado ao público consumidor do capitalismo, que, por sua vez, consome uma ficção que transmite os valores americanistas. Aqui, não importa se este objeto é/transmite uma história de ficção, algo que não existe ou não existiu; o que importa é como esta ficção pode, em maior ou menor grau, exercer um papel na concepção de mundo, na experiência, na *realidade* de quem o joga. É precisamente neste sentido que Žižek afirma:

Diz a lenda que, em 1633, Galileu Galilei murmurou: Eppur si muove [E, no entanto, ela se move], depois de desmentir, diante da Inquisição, a teoria de que a Terra se movia ao redor do Sol. [...] Não há nenhuma evidência contemporânea de que ele tenha dito essas palavras. Hoje, a frase é usada para indicar que, embora alguém que tenha o conhecimento verdadeiro seja forçado a renunciar a ele, isso não o impede de ser verdadeiro. Mas o que torna essa frase tão interessante é o fato de poder ser usada no sentido oposto, para afirmar uma verdade simbólica “mais profunda” de algo que não é literalmente verdade – como a própria frase “Eppur si muove”, que pode ser

<sup>49</sup> ŽIŽEK; FIENNES, 2012. min. 6-8. Do original: “To step out of ideology, it hurts. It’s a painful experience. You must force yourself to do it. This is rendered in a wonderful way with a further scene in the film where John Nada tried to force his best friend John Armitage to also put the glasses on. [...] It may appear irrational cause why does this guy reject so violently to put the glasses on? It is as if he is well aware that spontaneously he lives in a lie that the glasses will make him see the truth but that this truth can be painful. It can shatter many of your illusions. This is a paradox we have to accept: the extreme violence of liberation. You must be forced to be free. If you trust simply your spontaneous sense of well being for whatever you will never get free. Freedom hurts.” Tradução própria.

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> FLUSSER, 2007: 194.

falsa como fato histórico sobre a vida de Galileu, mas é verdadeira como designação de sua posição subjetiva quando foi obrigado a renunciar a suas visões. É nesse sentido que um materialista pode dizer que, embora saiba que não existe um deus, a ideia de um deus, não obstante o “move”. É interessante notar que em “Terma”, um dos episódios da quarta temporada de Arquivo X, “Eppur si muove” substitui a usual “A verdade está lá fora”, significando que, embora a existência de monstros alienígenas seja negada pela ciência oficial, eles estão lá fora. Mas também pode significar que, ainda que não haja alienígenas lá fora, a ficção de uma invasão alienígena (como a que está presente em Arquivo X) pode nos envolver e comover: para além da ficção da realidade, existe a realidade da ficção<sup>52</sup>.

Esta análise, portanto, procura explorar a dialética entre a ficção da realidade de *Black Ops* – observando os detalhes de como ela é construída para o jogador a experienciar – e a realidade de sua ficção – tomando exemplos materiais do impacto desta experiência nas pessoas reais-concretas. Aqui, é conveniente trazer novamente à tona a fala do *community manager* da *Activision*, Josh Olin, sobre os motivos da escolha da Guerra Fria para o ambiente histórico do jogo (página 9). Ao se tratar de uma “era” repleta de atividades secretas dos governos, portanto, o terreno para a projeção da ficção da realidade é fértil; e isso sequer é novidade para a indústria cultural. Segundo Hobsbawm,

A Guerra Fria que de fato tentou corresponder à sua retórica de luta pela supremacia ou aniquilação não era aquela em que decisões fundamentais eram tomadas pelos governos, mas a nebulosa disputa entre seus vários serviços secretos reconhecidos e não reconhecidos, que no Ocidente produziu esse tão característico subproduto da tensão internacional, a ficção de espionagem e assassinato clandestino. Nesse gênero, os britânicos, com James Bond de Ian Fleming e os heróis agrídoces de John le Carré [...] mantiveram uma firme superioridade, compensando assim o declínio de seu país no mundo do poder real. Contudo, a não ser em alguns dos países mais fracos do Terceiro Mundo, as operações da KGB, CIA e órgãos semelhantes eram triviais em termos de verdadeira política de poder, embora muitas vezes dramáticas<sup>53</sup>.

Caberia assim considerar que, ao mesmo passo que os britânicos compensaram o declínio de seu país no mundo do poder real por meio de heróis como Bond, COD é uma forma de tentativa de dar sobrevida à superioridade bélica americana ao colocar seus cidadãos (e cidadãos de países capitalistas no geral) para combaterem as forças do mal na União Soviética – a quem nunca combateram diretamente – e Vietnã – onde perderam militarmente?

### 3.1. A experiência em jogo: Althusser com Thompson

Em 9 de novembro de 2010, no mesmo dia do lançamento de *Call of Duty: Black Ops*, o portal de notícias cubano Cubadebate publicou a matéria de seguinte título: “*Nueva operación contra Cuba: EEUU lanza videojuego cuyo objetivo es asinar a Fidel*”<sup>54</sup> (do espanhol, “Nova operação contra Cuba: EUA lança jogo eletrônico cujo objetivo é assassinar Fidel”).

Essa matéria referencia o objetivo da primeira missão do jogo, onde o jogador-personagem precisa se infiltrar no território cubano durante a invasão da Baía dos Porcos e assassinar Fidel Castro. Durante a missão, encontra o líder cubano em um quarto, armado, usando uma mulher como escudo humano. Neste momento o jogo fica em câmera lenta, e quando o jogador pressiona o botão para disparar, a câmera acompanha a bala até a cabeça de Fidel, cuja semelhança com o personagem histórico à sua época é verossímil, graças às

<sup>52</sup> ŽIŽEK, 2012: 8-9.

<sup>53</sup> HOBBSAWM, 1995: 226.

<sup>54</sup> Cubadebate, 2010. Disponível em: <<http://www.cubadebate.cu/noticias/2010/11/09/nueva-operacion-contr-cuba-eeuu-lanza-videojuego-cuyo-objetivo-es-asesinar-a-fidel/>>. Acesso em 7 de dez. de 2022.

tecnologias que possibilitam visuais muito próximos da realidade. Posteriormente, ao final da missão, o jogador-personagem descobre que na verdade matou um dublê, e que Fidel Castro continua vivo. O protagonista, à esta altura já capturado pelos cubanos, assim é entregue ao general Nikita Dragovich, o grande vilão do jogo, que o envia para o gulag de Vorkuta no território soviético.

Portanto, o assassinato de quem se descobre ser o dublê de Fidel Castro não passa em branco: ele acontece já na primeira missão. A reação do governo cubano foi imediata, reflexo da controvérsia que fez com que o jogo se tornasse amplamente debatido logo em suas primeiras horas. Mexer com temas controversos não seria novidade em COD: no título do ano anterior, *Modern Warfare 2*, há uma missão onde o jogador participa ativamente de um massacre de civis em um aeroporto junto de um grupo terrorista russo; o título *World at War*, por sua vez, causou revolta no público japonês por conta da forma que os soldados japoneses são representados no jogo: sempre extremamente violentos e sádicos<sup>55</sup>.

A matéria do jornal cubano não economiza nas palavras. Logo no primeiro parágrafo, coloca:

No que falhou o governo dos Estados Unidos em mais de trinta anos, agora tenta realizar por meio virtual. O jogo eletrônico “Call of Duty: Black Ops”, lançado esta terça-feira em todo o mundo, transporta o jogador ao ambiente da Guerra Fria e planeja operações especiais, a primeira é de assassinar o líder da Revolução Cubana Fidel Castro.<sup>56</sup>

A provocação não poderia ser mais acertada, afinal, é fato que o governo dos Estados Unidos tentou derrubar o governo socialista que se ergueu debaixo de seu nariz; a própria missão em questão no jogo, inclusive, se passa em um evento do mundo real: a invasão da Baía dos Porcos. Isso sem nem mencionar o bloqueio que a ilha sofre da potência há décadas.

No entanto, a reação do governo cubano – que proibiu o jogo em seu território – foi (e ainda é) motivo de riso por parte da comunidade dos jogadores de COD. Notadamente, em um vídeo de uma análise do jogo publicada em 2019 pelo canal brasileiro do YouTube “FelipeBrasilGame”, o autor coloca que “uma curiosidade é que *Black Ops* foi proibido em Cuba, por que será, né? [Risos] Apesar de que o pessoal de Cuba não deve ter dinheiro para comprar *Black Ops*, né, então não muda muita coisa”<sup>57</sup>.

Chamo a atenção de volta para a teoria de Althusser acerca dos AIE. Há um intenso debate por volta de seu método de análise estruturalista, cujas críticas alegam que desconsidera a subjetividade dos indivíduos, determinando-os como receptáculos meramente passivos da ideologia dominante. Este argumento encontra seu ponto mais efervescente em Edward P. Thompson, que dedica um livro inteiro para tecer uma crítica à obra do francês, *A Miséria da Teoria: Uma crítica ao pensamento de Althusser* (1978), onde um de seus apontamentos centrais é acerca da ausência do termo *experiência*:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam

<sup>55</sup> FORNACIARI, 2016: 138-157.

<sup>56</sup> Cubadebate, 2010. Do original: “Lo que no logró el gobierno de los Estados Unidos en más de 50 años, ahora pretende alcanzarlo por vía virtual. El videojuego “Call of Duty: Black Ops”, lanzado este martes en todo el mundo, transporta al jugador al ambiente de la Guerra Fría y planifica operaciones especiales, la primera de ellas asesinar al líder de la Revolución cubana Fidel Castro.” Tradução própria.

<sup>57</sup> FELIPEBRASILGAME. **CoD BLACK OPS - Um Sucesso Além de Modern Warfare!** [ANÁLISE]. 2019. min 91. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dsu44AwqCYk>>. Acesso em 2 de mai. de 2021.

expulsar [...]. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada<sup>58</sup>.

Christian Fuchs coloca que a teoria de Althusser lida com a relação ontológica do econômico e o não-econômico; a de Thompson, com as “relações entre os sujeitos humanos e as suas práticas com a estrutura da sociedade”<sup>59</sup>. Creio que uma linha argumentativa não cancela a outra; pelo contrário, considerando a premissa da própria dialética, acredito que ambos os autores apresentam ferramentas contundentes que podem auxiliar no entendimento das problemáticas da História. A experiência histórica dos sujeitos humanos não é alheia à ideologia dominante, e conseqüentemente aos AIE, e, no caminho inverso, os AIE e a ideologia dominante não são condicionantes máximos para a experiência histórica dos sujeitos humanos. De maneira direta: as pessoas não são telas em branco, mas o que elas escrevem nesta tela sofrem com e tem efeitos no mundo real<sup>60</sup>.

Portanto, não trato aqui os indivíduos (no caso, jogadores) como receptáculos vazios da ideologia, mas procuro explorar a dialética que envolve a superestrutura desenvolvida historicamente no capitalismo, a criação do jogo pelos desenvolvedores de uma grande empresa americana e a recepção do público, que por sua vez é composto de pessoas com experiências históricas que compõem a sua realidade. Seguindo o fio do exemplo anteriormente citado, entendo que o autor do vídeo – um brasileiro – já possui suas concepções de mundo – sua ideologia –, que imbuem sua representação imaginária de Cuba. Seu riso seguido do comentário acerca da falta de dinheiro dos cubanos para comprar *Black Ops* denuncia precisamente o que o assassinato de Fidel Castro representa no jogo: a ideologia da liberdade individual atrelada ao consumo e ao anticomunismo intrínseco.

A este ponto é interessante notar o que o *community manager* Josh Olin constatou ao ser questionado sobre do que o jogo se trata:

Black Ops se passa durante a Guerra Fria, embora não seja sobre a Guerra Fria e sim sobre nossa própria história fictícia. As sequências no Vietnã não são sobre a Guerra do Vietnã: você não é um soldado comum lutando a Guerra do Vietnã, você está naquelas regiões especificamente por um objetivo que tem a ver com nossa história<sup>61</sup>.

Cabe aqui uma breve análise do discurso: ao dizer que o jogo “não é sobre a Guerra Fria”, Olin nos revela que, na realidade, o jogo não apenas é sobre a Guerra Fria, mas sobretudo é imbuído com a ideologia americanista do período. Seu argumento tem lugar na concepção de que vivemos em um mundo pós-ideológico, pois parte do princípio de que a “própria história fictícia” do jogo não é sobre a Guerra Fria, mas sim sobre um personagem que vive sua própria história – enquanto todo o enredo do jogo gira em torno da ameaça de um ataque iminente por parte dos soviéticos que dizimaria parte da população americana.

Ao passo que o porta-voz oficial do jogo procura – conscientemente ou não – isentá-lo

<sup>58</sup> THOMPSON, 1981:182.

<sup>59</sup> FUCHS, 2019: 4. Do original: “relationship of human subjects and their practices with society’s structures.” Tradução própria.

<sup>60</sup> Ibid. p. 19.

<sup>61</sup> OLIN, J., em entrevista a ARNOTT, J., 2010. Do original: “Black Ops takes place during the cold war, though it's not about the cold war but about our own fictional story. The Vietnam sequences aren't about the Vietnam war; you aren't a regular soldier fighting in the Vietnam war, you're in those regions specifically for an objective that has to do with our story.” Tradução própria.

de seu lugar na História – ou isentá-lo do campo político –, temos exemplos onde jogadores dizem literalmente que passaram a se interessar na história dos EUA após o contato com o jogo:

Crescendo como criança e até meus anos de adolescência, eu nunca fui um grande fã das campanhas de COD. Eu geralmente as jogava uma ou duas vezes e ia direto para o multijogador e precisei chegar até aqui para entender o porquê. [...] Eu não apreciava ou ligava para história como eu ligo agora. Veja, a classificação M [classificação etária para maiores de 17 anos] de jogos COD não é apenas por conta da violência, sangue e armas, é porque o jogador literalmente precisa ser maduro o suficiente para entender e respeitar a história, para entender o máximo dele. [...] É isso que Black Ops 1 faz; se você é maduro, ele te inspira. Ele me inspirou a procurar o que a Invasão da Baía dos Porcos foi. Ele me inspirou a aprender mais sobre JFK, Fidel Castro, Robert McNamara, a Guerra Fria, a Guerra do Vietnã. [...] E isso foi quando eu percebi que as campanhas de Call of Duty estão em seu ápice absoluto quando elas integram eventos históricos reais e/ou pessoas em suas histórias fictícias.<sup>62</sup>

A citação em questão é de um vídeo de abril de 2018 com 4,8 milhões de visualizações e 112 mil curtidas até o momento em que escrevo. É este o ponto central que retomo da justificativa apresentada na introdução deste texto – o alcance do jogo –, e adiciono: é precisamente aqui que *a experiência está em jogo*.

Por fim, para deixar em linhas claras, com “a experiência em jogo”, não me refiro apenas à experiência que o jogador tem em jogo – a experiência sob a ficção da realidade em si. Para além disso, me refiro ao fato de que a experiência histórica dos sujeitos que jogam um jogo que os transportam para conflitos históricos, onde interagem com (e são designados a atirar em) personagens históricos reais, está em jogo – a realidade que toma forma a partir da experiência sob a ficção.

Nos próximos tópicos buscarei elucidar este fenômeno.

### 3.2. *O comunismo como herdeiro do nazifascismo: a aliança de Dragovich e Steiner*

Mencionei anteriormente que traria alguns detalhes do modo de jogo *zombies* quando fosse cabível, e este é um excelente momento para isso.

*Zombies* se trata de um modo de jogo distinto que se iniciou no COD: *World at War* como um extra desbloqueado ao fim da história principal. Consiste em um modo de jogo onde o jogador precisa se defender de ataques de hordas de zumbis em um terreno delimitado. Os ataques se sucedem em turnos/ondas: a cada onda, aparece um maior número de zumbis, e estes, por sua vez, ficam mais resistentes ao dano, enquanto seus ataques ficam mais fortes.

Em *World at War* os zumbis são nazistas que levantam dos mortos e tentam invadir um

<sup>62</sup> THE Act Man. Why Was Call of Duty: Black Ops 1 SO AWESOME?!. 2018. Min. 3-6. Do original: Growing up as a kid and into my teen years I was never a big fan of COD campaigns, I usually just played'em once or twice and went straight to multiplayer and it took me until now to realize why. [...] I didn't appreciate or care about history as much as I do now. See, the M rating on Call of Duty games isn't just because of the violence, blood and guns, it's because the player literally needs to be mature enough to understand and respect history, in order to get most out of it. [...] This is what Black Ops 1 does; if you are mature, it inspires you. It inspired me to look up what the Bay of Pigs Invasion was. It inspired me to learn more about JFK, Fidel Castro, Robert McNamara, The Cold War, Vietnam War. [...] And this is when I realized that Call of Duty Campaigns are at their absolute best when they integrate real historical events and or people into their fictional stories. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sp0MOjQPO2w>>. Acesso em: 6 de dez. de 2022. Tradução própria.

pequeno edifício onde o jogador precisa se defender pelo máximo de turnos possível até morrer – de modo que o jogo em si não tem fim; acaba apenas quando o personagem morre. O sucesso desse modo de jogo foi tão grande que a *Treyarch* organizou uma equipe própria para seu desenvolvimento em *Black Ops*. Aqui, portanto, o modo *zombies* se solidificou como um pilar central da franquia da *Treyarch*. Diferentemente da versão do título anterior, portanto, não se trata mais de um extra desbloqueável, mas sim um modo de jogo distinto, com seu próprio enredo, personagens e fases/mapas. Há, para além da característica *survival horror*, elementos de ficção científica, visto que armas de raio *laser* e teletransportes são peças centrais deste modo de jogo.

Não entrarei em detalhes, mas é válido assinalar que o enredo do *zombies* não é “explícito”: não há uma história narrada clara e objetivamente, como na história principal. A história se desenrola como um pano de fundo, em detalhes e ações mais ou menos “secretas” nos mapas do jogo; o objetivo principal, claro, é apenas sobreviver e matar o máximo de zumbis que se consegue. Qualquer detalhe mais profundo que isso é difícil de ser percebido sem uma pesquisa sobre este modo – cujo material, inclusive, é amplamente discutido entre a comunidade de fãs do jogo na internet.

Apesar de se tratar de um enredo paralelo e sem efeitos para com o do modo história, há algumas ligações entre ambos, o que fica explícito principalmente no mapa *Moon* deste modo de jogo. Como o nome indica, esse mapa consiste majoritariamente na Lua; mais especificamente em uma base lunar construída durante a 2ª GM pelos nazistas em torno de outra base, esta por sua vez construída por alienígenas misteriosos que não aparecem no jogo. A base possui, entre muitas coisas notáveis, um arsenal de mísseis nucleares que podem ser ativados pelo jogador e lançados contra a Terra.

A narrativa que culmina nesse acontecimento não diz respeito aos conflitos políticos do período propriamente ditos; não ocorre por ordem dos nazistas, dos soviéticos ou dos americanos, mas sim por conta de uma série de acontecimentos estritos à história *zombies*. Para colocar em linhas breves, os zumbis são fruto de um experimento do grupo científico nazista chamado 935 que os desenvolviam para uso como arma na guerra, e, de acordo com a narrativa, os mísseis são lançados em pontos específicos onde existem muitos zumbis na Terra para destruí-los e salvar o planeta, que seria inevitavelmente tomado por eles. O desfecho do enredo em si pouco nos importa; o que há de ser atentado aqui é precisamente a existência de um grupo nazista que trabalhou tanto na criação de uma base lunar com mísseis nucleares – trinta anos antes da chegada dos americanos no satélite natural –, quanto no desenvolvimento de mortos-vivos como arma de guerra.

Como dito, isso não tem efeito na história principal do jogo – ocorre como uma história paralela. No entanto, o dito grupo 935 existe no enredo da história principal, mesmo que de maneira muito sutil: parte de seus membros foram contratados pela União Soviética, onde fundaram o projeto *Ascension* – o programa espacial russo que Mason, o protagonista, é designado diretamente pelo presidente Kennedy a sabotar na quarta missão do jogo, *Executive Order*. Quanto ao arco do modo *zombies*, parte dos membros do grupo nazista também foram contratados pelo Pentágono, com a justificativa da possibilidade de os soviéticos terem utilizado do conhecimento do grupo para chegar à Lua via teletransporte – há, ainda, uma parte do mapa *Moon* que se constitui no tão famoso Hangar 18 da ainda mais famosa Area 51<sup>63</sup>, onde

<sup>63</sup> Cabe aqui apontar que este é um tema recorrente no imaginário ocidental, fruto de teorias da conspiração envolvendo experimentos secretos do governo americano com alienígenas, viagens no tempo e toda sorte de ficção científica que deu base a diversas produções da indústria cultural ao longo das décadas, como a própria série aqui já citada *The X-Files* (Fox, 1993-2002, 2016-2018), a música *Hangar 18* da banda americana Megadeth, e até mesmo sendo retratado em um local secreto e de acesso estritamente militar do jogo *Grand*

se encontra uma grande máquina de teletransporte que leva o jogador à antiga base lunar nazista.

Assim, fazemos um apanhado geral do núcleo do enredo de *Black Ops*: há uma arma poderosíssima projetada mas nunca usada pelos nazistas durante a 2ª GM, cujo poderio tecnológico era notavelmente superior e cobiçado por seus vencedores. Esta arma, denominada *Nova 6*, um gás letal que é capaz de matar uma pessoa em segundos, foi cooptada pela União Soviética sob o comando do vilão Dragovich, somente através da colaboração de Friedrich Steiner, um cientista nazista, ao fim da Segunda Guerra. Essa colaboração, para além da nova arma letal, alavancou diversos projetos do campo da tecnologia militar dos soviéticos, como fica claro na missão *Executive Order*. O papel central atribuído ao jogador-personagem pelo próprio presidente dos Estados Unidos é sabotar os planos soviéticos, impedindo o uso do Nova 6 em solo americano – este último, por sua vez, já invadido por comunistas infiltrados secretamente ao longo dos anos.

É interessante notar o pano de fundo histórico que, intencionalmente ou não, dá base à construção deste enredo. Houve, de fato, uma operação denominada *Osoaviakhim*, que consistiu no emprego de cientistas e tecnologias alemãs pela União Soviética no pós-guerra, e há uma vasta documentação e pesquisa sobre o tema. Assim como existiu – e isso não se encontra na história principal do jogo – as operações *Overcast* e *Paperclip*, onde cientistas e tecnologias alemãs também foram empregados pelos Estados Unidos. Em ambos os casos, como aponta Michael J. Neufeld, nem sempre de livre e espontânea vontade.

Em 21 de agosto de 1944 os Chefes de Estado-Maior Anglo-Americanos criaram o Subcomitê de Objetivos Combinados de Inteligência (CIOS), uma operação conjunta para coordenar a captura de armas e tecnologias alemãs por “Forças T” especiais acompanhando as unidades terrestres se aprofundando na Normandia. [...] O Major General Leslie Groves, cabeça do Projeto Manhattan, criou a Operação Alsos para buscar evidências da bomba atômica alemã. Outros times e organizações americanas surgiram [...] para investigar as tecnologias avançadas necessárias para manter a superioridade aérea americana no pós-guerra.

Fora dessas organizações, e outras nos lados britânico, soviético e francês, emergiram uma das mais marcantes ocorrências de pilhagem na história mundial – uma com efeitos profundos na Guerra Fria e nas relações alemãs-americanas. Embora a pilhagem ter sido uma característica da guerra desde tempos imemoriais, nenhuma guerra anterior, incluindo a Primeira Guerra Mundial, terminou com uma captura massiva da tecnologia e ciência da potência derrotada – não apenas armas, mas laboratórios, patentes, pessoas, equipamentos, e até fábricas e organizações inteiras.<sup>64</sup>

Ainda segundo o autor, “a captura da tecnologia alemã pelos Aliados – popularmente simbolizada pelo projeto americano “Paperclip” que surgiu em 1945-6 – levou a mitos da

*Theft Auto 5* (Rockstar Games, 2013).

<sup>64</sup> NEUFELD, 2004: 197. Do original: “On August 21, 1944, the Anglo-American Combined Chiefs of Staff created the Combined Intelligence Objectives Subcommittee (CIOS), a joint operation, to coordinate the seizure of German weapons and technology by special “T-Forces” accompanying the ground units then breaking out the Normandy. [...] Major General Leslie Groves, head of the Manhattan Project, had created the Operation Alsos to seek out evidence of a German atomic bomb. Other American teams and organizations soon arose [...] to investigate the advanced technologies needed to maintain American air superiority in the postwar era. Out of these organizations, and others on the British, Soviet and French sides, emerged one of the most remarkable instances of plunder in world history – one with profound effects on the Cold War and German-American relations. Although plunder has been a feature of war since time immemorial, no earlier war, including World War I, had ended with massive seizure of the defeated power’s science and technology – not just weapons, but laboratories, patents, people, equipment, even whole factories and organizations.” Tradução própria.

superioridade técnica alemã no pós-guerra”<sup>65</sup>. Todavia, os alemães não obtinham superioridade absoluta, e lideravam de fato apenas em áreas como mísseis, jatos, submarinos e armas químicas.<sup>66</sup>

É evidente, portanto, que o uso de cientistas e tecnologias alemãs após a queda do Terceiro Reich não foi uma exclusividade soviética: todas as potências vitoriosas buscaram ser beneficiadas pela expertise de homens que, se não diretamente envolvidos, ao menos tinham ciência da existência de projetos como a Solução Final. A forma que o enredo de *Black Ops* representa isso, no entanto, deve ser levada em consideração em detalhes.

Se considerarmos que os desenvolvedores desconhecem tais desenrolares do início da Guerra Fria, podemos inferir que eles apenas reproduzem o mito da superioridade tecnológica alemã mencionado por Neufeld, e, conseqüentemente, o mito da superioridade soviética acompanhado do temor pela aniquilação nuclear dos anos do período<sup>67</sup>. Se eles conhecem a história, por outro lado, o cinismo é evidente: opta-se deliberadamente pela atribuição dos soviéticos ao mal absoluto. Independentemente do caso, os soviéticos, no limite, são um dos fetiches americanistas que tomam forma em *Black Ops*: ao empreender sua jornada pela salvação da humanidade, o jogador-personagem deve extirpar os comunistas que, por sua vez, são tão perigosos, maquiavélicos e sádicos quanto os nazistas foram. Em seguida, darei luz a três momentos que considero que isso toma uma forma gritante.

O primeiro, que o faz de maneira que mesmo o jogador mais ferrenhamente “anti-americanista” se repugne com a crueldade dos inimigos, é o assassinato de Bowman, amigo do protagonista, por um soldado russo no Vietnã. Na cena em questão, onde estão todos tomados como cativos dos vietcongues e dos spetsnaz, Bowman se recusa a jogar roleta-russa<sup>68</sup> e ofende o soldado russo, que não tarda em golpeá-lo até a morte com uma barra de ferro na cabeça. Em seguida, agarra pela nuca o americano já morto e o exhibe ao jogador enquanto literalmente rosna como um animal selvagem – inclusive, enquanto o jogo não oferece legendas para quaisquer falas em outra língua que não o inglês, a legenda desse “rosnar” aparece com um “Raggh! Raggh! Raggh!”. Toda a cena é projetada para criar um sentimento de máxima aversão ao russo.

Vale abrir um breve parêntese aqui para mencionar como essa representação pode ser interpretada à luz da ideia de *civilização x barbárie* que remonta aos tempos antigos da história ocidental. Como assinala Tzvetan Todorov, o termo “bárbaro”

[...] vem da Grécia Antiga, sociedade em que ele tinha um uso comum, em particular, após a guerra contra os persas. Era utilizado em oposição a outro vocábulo e, conjuntamente, eles permitiam dividir a população mundial em duas partes iguais: os gregos – portanto, “nós” – e os *bárbaros*, ou seja, “os outros”, os estrangeiros. Para conhecer a filiação ao primeiro ou ao segundo grupo, fazia-se referência ao domínio da língua grega: os bárbaros eram, então, todos aqueles que não a compreendiam, nem a falavam ou que a falavam incorretamente.

[...] Atribui-se a esse procedimento um segundo sentido e um juízo de valor: assim, a oposição bárbaros/gregos foi duplicada da oposição – digamos em uma primeira

<sup>65</sup> Ibid. Do original: “the seizure of German technology by the Allies – popularly symbolized by the American “Project Paperclip” that emerged in 1945-6 – led to postwar myths of German technical superiority”. Tradução própria.

<sup>66</sup> Ibid.: 197-8.

<sup>67</sup> TOTA, 2013: 186-7.

<sup>68</sup> Um “jogo” que consiste em colocar apenas uma bala no tambor do revólver, girá-lo e apertar o gatilho com a arma na própria cabeça.

abordagem – entre “selvagens” e “civilizados”.<sup>69</sup>

Não menos importante, é válido mencionar que Bowman é o único personagem preto que obtém certa notoriedade no jogo. Há alguns momentos, em animações, onde se mostra algum nível de proximidade entre ele, Woods e o protagonista. A sua morte por um homem branco e careca como que é o soldado russo, não obstante, remete a uma discussão muito relevante para o século XXI, podendo tocar principalmente jogadores com tendências mais liberais/à esquerda. A ironia, pois, é que a morte de Bowman no jogo se passa na década de 1960, onde os EUA estavam em efervescência social por conta da falta de direitos da população preta sob uma política de segregação racial legal. No fim das contas, ao matar o assassino, o protagonista e seu parceiro sobrevivente não soltam mais do que uma menção pelo amigo morto e continuam sua missão como se nada tivesse acontecido. Bowman não é mais citado no jogo; sua existência se limita à construção do vilão em sua morte visceral.

O segundo momento ocorre na antepenúltima missão, onde os soviéticos acionam o gás Nova 6 em seu próprio território para conter a invasão americana liderada por Hudson na busca por Steiner, o cientista alemão. A cena é grotesca: ao passo que se vê civis morrendo asfixiados, o próprio jogador-personagem pode morrer caso sua máscara quebre. Aqui, fica claro o entendimento de que os soviéticos, sob a liderança de Dragovich, não se importam com a sua população; centenas de inocentes podem morrer se isso significar a morte dos americanos – que, por sua vez, consistem em um pequeno número de soldados que atravessam toda a missão matando dezenas de inimigos, inclusive explodindo tanques e helicópteros. Não obstante, é válido lembrar que, em missões onde civis são alvejáveis pelo jogador, tal ato significa na perda da missão e recarregamento do jogo ao último *checkpoint*.

Essa postura antagônica (soviéticos matando civis, enquanto o jogador é punido ao fazê-lo) remete, novamente, às definições de *bárbaro* de Todorov:

Os bárbaros são aqueles que negam a plena humanidade dos outros: em vez de significar que eles ignoram ou esquecem, realmente, a natureza humana dos outros, eles comportam-se *como se* os outros não fossem – ou, de qualquer modo, não inteiramente – seres humanos. Tal significação da palavra não é confirmada, sob essa forma precisa, na Grécia Clássica, mas não deixa de ser sugerida pelo uso. Apesar de não ser universal no sentido em que teria sido já aceita sempre e por toda parte, ela poderá assumir tal dimensão: por não ter assumido o ponto de vista de determinada população particular, essa definição poderia ser adotada por todas as sociedades.<sup>70</sup>

O terceiro e último momento que chamo atenção, e desta vez fazendo referência direta ao título deste tópico, é o assassinato dos cientistas do projeto *Ascension* na quarta missão, assim como o relato de Steiner a Hudson na décima primeira missão sobre Dragovich estar eliminando todos os envolvidos no projeto do gás Nova 6. Ambas as cenas representam o cerne da crueldade maquiavélica do antagonista do enredo: utilizam da expertise e tecnologia alemã e, quando os homens não lhes são mais convenientes, são exterminados sem pudor.

Para além disso, há um detalhe na quarta missão que não há como se deixar passar batido. Assim como na primeira, em Cuba, onde quadros de Fidel Castro são vistos por todos os lugares, nessa missão em questão, ao se tratar de uma base soviética, encontra-se quadros de Vladimir Lenin por todos os lugares. Não raramente acompanhado de garrafas de vodka.

Portanto, o Nova 6 tem obviamente relação direta com a bomba nuclear. O projeto *Ascension*, por sua vez, é nada mais que os projetos espacial e nuclear soviéticos sob a roupagem do suposto papel central de cientistas nazistas, dando forma ao entendimento de que

<sup>69</sup> TODOROV, 2010. p. 24-25.

<sup>70</sup> *Ibid.*: 27.

o comunismo e o nazismo são duas faces da mesma moeda. No jogo, o *coração do oeste*, como é colocado, está prestes a ser dizimado por essa aliança *totalitária* e tirânica que toma o lugar de mal absoluto, e o único que pode dar conta de pôr fim a isso é o super soldado americano sob o controle do jogador.

Todos os elementos da narrativa central do jogo remontam, portanto, à uma postura maniqueísta onde os soviéticos são tidos como verdadeiros agentes do mal, devotos aos seus líderes que são megalomaníacos narcisistas fanáticos pela dominação do mundo, ao passo que dominam tecnologias perigosíssimas para tal; estas, por sua vez, sendo como uma herança do nazismo. O único russo – ou ao menos o único relevante no jogo – que mais ou menos foge à esta regra é Viktor Reznov, o coadjuvante que se revela como a dupla personalidade do protagonista.

Reznov é um personagem chave para o enredo do jogo, ocupando um papel tão importante quanto o próprio Mason. Devido a isso, o analisarei de perto no próximo tópico.

### 3.3. *O fantasma do comunismo: Viktor Reznov*

O desenvolvimento de Reznov vai além de COD: BO. Como mencionado, este personagem é um ex-sargento do Exército Vermelho e obtém papel central no enredo de COD: *World at War*, onde o jogador o acompanha sob a perspectiva de Dimitri Petrenko desde a batalha de Stalingrado até a queda do Reichstag. Mais do que um personagem em si, portanto, Reznov é o que dá corpo à continuidade da linha do tempo do enredo entre os dois títulos. Para além disso, devido ao tempo em contato com o personagem, inevitavelmente há a possibilidade de um maior vínculo emocional do jogador para com ele. O sotaque forte de sua voz ríspida com o fonema “R” carregado é extremamente marcante, e o jogo lhe confere grande ênfase nas cenas da traição de Dragovich e morte de Petrenko na oitava missão, durante o maior e mais envolvente monólogo do jogo.

Com Reznov, a afirmação do *community manager* Josh Olin sobre o enfoque no desenvolvimento de personagem se torna acertada. O monólogo da oitava missão, *Project Nova*, ocorre como um relato de Reznov a Mason em seus dias de prisioneiros no gulag de Vorkuta – a missão, dessa forma, é um *flashback* do *flashback*. Há momentos, principalmente ao início e ao final da missão, em que há grande foco visual no personagem enquanto ele conta sua revoltante história de traição: a câmera fica em primeiro plano, a ambientação é escura, as cores são quentes e a luz centralizada em seu rosto que, por sua vez, está visivelmente molhado pelo suor de seu trabalho no gulag, enquanto Reznov começa a sua história:

Meu pai era um músico em Stalingrado. Durante a ocupação alemã, o som de seu violino preencheu o ar com uma música magnífica – Korsakov, Stasov – muitos dos grandes compositores nacionais... Para meus compatriotas era um símbolo de esperança. Para os alemães era um símbolo de desafio. Sua música ainda hoje me assombra... Os nazistas cortaram sua garganta enquanto dormia. Colaborar com qualquer nazista é uma traição. Uma traição contra todos da Mãe Rússia. Dragovich, Kravchenko, não eram perturbados por tais assuntos... Eles buscavam apenas avançar em seus próprios interesses e agendas...<sup>71</sup>

<sup>71</sup> PROJECT Nova (8ª fase). Call of Duty: Black Ops [jogo eletrônico]. Treyarch. Activision Blizzard: Santa Mônica, 2010. Do original: “My father was a musician in Stalingrad. During the German occupation, the sound of his violin filled the air with magnificent music – Korsakov, Stasov – many of the great nationalist composers... To my countrymen it was a symbol of hope. To the Germans it was a symbol of defiance. Even now, his music still haunts me... The Nazis slit his throat while he slept. Collaborating with any nazi is a betrayal. A betrayal against all of Mother Russia. Dragovich and Kravchenko, were not troubled by such

Ao final da missão, após o jogador escapar da morte pela traição e pela surpresa britânica no navio abandonado, a cena se finaliza no mesmo estilo, com o russo dizendo que os líderes de Mason irão usá-lo, como os de Reznov o usou.

Entendo, portanto, que essa missão tem duplo papel na narrativa: primeiro, é o momento em que todo o arco passa a ser mais conexo; segundo, é o momento em que há uma definitiva aproximação do jogador-personagem com Reznov – toda a construção da cena é projetada com este intento, de maneira a tornar possível sentir a sua dor e revolta.

Esse sentimento de revolta é o que dá corpo à segunda missão do jogo, a fuga de Vorkuta. Tanto aqui quanto na cena do monólogo percebe-se um discurso nacionalista por parte do personagem: ao passo que fala sobre ter sido traído por seus líderes, a narrativa em torno da “Mãe Rússia” é presente por todo momento. O que corrompe a Rússia, assim, são seus líderes comunistas que se aliaram aos nazistas e atiraram seus soldados nos campos de trabalho forçado. Há de se notar, ainda, que o jogo não apresenta nenhuma informação sobre como, por que e desde quando Reznov está no gulag.

Na fuga de Vorkuta, Reznov grita o tempo todo por liberdade – o imaculado valor das democracias liberais. A ironia ao fim da missão é que quem a conquista é justamente único personagem americano do local, enquanto o russo se sacrifica para ajudá-lo. E é aqui que se encontra o grande ponto de virada da contradição deste personagem.

Na história, Hudson revela que Reznov nunca saiu do gulag Vorkuta, e que todas as vezes que Mason o viu após isso eram alucinações fruto de sua lavagem cerebral nos dias de cárcere. Reznov teria se aproveitado da situação para adicionar à programação dos alvos de Mason os seus interesses pessoais. Nota-se: adicionar, não substituir. No caso, Mason foi programado por Dragovich e Steiner para matar o presidente Kennedy, enquanto Reznov adicionou secretamente Dragovich e Steiner como alvos à programação, fazendo Mason entrar em intenso conflito consigo mesmo, uma vez que sua ordem era capturar os vilões vivos para obter informações e evitar uma guerra nuclear. Este conflito consigo mesmo, então, é o que dá forma ao cerne da narrativa do jogo: Mason alucina em suas missões imaginando que Reznov está ao seu lado, enquanto muitas vezes comete atos imaginando que quem o faz é seu amigo russo. Em jogo, o jogador vê Reznov cometendo tais atos, uma vez que joga sob a perspectiva de Mason, mas adiante na história descobre que Reznov na verdade nunca esteve lá.

Assim, Mason descumpra a ordem de Hudson e mata Steiner, acreditando que Reznov o fez. Da mesma forma, momentos antes, seguindo o fio do final do tópico anterior, há de se constatar que o jogador pode optar por massacrar cientistas desarmados na antepenúltima missão (como os soviéticos o fizeram na quarta), enquanto busca por Steiner no laboratório: mais do que isso, a própria mira fica vermelha ao ser posicionada sobre eles, em contraste com todo o resto do jogo, onde pessoas desarmadas não podem ser alvejadas pelo jogador sem uma punição. Posteriormente, ao ser esclarecido do que aconteceu por Hudson, finalmente Mason tem a sua redenção – que é inclusive o nome da última missão – e consegue ajudar os interesses de seu país definitivamente, ao contar onde fica a estação emissora dos números que darão a ordem para a destruição dos Estados Unidos, o que foi questionado ao longo de toda a narrativa durante sua tortura.

Isso só pode levar à afirmação de que os erros de Mason, aquilo que se constitui como um desejo incontrolável, a sobreposição de sua razão pela emoção, são tão somente realizados através da intervenção do então comunista que ele acreditava ser seu amigo. O culpado é Reznov o tempo todo.

---

matters... They look only to advance their own interests and agendas...” Tradução própria.

O ponto alto da contradição do jogo, infiro, é a criação de uma experiência em que o jogador sente prazer ao realizar algo, à rigor, imoral – como uma série de assassinatos de cientistas desarmados –, se entrega ao mais obscuro desejo da carnificina e da vingança pessoal do personagem, apenas para descobrir que, na verdade, estava sendo enganado. O prazer que toma forma na ação obscena dos assassinatos vem antes pela vontade individual de um outro invasor/estrangeiro (bárbaro, à luz de Todorov, que sequer pronuncia a língua inglesa corretamente), do que pelo dever patriótico do personagem enquanto soldado americano.

O jogador sob a pele de Hudson, ao chegar no momento que Mason mata Steiner, quebra o vidro da sala, derruba o protagonista e o golpeia para desmaiá-lo, iniciando os eventos das tentativas de fazê-lo retomar a sanidade em prol da salvação da América, o que norteia toda a narrativa do jogo. O que seria isso senão o mais puro ato ideológico da violenta intervenção americana trajada sob o manto da democracia e liberdade em um sujeito-território supostamente dominado pelas trevas e irracionalidade do oriente – ou, mais precisamente, do comunismo?

Por fim, retomando Tota, que coloca que “um país que deve sua existência ao individualismo, inverteu o sentido de seu próprio fundamento, substituindo a primazia dos interesses pessoais pelos interesses do grupo e da comunidade”<sup>72</sup>, aqui, é interessante notar essa mesma inversão tomar forma na narrativa do jogo: Mason erra por seguir seus supostos desejos individuais (implantados por um outro), e tem a sua redenção ao assumir a responsabilidade de cooperar com a causa de seu país. Tanto no primeiro, quanto no segundo caso, o protagonista é vítima de torturas que mexem com sua personalidade.

No próximo tópico buscarei contrastar as nuances das formas que tais torturas ocorrem.

### 3.4. *Entre a lavagem cerebral e a libertação: indagações sobre as torturas de Mason*

Não há lavagem cerebral no mundo real. Ou ao menos não há evidência científica que aponte para o sucesso de uma tentativa de implante de memórias e vontades em um sujeito. Segundo matéria da Revista *Smithsonian*,

O jornalista Edward Hunter foi o primeiro a soar o alarme. “Táticas de Lavagem Cerebral Força Chineses às Fileiras do Partido Comunista”, retumbou sua manchete no *Miami Daily News* em setembro de 1950. No artigo, e posteriormente em um livro, Hunter descreveu como o Exército Vermelho de Mao Zedong usou técnicas antigas assustadoras para fazer o povo chinês virar autômatos comunistas sem mente. Ele chamou esse processo hipnótico de “lavagem cerebral”, uma tradução ao pé da letra de *xi-nao*, as palavras em mandarim para lavar (*xi*) e cérebro (*nao*), e avisou sobre as aplicações perigosas que isso poderia ter. O processo era feito para “mudar a mente radicalmente para que seu dono virasse uma marionete viva – um humano robô – sem a atrocidade poder ser vista de fora.”<sup>73</sup>

<sup>72</sup> TOTA, 2017. p. 187.

<sup>73</sup> BOISSONEAULT, L. The True Story About Brainwashing and How it Shaped America. *Smithsonian Magazine*, 2017. Disponível em: <<https://www.smithsonianmag.com/history/true-story-brainwashing-and-how-it-shaped-america-180963400/>>. Acesso em: 2 de jun. de 2021. Do original: Journalist Edward Hunter was the first to sound the alarm. “Brain-washing Tactics Force Chinese Into Ranks of Communist Party,” blared his headline in the *Miami Daily News* in September 1950. In the article, and later in a book, Hunter described how Mao Zedong’s Red Army used terrifying ancient techniques to turn the Chinese people into mindless, Communist automatons. He called this hypnotic process “brainwashing,” a word-for-word translation from *xi-nao*, the Mandarin words for wash (*xi*) and brain (*nao*), and warned about the dangerous applications it could have. The process was meant to “change a mind radically so that its owner becomes a living puppet—a human

Ainda segundo os apontamentos da matéria, o termo cunhado por Edward Hunter – que, a propósito, era um agente da CIA – ganhou notoriedade durante a Guerra da Coreia após soldados americanos se recusarem a repatriação, confessarem crimes de guerra e defenderem ideias comunistas. Assim,

Repentinamente a ameaça da lavagem cerebral se tornou real, e estava em todos os lugares. O exército americano negou as acusações feitas nas “confissões” dos soldados, mas não pôde explicar como eles foram coagidos a fazê-las. O que poderia explicar o comportamento dos soldados a não ser a lavagem cerebral? A ideia de controle mental floresceu na cultura pop, com filmes como *Vampiros de Almas* e *Sob o Domínio do Mal* mostrando pessoas cujas mentes foram subjugadas e controladas por forças exteriores. O diretor do FBI J. Edgar Hoover se referiu ao controle de pensamento repetidamente em seu livro *Masters of Deceit: The Story of Communism in America and How to Fight It*. Em meados de 1980 até a Associação Psiquiátrica Americana o deu crédito, incluindo lavagem cerebral sob “desordens dissociativas” no Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais III. Os comunistas chineses e os soviéticos realmente descobriram uma máquina ou método para reescrever as mentes dos homens e suplantando sua vontade?

A resposta curta é não – mas isso não impediu os EUA de injetar recursos para combatê-lo.<sup>74</sup>

Muito além de tentar combater, a CIA financiou projetos de psiquiatras que empreendiam sua busca pela lavagem cerebral, concretizando, por meio da tortura, a vontade do governo americano de obter a (tão notória quanto mítica) arma para se sobrepor ao leste comunista. A lavagem cerebral, por fim, não provou ser mais do que propaganda americanista; sua difusão, entretanto, penetrou profundamente no imaginário americano e se tornou irreversível.<sup>75</sup>

Temos aqui, em termos *žičekianos*, a mais pura força material da ideologia. Não importa que a lavagem cerebral seja uma farsa, ela tem papel na vida dos sujeitos – e na história de um país. Novamente, para além da ficção da realidade, há a realidade da ficção.

A tortura de Alex Mason está presente por todo o enredo do jogo, é seu eixo central. É o que, no passado, fez com que Mason mudasse seu “eu”, se tornando um receptáculo controverso da vingança de Reznov e dos objetivos de Dragovich, causando grande sofrimento psíquico em seus anos seguintes de vida. Assim como é o que, no presente, o fez revelar e quebrar sua então dupla personalidade, fazendo-o voltar à sanidade e cumprir com o que seu interrogador, que se revelou ser Hudson, lhe pedia o tempo todo.

Seguindo na esteira da argumentação de Todorov, sob a ótica de Žižek, podemos afirmar que *civilizado* e *bárbaro* são termos puramente ideológicos que legitimam a ação do primeiro

---

robot—without the atrocity being visible from the outside.” Tradução própria.

<sup>74</sup> Ibid. Do original: “Suddenly the threat of brainwashing was very real, and it was everywhere. The U.S. military denied the charges made in the soldiers’ “confessions,” but couldn’t explain how they’d been coerced to make them. What could explain the behavior of the soldiers besides brainwashing? The idea of mind control flourished in pop culture, with movies like *Invasion of the Body Snatchers* and *The Manchurian Candidate* showing people whose minds were wiped and controlled by outside forces. FBI director J. Edgar Hoover referred to thought-control repeatedly in his book *Masters of Deceit: The Story of Communism in America and How to Fight It*. By 1980 even the American Psychiatric Association had given it credence, including brainwashing under “dissociative disorders” in the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-III*. Had Chinese and Soviet Communists really uncovered a machine or method to rewrite men’s minds and supplant their free will?

The short answer is no—but that didn’t stop the U.S. from pouring resources into combatting it.” Tradução

própria

<sup>75</sup> Ibid.

sobre o segundo. No mesmo sentido, a *democracia* opera contra sua antagonista, a *ditadura*. O *capitalismo*, sobre o *comunismo*. Não temos nas torturas de Mason, portanto, precisamente a materialização desse antagonismo na experiência do jogo?

Žižek argumenta, em seu artigo “Contra os Direitos Humanos!” (2005), que

A guerra é aceitável na medida em que procura trazer a paz, ou a democracia, ou as condições para distribuir a ajuda humanitária. E o mesmo não é válido para a democracia e para os próprios direitos humanos? Está tudo bem com os direitos humanos se eles são “repensados” para incluir a tortura e um Estado de emergência permanente. Está tudo bem com a democracia se ela está livre de seus excessos populistas e limitada àqueles suficientemente maduros para praticá-la.<sup>76</sup>

Se justifica, portanto, a tortura de Mason por Hudson: ela é feita por um bem maior, como um recurso último e desesperado pela salvação da América, sendo assim, não está no campo da imoralidade – “nos dê o que queremos e nós garantimos a sua segurança”, como Hudson tenta negociar com Mason ao início do interrogatório antes da primeira missão. A tortura por Steiner e Dragovich, por outro lado, é a expressão do mal: é a tentativa de controle total (itário) sobre a mente de um americano livre, que sequer tem a chance de negociação no processo – enquanto Reznov, o duplo impostor, se aproveita disso para seu benefício próprio.

Se tratando de um fenômeno do jogo que busca, mesmo que de maneira fantasiosa, dar luz à conflitos internos (psíquicos) de Alex Mason, é interessante notar essa particularidade do enredo pela ótica de Freud. O pai da psicanálise, em suas definições acerca da estrutura da personalidade, afirma que

[...] em cada indivíduo existe uma organização coerente de processos mentais e chamamos a isso o seu ego. É a esse ego que a consciência se acha ligada: o ego controla as abordagens à motilidade - isto é, à descarga de excitações para o mundo externo. Ele é a instância mental que supervisiona todos os seus próprios processos constituintes e que vai dormir à noite, embora ainda exerça a censura sobre os sonhos. Desse ego procedem também as repressões, por meio das quais procura-se excluir certas tendências da mente, não simplesmente da consciência, mas também de outras formas de capacidade e atividade.

[...] A importância funcional do ego se manifesta no fato de que, normalmente, o controle sobre as abordagens à motilidade compete a ele. Assim, em sua relação com o id, ele é como um cavaleiro que tem de manter controlada a força superior do cavalo [...]. A analogia pode ser levada um pouco além. Com frequência um cavaleiro, se não deseja ver-se separado do cavalo, é obrigado a conduzi-lo onde este quer ir; da mesma maneira, o ego tem o hábito de transformar em ação a vontade do id, como se fosse sua própria.<sup>77</sup>

Assim, de maneira mais direta,

O ego procura aplicar a influência do mundo externo ao id e às tendências deste, e esforça-se por substituir o princípio de prazer, que reina irrestritamente no id, pelo princípio de realidade. [...] O ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém as paixões.<sup>78</sup>

Há, ainda, o *superego*, ou o *super eu*, que nada mais é que o ideal do ego:

<sup>76</sup> ŽIŽEK, 2005.

<sup>77</sup> FREUD, 1996. p. 10-15.

<sup>78</sup> Ibid.

É fácil demonstrar que o ideal do ego responde a tudo o que é esperado da mais alta natureza do homem. Como substituto de um anseio pelo pai, ele contém o germe do qual todas as religiões evolveram. O autojulgamento que declara que o ego não alcança o seu ideal, produz o sentimento religioso de humildade a que o crente apela em seu anseio. À medida que uma criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do ego e continuam, sob a forma de consciência (conscience), a exercer a censura moral. A tensão entre as exigências da consciência e os desempenhos concretos do ego é experimentada como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal do ego.

[...] O superego, segundo a nossa hipótese, originou-se, em realidade, das experiências que levaram ao totemismo.<sup>79</sup>

Portanto, de maneira grosseira, o *id* constitui-se no desejo, na paixão, no irracional; o *ego* é o que exerce o controle, a consciência; e o *superego*, por sua vez, é o princípio que norteia a repressão, o que indica o que deve ou não deve ser feito.

Portanto, voltemos à cena em que Mason mata Steiner. Onde se sobrepõe o *id* – ou seja, o desejo (da morte de Steiner) –, o *superego* – aquilo que diz como deve-se agir (salvar a América) – age, simbolizado por um outro ilustrado (Hudson), literalmente reprimindo a ação apaixonada por meio da agressão física, para então dizer como ela foi errada e ordenar o que deve ser feito em reparo, justamente no momento seguinte em que ocorre a consumação do desejo proibido (cronologicamente, a captura de Mason por Hudson ocorre logo antes da primeira missão do jogo, em que se inicia a tortura). O ponto alto desta cena é que o próprio jogador, sob a pele de Hudson, é quem reprime o protagonista, causando a estranheza de literalmente “se ver” como o outro entregue à insanidade, ao mesmo tempo em que incorpora a razão por meio da repressão de Hudson – na verdade, este é o único momento em que o jogador vê Mason na perspectiva de outro personagem em todo o jogo.

Sob esta ótica, o jogador não comete o grande erro em momento algum; quem comete é o outro – seja sob a ótica de Hudson (que vê Mason fazendo-o), ou pela ótica do próprio Mason (que, em seu delírio, vê Reznov). A sua repressão por meio de choques elétricos enquanto preso em uma cadeira é, desta forma, justificada: há de ser retirado, à força, o outro de dentro de si, tal como a América há de retirar à força os comunistas de seu território antes que eles tragam o colapso definitivo do ocidente – no *videogame* ou na vida real.

### 3.5. *Por todos os meios necessários: ideologia no controle*

À esta altura acredito ter deixado evidente a maneira como a ideologia opera na construção do universo de COD: BO. Reforço a atenção para o fato de que não se trata de um mero anticomunismo barato: os detalhes são mais complexos do que parecem na superfície, assim como o tempo em que o jogo foi desenvolvido e é jogado por quase todo o globo.

Há um termo central ainda não aprofundado no corpo do trabalho até aqui, termo este indispensável para compreender a Guerra Fria e seus efeitos políticos para os dias atuais: o *totalitarismo*. Acerca disso, Žižek levanta uma provocação interessante logo na introdução de seu livro “Alguém Disse Totalitarismo?”:

Na embalagem do chá verde Celestial Seasonings há uma breve explicação de seus benefícios: “O chá verde é uma fonte natural de antioxidantes que neutralizam os radicais livres, moléculas nocivas ao nosso corpo. Controlando os radicais livres, os

<sup>79</sup> Ibid. p. 22.

antioxidantes ajudam o corpo a manter a saúde”. *Mutatis mutandis*, a noção de totalitarismo não é um dos principais antioxidantes *ideológicos*, cuja função durante toda sua existência foi *controlar os radicais livres* e, assim, ajudar o corpo social a manter sua saúde político-ideológica?

[...] Em toda a sua existência, o “totalitarismo” foi uma noção ideológica que amparou a complexa operação de “controle dos radicais livres”, de garantia da hegemonia liberal-democrática, rejeitando a crítica de esquerda de que a democracia liberal seria o anverso, a “irmã gêmea”, da ditadura fascista de direita. E é inútil tentar salvar o “totalitarismo” dividindo-o em subcategorias (ênfatizando a diferença entre a variedade fascista e a comunista): no momento em que aceitamos a noção de “totalitarismo”, entramos firmemente no horizonte liberal-democrático.<sup>80</sup>

Portanto, grosso modo, o iminente perigo do totalitarismo atua precisamente para conter qualquer movimento de ruptura à esquerda, como uma pedra angular da moralidade da democracia liberal que não serve outro propósito senão manter o *status quo* – o que, curiosamente, coloca o termo como uma força da própria perspectiva totalitária *stricto sensu*.

Há, portanto, uma aproximação mais direta – prática – do que meramente discursiva entre a democracia liberal e o totalitarismo: retomando aqui os exemplos do documentário *The Pervert’s Guide to Ideology*, a ordem invisível mantém a nossa aparente liberdade, e esta última é o valor irreduzível que mantém coeso o tecido político-social. Como o esloveno aponta adiante no mesmo livro citado anteriormente,

[...] podemos entender por que o Dalai Lama é muito mais apropriado para a nossa permissiva época pós-moderna: ele nos apresenta um vago e agradável espiritualismo, sem nenhuma obrigação específica: qualquer pessoa, inclusive a estrela mais decadente de Hollywood, pode segui-lo e ao mesmo tempo manter seu estilo de vida promíscuo e interesseiro...<sup>81</sup>

Nós somos sujeitos de prazer, nós somos “obrigados” a aproveitar o que a aparente liberdade que o capitalismo tem a oferecer. Mais do que isso, se considerarmos que o prazer acaba no aborrecimento, não seria a própria forma da construção da experiência de COD: BO uma expressão pura desses fenômenos?

O jogo busca retratar, por muitas vezes, a experiência de um soldado na batalha. No entanto, as partes da vida de um soldado que se julga ser “menos divertidas” não estão no jogo: desde detalhes como a possibilidade de uma metralhadora emperrar e/ou o conjunto de ações necessárias para recarregar um pente de munição em um fuzil na realidade – que, no jogo, são todas reduzidas ao pressionar de um botão –, ao fato óbvio de que se você for atingido com uma bala na cabeça não basta sair da linha de fogo por alguns segundos para se recuperar. Sobre isso, Fornaciari coloca que

[...] como a franquia precisa atingir o maior público possível, quando desenvolvedores são forçados a optar entre realismo e diversão, o segundo fator sempre é o privilegiado. Se durante o combate soldados comuns são transformados em máquinas de combate quase imortais, são ossos do ofício.<sup>82</sup>

A diversão, pois, é contínua: o jogador vai do interrogatório às missões, das missões ao interrogatório. Nas missões, por sua vez, vai de um tiroteio a outro, como um super-soldado aos moldes dos heróis de *Hollywood*, de maneira que a ação do jogo não para. As únicas exceções à regra são, talvez, as missões do Pentágono e da revelação – no entanto, mesmo essas

<sup>80</sup> ŽIŽEK, 2013: 8.

<sup>81</sup> Ibid. p. 69-70.

<sup>82</sup> FORNACIARI, 2016. p. 115.

passam rápido, possuindo animações e *cutscenes* carregadas de informações. Peças-chaves da história do protagonista – como seus anos de prisão em Vorkuta – são ignoradas em prol da diversão sem interrupção: o jogador não trabalha nos campos de trabalho forçado. Sua ação naquele lugar se resume à luta pela liberdade.

É exatamente neste sentido que o jogo bem cumpre o seu papel: a ideologia consumida sob a égide da diversão, no sentido mais literal da afirmação de Adorno e Horkheimer sobre esta ser o “prolongamento do trabalho no capitalismo tardio”<sup>83</sup>. É ainda interessante notar como isso toma forma dentro da própria comunidade *gamer*: hoje, jogar *videogame* pode ser um trabalho de tempo integral.

Os grandes *youtubers* e *streamers* são pilares centrais da assim denominada subcultura *gamer*. A fim de exemplo, para não se estender por demais sobre o tema, o canal aqui já citado *The Act Man* possui 1,12 milhões de inscritos e um público em permanente comunicação entre si. Uma fonte desta sorte possui material riquíssimo para tomar notas de como, na prática, a ideologia opera através de COD: BO.

Depois que escapa de Vorkuta você voa até o Pentágono, e essa cena toda é fantástica. A música, como eles tem várias coisas acontecendo, ao invés de ser apenas Mason andando pelo Pentágono. [...] Apenas a ideia de andar no Pentágono imediatamente vai conectar americanos na América com a história. E sim, você conhece um dos presidentes mais lendários dos Estados Unidos. E é sobre isso que eu estava falando, você conhece Robert McNamara, depois John F. Kennedy no Pentágono, e esses personagens, essas cenas, têm tanto impacto na audiência porque elas possuem valor histórico real. Elas estão conectadas com coisas que realmente aconteceram. Então quando você joga os jogos COD mais novos e se pergunta por que você não se importa realmente, eu te garanto que parte disso é porque eles não estão conectados à história real, entende o que eu digo? [...] Eu amo o conceito de Mason ser programado para matar JFK, mas Reznov estava tão revoltado com esses homens que de alguma forma ele reprogramou sua própria agenda de vingança em Mason. [...] O que explode as minhas bolas [*sic*] é como a Treyarch foi capaz de escrever a história de uma forma que você sente como Alex Mason e consegue se conectar com ele, mas você às vezes também está separado e olhando para Mason como sua própria pessoa.<sup>84</sup>

Temos aqui, portanto, um exemplo claro do duplo sucesso de *Black Ops*: primeiro como produto – como um jogo em si, projetado para ser consumido e divertir o público –, e segundo como um catalisador da ideologia americanista. O mais revelador dessa citação está justamente no fato de o autor literalmente dizer que o jogo está ligado à *história real*, o que se mostra verdade, mas no sentido oposto: sabemos que o enredo do jogo pouco se conecta com a “história real” – afinal, se trata de uma ficção –, mas é precisamente a sua ficção que está profundamente ligada ao mito dos Estados Unidos como o cruzado pela liberdade e tem, com

<sup>83</sup> ADORNO; HORKHEIMER, 1985: 128.

<sup>84</sup> THE Act Man. Why Was Call of Duty: Black Ops 1 SO AWESOME?!. Min. 13-16. Do original: “After you escape Vorkuta you’re flown to the Pentagon, and this whole scene is fantastic. The badass music, how they have multiple things going on besides Mason just going to the Pentagon. [...] Just the idea of walking through the Pentagon is immediately going to connect Americans in America to the story. And yeah, you fucking meet one of the most legendary Presidents of the United States. And this is what I’ve been talking about, you meet Robert McNamara, then John F. Kennedy in the Pentagon. And these characters, these scenes have such an impact on the audience because they have real historical value. They’re connected to things that actually happened. So when you play some of the newer COD games and wonder why you don’t really care, I guarantee you part of that is because they ain’t connected to real history, you get what I’m saying? [...] I love the concept of Mason being programmed to kill JFK, but Reznov was so pissed at these men that he somehow reprogramed his own agenda for revenge into Mason. [...] What blow my balls off is how Treyarch was able to write the story in a way that you feel like Alex Mason and can connect with him, but you are also at times separated and looking at Mason as his own person.” Tradução própria.

efeito, papel na *história real*.

Partindo para o final de minha análise, coloco mais uma citação de Reznov para ilustrar como a afirmação de Adorno e Horkheimer acerca das produções da indústria cultural serem infundáveis cópias de si mesmas<sup>85</sup> é mais atual do que nunca. O personagem diz, ao se tratar da morte de seu amigo Petrenko:

Dmitri Petrenko foi um dos homens mais bravos que já conheci. Ele lutou ao meu lado do Cerco de Stalingrado à queda de Berlin... As feridas que ele aguentou garantindo a nossa vitória deveria tê-lo ganhado boas-vindas de herói na Rússia... Mas Stalin pouca necessidade tinha por heróis.<sup>86</sup>

Essa fala cumpre um papel duplo: demoniza a tirania da União Soviética, em especial o papel de Stalin como um ditador perverso, e exalta o papel do indivíduo na guerra. Claro, ambas concepções, de maneira direta ou indireta, são presentes por todo o jogo – para não dizer por toda a franquia (há de se lembrar que os feitos de Petrenko na 2ª GM são, consequentemente, os feitos do jogador em *World at War*).

Nesse sentido, o próprio Mason é tido pelo presidente Kennedy como o melhor homem à disposição dos EUA, e os feitos do jogador por todo o jogo são centrais por toda a história. Como um verdadeiro herói aos moldes clássicos, o protagonista passa por intenso sofrimento e, ao final, salva o mundo de uma guerra nuclear. Não podemos considerar isso como uma espécie de versão aprimorada de filmes *hollywoodianos* clássicos, como Rambo ou Duro de Matar, onde o espectador deixa de ter um mero papel passivo de observador e passa a ser, de fato, um agente da história? No caso de COD: BO especificamente, pois, essa colocação passa a adquirir duplo sentido: ele é um agente da história do jogo e da “história não contada”.

A premissa aqui é básica: quem não quer se sentir como um super-herói? Quem não sente bem ao combater o mal, ao fazer o que é certo? Quem não deseja ser o salvador do mundo e, como o próprio Woods diz a Mason antes de invadirem o quarto de Fidel Castro na primeira missão do jogo, *fazer história*? Com os *videogames*, qualquer cidadão médio pode sê-lo – claro, desde que se tenha dinheiro para comprá-los.

A ideologia opera, portanto, por todos os meios necessários, no sentido mais forte dessa afirmação. Em COD: BO a liberdade é, para todo efeito, cínica: não há opção que não seja ser o super-soldado americano – mais do que isso, a narrativa mostra que não há por que não desejar sê-lo. O dever e a diversão, assim, se entrelaçam, abraçando a totalidade dos sentidos e sentimentos do jogador, imergindo-o em um universo onde ele se torna o superamericano máximo em defesa de seus ideais vivendo os conflitos e as conspirações da Guerra Fria.

Desta forma, só posso finalizar com uma citação de Žižek logo no primeiro minuto seu documentário, *The Pervert's Guide to Cinema*, onde o autor coloca que:

O nosso problema não é se nossos desejos são satisfeitos ou não. O problema é saber o que nós desejamos. Não há nada espontâneo, nada de natural no desejo humano. Nossos desejos são artificiais. Nós temos que ser ensinados a desejar. O cinema é a arte mais perversa: ele não dá o que você deseja – ele te diz como desejar.<sup>87</sup>

<sup>85</sup> ADORNO; HORKHEIMER, 1985: 123.

<sup>86</sup> PROJECT Nova (8ª fase). Call of Duty: Black Ops [jogo eletrônico]. Treyarch. Activision Blizzard: Santa Mônica, 2010. Do original: “Dmitri Petrenko was one of the bravest man I have ever known. He fought by my side from the Siege of Stalingrad to the fall of Berlin... The wounds he sustained ensuring our victory should have earned him a Hero’s welcome in Russia... But Stalin had little need for heroes.” Tradução própria.

<sup>87</sup> ŽIŽEK, FIENNES; 2006. Min. 1.

Creio que aqui podemos discordar do autor. Neste mesmo sentido, o *videogame* pode ser a arte mais perversa: ele não apenas diz como desejar – mesmo que no limite do virtual, ele ensina como conseguir (ao lhe dar os controles) e, com efeito, te permite ser (ao imergir o jogador em seu universo) e ter o que deseja (quando se cumpre o objetivo).

A prova disso não estaria no vazio que os que jogam sentem ao finalizar um jogo que tanto gostam?

#### 4. Considerações Finais: tempo de um novo jogo

O presente trabalho trouxe como intento máximo utilizar o jogo *Call of Duty: Black Ops* como fonte de análise para a crítica da ideologia. Assim, foi conferida atenção minuciosa à forma com que o jogo é construído e, posteriormente, como isso impacta no jogador que, por sua vez, devolve ao mundo sua experiência da maneira que lhe compete. Claro, utilizei apenas de dois exemplos de caso e algumas impressões da minha própria subjetividade, portanto, apenas arranhei a superfície da vastidão do conteúdo que os jogadores de BO trazem pelos mais diversos meios.

Outra possibilidade de aproximação com o esse tipo de conteúdo específico seria a observação e participação em fóruns da comunidade COD. Na minha breve observação, mesmo os comentários dos vídeos no *YouTube* já apontam para certo consenso que há entre os jogadores sobre BO ser o melhor COD de todos os tempos e um dos melhores jogos da história. Esses comentários são reforçados com aspectos do enredo que envolvem as personalidades históricas – Fidel Castro e JFK –, assim como teorias da conspiração que envolvem, por exemplo, um suposto segundo atirador que poderia ter escapado no assassinato de Kennedy, abrindo terreno para a imaginação de toda sorte de cenários.

Mais uma possibilidade de estudo seria participar de partidas do modo multijogador, visto que acabei por deixar este modo completamente de fora da análise. Mesmo que não ofereça uma narrativa e se limite ao combate entre equipes para a vitória, é interessante a participação neste modo devido à interação com pessoas reais. Já vimos que não há como sair da ideologia; mesmo um modo de jogo que se resume à matança deliberada em um limite de tempo pode se tornar uma fonte riquíssima de análise de certos aspectos da ideologia dominante. Cito um exemplo: o individualismo por muitas vezes se sobrepõe ao sentimento de equipe nessas partidas. Não são raras as discussões entre os jogadores de uma equipe que perde, onde aquele “que mais matou” diz que o resto de sua equipe é inútil, incompetente, como apenas ele “sabe jogar” e assim por diante – claro, sempre acompanhado de muitas ofensas. Nesse mesmo sentido, e mais especificamente nos jogos COD, se tem recompensas ao longo da partida conforme se mata mais inimigos sem morrer – o quanto mais se mata, alguns equipamentos e/ou ferramentas mais poderosas são disponibilizadas, e o jogador pode, por exemplo, utilizar de um helicóptero atirador ou de um suporte de aviões que lançam bombas de napalm pelo mapa. No fim, a ação individual se torna central para a vitória em equipe.

Esses detalhes, essas sutilezas, devem ser levadas em conta mais do que o conteúdo em si. São elas que formam o todo do jogo, e, portanto, são elas que permitem a análise da forma que o jogo constrói a experiência para o jogador.

Atentei por diversas vezes para o jogador como um *jogador-personagem*, e acredito que as declarações do vídeo citado anteriormente dão base à essa colocação. O jogador efetivamente se sente *como* Mason, se identifica e assume o seu lugar no mundo do jogo. Quando Mason está lutando no Vietnã ou está na reunião com o presidente, portanto, quem está *é* o jogador, e esse efeito é potencializado pela perspectiva da câmera em primeira pessoa.

Ao jogar um jogo de estratégia, por exemplo, o jogador vê o mundo do jogo de cima; suas ações são as ações de todo um exército e/ou de um território, de forma que assume um lugar de onipotência, onipresença e onisciência. É uma experiência muito diferente – o que não implica, é claro, que não deva ser analisada propriamente.

COD: BO não é apenas mais um jogo de FPS, sua escolha para minha análise não foi “aleatória”: é um dos jogos mais jogados da última década, desbancando inclusive massivas produções de *Hollywood*. Sua relevância para a cultura *gamer*, mais especificamente para os jogadores de FPS é importantíssima, e deve ser entendida como tal.

Os *videogames* como um todo, não obstante, possuem extrema relevância na cultura do mundo capitalista. Este trabalho é só uma gota no imenso oceano a ser explorado neste campo. O que espero ter evidenciado é a importância de não tratar os jogos como um fenômeno “à parte” da sociedade, mas sim como parte integrante e fundamental dela. Afinal, se os lucros obtidos por esta indústria deixariam o mais bem sucedido cineasta de *Hollywood* boquiaberto, por que deveríamos entendê-los como um mero fenômeno em si mesmo?

Outra possibilidade de aproximação com esse conteúdo, inclusive, vai de encontro com esse fato. O mercado dos *videogames* cresceu expressivamente na América Latina e no Brasil, ao ponto que, atualmente, todos os grandes títulos da indústria são legendados em português e, muitas vezes, até mesmo dublado em nossa língua. Há de ser compreendido minuciosamente qual o papel disso em nossa cultura e se isso tem efeito na americanização do Brasil. Já deixei um exemplo dessa possibilidade de aproximação no corpo do texto, mesmo que de maneira indireta: no vídeo citado do canal *FelipeBrasilGame* o autor desdenha de Cuba, dizendo que lá ninguém teria dinheiro para comprar o jogo. Esse é só um caso dentre a infinidade a ser analisada.

Eis então o trunfo da ideologia dos *videogames*: ao se tratar de um produto meramente voltado para a diversão, sem um fim político explícito, e ainda sendo um fenômeno tão recente na cultura de massas, acredito que se deixou passar batido pelos críticos da cultura em geral. A sua relevância se dá precisamente onde, no senso comum, e mesmo nos muros da academia, acredita-se ser irrelevante. Espero que este trabalho tenha deixado evidente o papel que um *joguinho* para adolescentes tem no grande jogo da política global. Reverberando Tolkien, que diz que a menor das criaturas pode projetar uma grande sombra, infiro que mesmo o mais aparente irrelevante produto de nossa cultura pode revelar a grande sombra do capitalismo tardio – sombra esta, como colocado no último tópico, que deixaria os mais ferozes paladinos da luta contra o totalitarismo atônitos.

No entanto, para evitar más interpretações, de maneira alguma acredito que algo como a proibição, como fizera Cuba, seja o caminho a se seguir. Ao final das contas, um jogo como COD: BO já existe e já foi jogado por todo o mundo – mais do que isso, muitos outros como ele virão nessa indústria que só tem aumentado as cifras de lucro ano após ano. Visto que uma indústria brasileira anti-imperialista de *videogames* está longe de ser construída, acredito que devemos abraçar o que temos e procurar por maneiras de utilizá-los contra eles mesmos, da maneira que busquei aqui fazer.

É, por fim, tempo de um novo jogo na historiografia e nas ciências humanas. Se Marx estava certo, devemos observar na materialidade as contradições de nosso sistema para superá-lo; a materialidade, pois, nos aponta para uma indústria de *videogames* consolidada globalmente sob a liderança absoluta de empresas americanas. E aqui, então, está a justificativa última do tema proposto neste trabalho: deve-se virar os jogos do avesso, expondo a seriedade no interior de sua diversão e, conseqüentemente, expor o político no interior de sua aparente abstenção da política.

Afinal de contas, como bem me lembrou um *tweet* já perdido na imensidão da internet, mesmo o xadrez é sobre matar reis.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER M. A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. P. 113-156.
- ALL time unit sales of selected games in the Call of Duty franchise worldwide as of October. **Statista**, 2019. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/321374/global-all-time-unit-sales-call-of-duty-games/#:~:text=The%20most%20successful%20game%20in,was%20first%20released%20in%202010>>. Acesso em: 17 de abr. de 2021.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ŽIŽEK, S. (Org.). **Um Mapa da Ideologia**. Tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.
- ARSENAL, D. Action. In: WOLF, Mark J. P.; PERRON, Bernard (Org.). **The Routledge Companion to Video Game Studies**. New York, London: Routledge, 2016. p. 223-231.
- AUDI, G; OLIVEIRA, F. R. Imersão em jogos narrativos de videogame. In: **Revista Contracampo**, v. 29, n. 1, ed. abril ano 2014. Niterói: Contracampo, 2014. p. 65-83. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17518/11144>>. Acesso em 6 de jun. de 2021.
- BOISSONEAULT, L. The True Story About Brainwashing and How it Shaped America. In: **Smithsonian Magazine**, 2017. Disponível em: <<https://www.smithsonianmag.com/history/true-story-brainwashing-and-how-it-shaped-america-180963400/>>. Acesso em: 2 de jun. de 2021.
- CALL of Duty domina década com metade dos 20 mais vendidos dos anos 2010. **Outerspace**, 2020. Disponível em: <<https://www.outerspace.com.br/call-of-duty-domina-decada-com-metade-dos-20-mais-vendidos-dos-anos-2010s/>>. Acesso em 27 de abr. de 2021.
- CALL of Duty: Black Ops. Treyarch. Activision Blizzard: Santa Mônica, 2010.
- CALL of Duty domina lista dos jogos mais vendidos da década. **Olhar Digital**, 2018. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/2020/01/20/noticias/call-of-duty-domina-lista-dos-jogos-mais-vendidos-da-decada/>>. Acesso em: 17 de abr. de 2021
- CALL of Duty pode ajudar Exército dos EUA. **BBC News Brasil**, 2014. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141104\\_call\\_of\\_duty\\_lab](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141104_call_of_duty_lab)>. Acesso em: 2 de mai. de 2021.

Conheça as 25 Maiores Empresas de Games do Mundo. FD Comunicação, 2020. Disponível em: <<https://www.fdcomunicacao.com.br/conheca-as-25-maiores-empresas-de-games-do-mundo/>>. Acesso em 22 de abr. de 2021.

FELIPEBRASILGAME: **CoD BLACK OPS - Um Sucesso Além de Modern Warfare!** [ANÁLISE]. 2019. (1h31m57s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dsu44AwqCYk>>. Acesso em 2 de mai. de 2021.

FIENNES, S; ŽIŽEK, S. *The Pervert's Guide to Cinema*. Londres: P Guide Ltd., 2006.

\_\_\_\_\_. *The Pervert's Guide to Ideology*. Londres: P Guide Ltd., 2012.

FLUSSER, V. Design: Obstáculos para remoção de obstáculos? In: \_\_\_\_\_. **O Mundo Codificado**. 2007. p. 193-198.

FORNACIARI, M. A. **A Guerra em Jogo: A Segunda Guerra Mundial em *Call of Duty*, 2003-2008**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

FREUD, S. O Ego e o ID (1923). In: **O Ego e o ID e Outros Trabalhos (1923-1925)**. – 1ª Ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. p 2-40.

FUCHS, C. **Revisiting the Althusser/E.P. Thompson-Controversy: Towards a Marxist theory of communication**. *Communication and the Public*. Vol. 4(1). 2019. p. 3-20.

HARADA, J. Que indústria fatura mais: do cinema, da música ou dos games?. **Superinteressante**, 2020. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/que-industria-fatura-mais-do-cinema-da-musica-ou-dos-games/>>. Acesso em: 17 de abr. de 2021.

HOBSBAWM, Eric J. Guerra Fria. In: \_\_\_\_\_. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 223-252.

\_\_\_\_\_. Os Anos Dourados. In: \_\_\_\_\_. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 253-281.

MIRRELES, T. Global Media Studies Between Cultural Imperialism and Cultural Globalization. In: \_\_\_\_\_. **Global Entertainment Media: Between Cultural Imperialism and Cultural Globalization**. – New York: Routledge, 2013. p. 241-5.

Nueva operación contra Cuba: EEUU lanza videojuego cuyo objetivo es assinar a Fidel. **Cubadebate**, 2010. Disponível em: <<http://www.cubadebate.cu/noticias/2010/11/09/nueva-operacion-contra-cuba-eeuu-lanza-videojuego-cuyo-objetivo-es-asesinar-a-fidel/>>. Acesso em 7 de dez. de 2022.

NEUFELD, M. Overcast, Paperclip, Osoaviakhim - Looting and the Transfer of German Military Technology. In: JUNKER, D. (Org.), **The United States and Germany in the Era of the Cold War, 1945–1990: A Handbook**. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 197-203.

- OLIN, J. Entrevistado por ARNOTT, J. **The Guardian**, 2010. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/gamesblog/2010/sep/20/call-of-duty-black-ops-interview>>. Acesso em 28 de abr. de 2021.
- SRF Kultur: **Down with ideology? – Talk with Slavoj Žižek | Sternstunde Philosophie | SRF Kultur**. 2019. (55m47s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Zm5tpQp6sT4>>. Acesso em 25 de nov. de 2020.
- THE Act Man: **Why Was Call of Duty: Black Ops 1 SO AWESOME?!**. (32m52s). 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sp0MOjQPO2w>>. Acesso em: 2 de mai. de 2021.
- THOMPSON, Edward P. O termo ausente: Experiência. In: \_\_\_\_\_. **A Miséria da Teoria: Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. 1978. p. 180-201.
- TODOROV, T. Barbárie e Civilização. In: \_\_\_\_\_. **O Medo dos Bárbaros: para além do choque das civilizações**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RP: Vozes, 2010. p. 23-66.
- TOTA, Antônio P. Vendo Tudo Vermelho: paranoia e anticomunismo. In: \_\_\_\_\_. **Os Americanos**. – 1 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013. p. 180-200.
- ŽIŽEK, S. **Alguém disse Totalitarismo? Cinco Intervenções no Mau Uso de Uma Noção** – São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. Cinismo e Objeto Totalitário. In: \_\_\_\_\_. **Eles Não Sabem o que Fazem: O sublime objeto da ideologia**. Tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. p. 59-73.
- \_\_\_\_\_. **Contra os Direitos Humanos!**. Tradução por Sávio Cavalcante. 14 de mar. de 2013. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/03/14/contra-os-direitos-humanos-artigo-de-slavoj-zizek/>>. Acesso em 1 de jun. de 2021.
- \_\_\_\_\_. *Eppur Si Muove*. In: \_\_\_\_\_. **Menos Que Nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012. p. 5-25.

## 6. VIDEOGAMES, MEDIEVALISMO E IDEOLOGIA: UMA ANÁLISE DE KINGDOM COME: DELIVERANCE

Dalton Santana Lima<sup>88</sup>

### Introdução

É cada vez mais notória a presença dos estudos dos *videogames*<sup>89</sup> na academia. Desde autores já renomados na área à trabalhos de conclusão de curso de graduações diversas no campo das humanidades, as novas gerações de acadêmicos têm se mostrado cada vez mais interessadas nessa área, uma vez que, naturalmente, muitos dos nascidos na década de oitenta e noventa cresceram em um mundo onde os *videogames* se tornavam mais presentes e relevantes no tecido social, no mercado e nas suas vidas particulares a cada ano que se passava.<sup>90</sup>

É importante perceber, ainda, um dado muito relevante acerca dos entretenimentos de massa: o mercado dos *videogames* é hoje o mais rentável mercado do entretenimento, superando até mesmo os mercados da música e cinema juntos<sup>91</sup>. Há, pois, um interesse e envolvimento crescente de pessoas, empresas e até mesmo países na produção e consumo destes produtos.

Os *videogames* hoje são até mesmo considerados um esporte: há campeonatos mundiais com investimentos bilionários que ocorrem anualmente, trazendo consigo uma massa crescente<sup>92</sup> de torcedores/público por todo o mundo - curiosamente, até mesmo clubes esportivos tradicionais como o Flamengo fundaram equipes de *e-sports*, o que é mais um indicador da relevância desse campo da cultura na atualidade.

É ainda preciso mencionar que os lançamentos de títulos AAA<sup>93</sup> movimentam bilhões de dólares e geram o envolvimento de milhões de pessoas nas redes sociais ao redor do mundo. Ao mesmo tempo, e não menos importante, há o crescimento de desenvolvedoras menores (geralmente composta por algumas dezenas de funcionários, ao passo em que as grandes

<sup>88</sup> Mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Orientador: Lukas Gabriel Grzybowski.

<sup>89</sup> Por habitualidade com o termo, me refiro ao objeto de pesquisa como “*videogame*”, embora a sua versão em português, “jogo eletrônico”, seja facilmente encontrada na literatura da área. Ainda, eventualmente uso o termo “jogo” que, pela temática do trabalho, fica subentendido que me refiro aos jogos eletrônicos - quando não for o caso, especificarei o tipo de jogo que se trata.

<sup>90</sup> GAGLIONI, C. A ascensão do universo dos games. E sua potência no século 21. *Nexo*, 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2019/09/01/A-ascensao-do-universo-dos-games.-E-sua-potencia-no-seculo-21>. Acesso em: 23 de ago. de 2022.

<sup>91</sup> *Ibid.*

<sup>92</sup> ALEXANDRE, M. CS:GO | Final da IEM Katowice 2022 bate recorde de audiência. *ESPN*, 2022. Disponível em: [https://www.espn.com.br/esports/artigo/\\_/id/10001536/csgo-iem-katowice-2022-major-recorde-audiencia](https://www.espn.com.br/esports/artigo/_/id/10001536/csgo-iem-katowice-2022-major-recorde-audiencia). Acesso em: 23 de ago. de 2022

<sup>93</sup> Também chamados de “Triple A”, ou “Tripla A”, são os jogos de orçamentos multimilionários desenvolvidos por grandes empresas do setor, cujo público alcança jogadores de todo o globo, se assemelhando aos filmes *blockbuster*, líderes de bilheteria de Hollywood.

desenvolvedoras contém centenas, e não raramente mais de um estúdio) que compõem uma parcela cada vez mais significativa para o setor.

Dito isso, é de grande importância a análise do papel que os produtos dessa indústria podem desempenhar no tecido social e cultural; pois assim como o cinema e a música, os *videogames* são produtos culturais que transmitem valores, morais e, portanto, ideologia, a nível consciente ou inconsciente, para uma parcela significativa da população inserida no sistema capitalista. Sob essa problemática, este artigo apresenta uma análise crítico-ideológica do jogo *Kingdom Come: Deliverance* (Warhorse Studios, 2018), procurando explorar em suas nuances os aspectos ideológicos que o compõem e que transmitem ao público.

Para tal exercício, em um primeiro momento, tomou-se o lugar do jogador para explorar as mecânicas e experimentar a narrativa que o jogo proporciona. Posteriormente, tomou-se da linha teórico-metodológica de Slavoj Žižek para a análise de como a ideologia estrutura uma experiência aparentemente “não-ideológica” de um jogo que se constrói com o objetivo de ser “historicamente preciso” e “realista”. Não obstante, como fica exposto na análise, é esta mesma pretensão de precisão e realismo não-ideológico que pode denunciar a ideologia que dá forma ao jogo e, antes disso, ao próprio sistema político, econômico e social em que o jogo foi concebido.

### *No coração da política medieval*

*Kingdom Come: Deliverance* é o único jogo da desenvolvedora tcheca Warhorse Studios. Chegando ao público em 2018, teve um lançamento tímido, se tornando paulatinamente conhecido entre os jogadores adeptos do gênero RPG nos anos que se seguiram, atingindo, no ano de 2022, a marca de cinco milhões de cópias vendidas. Seu gênero, por sua vez, é um dos mais bem sucedidos da indústria, contando com alguns dos títulos mais bem avaliados pela crítica na última década, como *The Elder Scrolls V: Skyrim* (Bethesda Softworks, 2010) e a franquia e *Dark Souls* (Bandai Namco Entertainment; FromSoftware, 2011-2016). Jogos como estes possuem como elemento central a 'incorporação' do jogador ao personagem, no sentido de que o modo de jogar o jogo pode ser, no limite, moldado pelo jogador. As características físicas e psicológicas do personagem são, assim, construídas pelo jogador ao longo de sua jogatina: o personagem pode ser rude ou pode ser gentil com outros personagens, pode ter cabelos longos ou não ter cabelo algum, pode ser um especialista em combate corporal ou em furtividade, pode agir de acordo com as morais e leis do mundo do jogo ou pode ser um ladrão e um assassino a sangue frio e assim por diante. Neste último caso, é válido mencionar que o que define o que é moral é o próprio jogo, tanto em termos de narrativa quanto de mecânica. No caso de jogos como *KCD* ou *Skyrim*, há um sistema de moral em que o jogador necessariamente vai agir de acordo ou contrário; por exemplo, matar um inocente ou roubar nesses jogos é um crime, e o personagem do jogador pode ser punido pelas autoridades do mundo do jogo ao fazê-lo. No entanto, há jogos em que esses mesmos atos não só não são imorais, como podem ser até a conduta “correta” que se espera do jogador, como em alguns títulos da franquia *God of War* (Sony, 2005-), onde o jogador pode matar pessoas inofensivas fugindo de uma batalha sem nenhum tipo de punição.

Assim, em KCD o jogador assume os controles de Henry, um jovem comum, filho do ferreiro da vila de Skalitz, no Reino da Boêmia no Sacro Império Romano-Germânico. O jogo inicia com uma *cinematic*<sup>94</sup> feita em 2D com ilustrações inspiradas no estilo de ilustrações de livros e pinturas do medievo, acompanhando uma narração que ambienta o jogador no período histórico que o jogo retrata:

Carlos IV, rei da Boêmia e imperador do Sacro Império Romano, teve um reinado longo e bem-sucedido. O império que ele governou de Praga se expandiu, e seus vassallos viviam em paz e prosperidade. Quando o imperador morreu, o império inteiro se enlutou. Mais de 7000 pessoas o acompanharam em sua última procissão. O herdeiro do trono do império que florescia foi o filho de Carlos, Venceslau IV, que seu pai preparou a vida toda para este momento. Mas Venceslau não puxou o pai. Ele negligenciou os assuntos de Estado para fins mais frívolos. Ele falhou até mesmo em comparecer à sua coroação como imperador, o que não colaborou em torná-lo querido pelo Papa. Venceslau “o Ocioso” tampouco impressionou a nobreza imperial. Suas dificuldades se amontoaram até que os nobres, exasperados pela inação de seu governante, voltaram ao seu meio-irmão por ajuda, o rei Sigismundo da Hungria. Sigismundo decidiu tomar uma solução radical. Ele sequestrou o rei para forçá-lo a abdicar... então tomou vantagem da desordem para ganhar maior poder para si. Ele invadiu a Boêmia com um exército massivo e começou a pilhar os territórios dos aliados do rei. É aqui que minha história começa.<sup>95</sup>

Este é o mais relevante elemento deste título em específico: o fato de ser um jogo ambientado em um pano de fundo histórico. Não são todos os jogos com temáticas medievais que possuem necessariamente um pano de fundo histórico. Há muitos que possuem “elementos medievais”, como espadas, armaduras e cavalos, mas se passam em universos fantásticos, como o continente de Tamriel de *The Elder Scrolls*. Há também jogos que possuem certo pano de fundo histórico, mas que também envolvem elementos fantásticos em seu universo, como a franquia *Assassin's Creed*. No entanto, o núcleo da proposta de KCD é contar a história de Henry, um personagem fictício que é um jovem comum em meio ao caos político do início do século XV no Sacro Império Romano-Germânico: em suma, sem elementos fantásticos, buscando representar os eventos e o mundo do jogo de maneira mais realista possível.

Com o termo “realista” me refiro à representação de um mundo sem elementos ou seres mágicos, retratando um universo que funciona de acordo com as leis naturais do mundo real. Desta forma, não existem seres mitológicos, como dragões ou elfos, como em outros títulos de RPG. Da mesma maneira, Henry possui algumas necessidades básicas que uma pessoa real possui, como dormir, comer e se manter limpo, assim como ele pode adoecer ao comer um alimento estragado e ter uma ressaca após beber demais. Este “realismo”, como veremos, é um elemento central na imersão<sup>96</sup> do jogador no mundo do jogo, uma vez que todas as mecânicas de KCD convergem neste sentido para fazer com que a experiência em jogo se torne o mais próxima o possível do que (se imagina que) seria no mundo real.

### ***Um olhar através da realidade da ficção***

<sup>94</sup> Termo amplamente utilizado para indicar uma cena no jogo onde o jogador não possui interação, como um pequeno filme ou um vídeo que traz elementos importantes para dar sentido ao enredo.

<sup>95</sup> KINGDOM Come: Deliverance. Praga: Warhorse Studios, 2018. Jogo Eletrônico.

<sup>96</sup> “Imersão”, neste sentido, indica o foco total do jogador, de forma que sua consciência e seus sentidos se transferem para o mundo do jogo.

Em KCD, segundo o que foi exposto acima, temos um material interessante para uma crítica da ideologia: não se trata de um título onde aspectos ideológicos são elementos mais ou menos centrais ao jogo - como por exemplo nos títulos *Call of Duty*, onde há confrontos entre ideologias facilmente reconhecíveis, como o nazismo e o socialismo soviético -, mas sim de jogos onde a ideologia é subjacente, não estando evidente ao jogador. Afinal, que ideologia pode conter um jogo ambientado no medievo?

Desta maneira, precisamente aqui está o ponto. Para a análise do objeto utilizo das ferramentas teórico-metodológicas de Slavoj Žižek; a escolha por este autor se fundamenta no fato de que por toda sua extensa obra ele utiliza de produtos da cultura pop, como filmes, músicas, séries, livros etc. para analisar aspectos da sociedade e, mais especificamente, a formação ideológica desta. Uma vez sendo frutos do trabalho de sujeitos inseridos no sistema capitalista - nas democracias liberais, no ocidente -, esses produtos carregam consigo os valores, as morais, as visões de mundo desses sujeitos. Por sua vez, tais morais, valores e visões de mundo são formadas sob uma experiência específica do sujeito em sua realidade. Por fim, em sua realidade, então formada, grosso modo, sob a égide de símbolos e signos já pré-estabelecidos social e historicamente (ainda que permeados de contradições), se constitui a ideologia. Sob esta ótica, e respondendo à pergunta do início deste tópico, “a tragédia de nossa situação estando dentro da ideologia, é que quando pensamos que escapamos dela para os nossos sonhos, é neste ponto em que estamos dentro da ideologia”<sup>97</sup>.

Žižek se dedicou por diversas obras ao estudo e à definição do termo “ideologia”. Em “Eles Não Sabem o que Fazem: O sublime objeto da ideologia”, ele afirma que

A definição mais elementar da ideologia é, provavelmente, a de Marx, o célebre “disso eles não sabem, mas o fazem”. Atribui-se à ideologia, portanto, uma certa ingenuidade constitutiva: a ideologia desconhece suas condições, suas pressuposições efetivas, e seu próprio conceito implica uma distância entre o que efetivamente se faz e a “falsa consciência” que se tem disso.<sup>98</sup>

Desta forma, para Žižek, em Marx a definição do termo corresponde ao desconhecimento da realidade, onde o sujeito age sem saber o que verdadeiramente faz – como se a ideologia fosse um véu que encobrisse a realidade, impedindo o sujeito de vê-la como realmente é. No entanto, o autor faz uma crítica à definição marxiana do termo, defendendo que

[...] a ideologia não é, em sua dimensão fundamental, um constructo imaginário que dissimule ou embeleze a realidade social; no funcionamento “sintomal” da ideologia, a ilusão fica do lado do “saber”, enquanto a fantasia ideológica funciona como uma “ilusão”, um “erro” que estrutura a própria “realidade”, que determina nosso “fazer”, nossa atividade.<sup>99</sup>

Portanto, diferentemente de entender a ideologia como uma ilusão que distorce a realidade, Žižek coloca que “o lugar apropriado da ilusão é a realidade”<sup>100</sup>. Assim, a ideologia, muito aquém de distorcer a realidade, estrutura-a e determina o nosso fazer: são as reações “naturalizadas” que temos no cotidiano através dos símbolos, signos etc. já pré-estabelecidos no tecido social.

<sup>97</sup> ŽIŽEK; FIENNES, 2012.

<sup>98</sup> ŽIŽEK, 1992: 59.

<sup>99</sup> Ibid.: 63.

<sup>100</sup> Ibid.: 62.

Neste fio, para tornar possível entender a ideologia que constitui as relações sociais, nós precisamos detectar as maneiras “naturalizadas” com as quais lidamos com o mundo e questionar o que efetivamente estrutura determinado fenômeno e/ou objeto. Logo, se analisarmos sob esta ótica, vemos que é possível, através de produtos culturais, identificar a ideologia que os constitui e, por consequência, constitui as relações sociais – as morais, os valores, os mitos, etc. Para utilizar um exemplo prático do próprio autor de como esse tipo de análise pode ser feita, no prefácio à edição brasileira de seu livro “Bem-vindo ao Deserto do Real!”, ele coloca:

O que aconteceu durante o ano que se seguiu ao 11 de Setembro? Em *Minority Report* (2002), último filme de Steven Spielberg, baseado num conto de Philip K. Dick, os criminosos são presos antes de cometer seus crimes, pois três humanos que, mediante experimentos científicos monstruosos, adquiriram a capacidade de ver o futuro, podem prever seus atos [...]. Se essa ideia fosse transposta para as relações internacionais, teríamos a nova “doutrina Bush (ou melhor, Cheney)”, agora publicamente declarada a “filosofia” oficial americana de política internacional [...] Seus principais pontos são: o poder militar americano deve permanecer “fora de qualquer contestação” no futuro previsível; dado que hoje o principal inimigo é um fundamentalista “irracional” que, ao contrário dos comunistas, carece até mesmo do sentido elementar de sobrevivência e do respeito de seu próprio povo, a América tem o direito a ataques preventivos, ou seja, a atacar países que ainda não representam uma ameaça clara contra os Estados Unidos, mas que, no futuro, poderiam.<sup>101</sup>

Portanto, através de um filme americano de um dos mais renomados cineastas de *Hollywood*, o autor consegue analisar como a política externa americana pós-9/11 toma forma no enredo central da obra e, conseqüentemente, está muito bem presente no imaginário – e na ideologia – da sociedade.

Não obstante, Žižek aponta que “para além da ficção da realidade, há a realidade da ficção”<sup>102</sup>, de modo que as ficções com as quais os sujeitos convivem cotidianamente (através de filmes, livros e histórias no geral), possuem efeito concreto em sua realidade: pouco importa que são ficções, o que importa é que elas emocionam, fascinam o sujeito observador/ouvinte, podendo, assim, ser seu objeto de desejo, de gozo, e com isso tem efeito no mundo real.

Portanto, se tratando de ficções experienciáveis através do campo do digital/virtual (de forma que o sujeito efetivamente *age*, é um agente no mundo dessas ficções), devemos analisar os *videogames* de acordo com seus próprios termos para procurar compreender a realidade que constitui suas ficções.

Por último, mas não menos importante, não é intento deste trabalho fazer julgamentos sobre a “fidelidade histórica” do jogo, sequer de sua precisão ao reproduzir cenários e/ou personagens históricos. O que proponho aqui é, sobretudo, compreender a forma com que o jogo foi construído, sendo um produto do sistema capitalista no século XXI produzido por uma desenvolvedora europeia com fins lucrativos e consumido ao redor de todo o globo. O que procuro é, por fim, compreender a estrutura da realidade de sua ficção, investigando, na diversão que consigo traz, as complexidades das problemáticas inerentes a ela.

<sup>101</sup> ŽIŽEK, 2003: 9.

<sup>102</sup> ŽIŽEK, 2012: 8.

### *Vida cotidiana, invasão estrangeira e ascensão social: a experiência de Henry de Skalitz*

Em KCD, o jogador assume os controles de um rapaz comum no coração da Europa medieval, sem nenhuma habilidade notória, de modo que vencer um combate corporal no início do jogo é muito difícil. Logo no começo da jogatina sua vila é destruída e seus pais são assassinados a sangue frio por um exército estrangeiro, centralizado na figura de um homem desconhecido que sequer diz uma palavra: sua última aparição antes da fuga de Henry, enquanto os pais do protagonista são assassinados em segundo plano e as casas de Skalitz queimam ao fundo, deixa isso em evidência.

A primeira informação que é apresentada ao jogador sobre Henry é que ele passou a noite bebendo e ainda está dormindo, enquanto seu pai o chama para o dever. Já quanto à sua primeira aparição, ele recebe uma bronca de sua mãe, que o reprime por ter feito algo perigoso – treinar esgrima às escondidas. Essa mesma repressão se mostra presente no diálogo com o pai logo depois. Deste modo, a assimilação do jogador para com o protagonista é, para todo efeito, imediata: afinal, qual seria o principal público-alvo de *videogames* senão jovens homens de classe média?<sup>103</sup> Henry é a figura que perfeitamente os representa; mesmo que estando na Boêmia medieval, apresenta típico comportamento da juventude contemporânea (sai para beber com amigos, frequenta o bar, flerta com a garota que gosta, discute com os pais por conta de suas vontades), tal como sua estrutura familiar é a família tradicional ocidental (pai, mãe e filho). Não obstante, há de se notar que a casa de Henry se difere das demais casas de Skalitz: mesmo que sua família não seja nobre, ela também não está no campo e/ou nas partes mais pobres da vila. Pelo contrário, está entre o muro interno e o castelo, e lá está a forja de seu pai, seu empreendimento, onde produzem uma espada do próprio senhor de Skalitz, Sir Radzig Kobyla. Tal como a classe média, acima dos pobres, próxima dos ricos, ainda que fora de seus palácios.

KCD é um jogo que ganhou notoriedade por, entre outras coisas, buscar aproximar o *gameplay* à realidade quase a nível de simulação. Neste sentido, não basta o jogador simplesmente pressionar um botão para atacar um inimigo, por exemplo, e esperar obter êxito: o jogador precisa acompanhar o balanço da espada em seu determinado ângulo para conseguir o manejo correto, ao mesmo tempo que precisa procurar por brechas na defesa do adversário para acertá-lo - como uma simulação digital de esgrima. Além disso, mesmo atividades como afiar a espada contém sua mecânica específica: o jogador precisa deixar a espada no ângulo certo e aproximá-la com a “pressão” certa na pedra de amolar para que consiga realizar sua tarefa.

Para além disso, o jogador precisa fazer Henry comer, dormir, se banhar e vestir roupas adequadas para conseguir progresso sem grandes problemas. É uma tentativa de simulação da vida cotidiana que o jogo apresenta para que o jogador tenha uma imersão profunda na jogatina, para que se sinta efetivamente *como* Henry. Uma vez que o protagonista possui uma vida que se assimila à vida da classe média contemporânea e, ao mesmo tempo, precisa atender necessidades biológicas como comer e dormir, cria-se o ambiente perfeito para que o jogador se sinta dentro do jogo e conseqüentemente assimile as experiências do protagonista como suas

---

<sup>103</sup> Um levantamento de 2020 aponta que 59% dos jogadores nos EUA eram homens, e que “aqueles que possuem graduação ou um *associate degree* tendem a passar mais tempo jogando” (do inglês, “those who have a college or associate degree tend to spend the most time playing games”). (51 Significant Video Game Demographic Statistics: 2022 Data on Age & Gender. **Finances Online**, 2022. Disponível em: <https://financesonline.com/video-game-demographic-statistics/>. Acesso em: 23 de ago. de 2022).

– mesmo que no limite do *videogame*. Neste ponto, podemos nos voltar ao núcleo central do enredo: a morte dos pais do personagem.

A morte dos pais de Henry no ataque sofrido por Skalitz é o evento que dá o pontapé inicial para a história do jogo. É um evento traumático que condiciona a experiência do personagem, que por sua vez buscará por todo o jogo pelo assassino de seus pais, o misterioso homem à frente do exército invasor, que logo o jogador descobre se chamar Markvart von Aulitz. Este personagem aparece pouquíssimas vezes na história, mas é peça-chave para o desenvolvimento da trama, tanto a nível particular de Henry, quanto para o caos político que se instaura no mundo do jogo. E é aqui que chamo atenção para onde a ideologia forma o enredo de maneira sublime.

Markvart von Aulitz está à frente de um exército estrangeiro, mercenários cumanos da Hungria, cujas armaduras ornamentadas muito remetem às armaduras de povos orientais. Esses mercenários não falam uma palavra sequer em inglês, a língua de Henry no jogo<sup>104</sup>. Ao contrário, falam uma língua ríspida, indecifrável para o jogador falante de inglês, e sempre atacam à primeira vista. Para além disso, não são raras as vezes que os personagens que estão do lado de Henry ao longo da história chamam os cumanos de “bárbaros”. Este é um detalhe valioso se pensarmos as definições deste termo. De acordo com Tzedan Todorov, o termo “bárbaro”

[...] vem da Grécia Antiga, sociedade em que ele tinha um uso comum, em particular, após a guerra contra os persas. Era utilizado em oposição a outro vocábulo e, conjuntamente, eles permitiam dividir a população mundial em duas partes iguais: os gregos – portanto, “nós” – e os bárbaros, ou seja, “os outros”, os estrangeiros. Para conhecer a filiação ao primeiro ou ao segundo grupo, fazia-se referência ao domínio da língua grega: os bárbaros eram, então, todos aqueles que não a compreendiam, nem a falavam ou que a falavam incorretamente.

[...] Atribui-se a esse procedimento um segundo sentido e um juízo de valor: assim, a oposição bárbaros/gregos foi duplicada da oposição – digamos em uma primeira abordagem – entre “selvagens” e “civilizados”.<sup>105</sup>

Essa definição de Todorov, onde o bárbaro tem relação direta com a incapacidade de falar uma língua civilizada, se torna ainda mais interessante se atentarmos para o fato de que KCD é um jogo tcheco, que se passa no Sacro Império Romano-Germânico, mas que os personagens falam inglês. Claro, há uma razão mercadológica para isso, mas mesmo essa razão é um indicativo claro da atuação da ideologia: o inglês é entendido, a nível subliminar, como a língua da civilização; os que não são capazes de dizê-lo são bárbaros. Os bárbaros são os que atacam sem piedade uma vila de trabalhadores simples enquanto gritam em uma língua desconhecida; os civilizados são os imbuídos pela razão, as vítimas absolutas que precisam expulsar os cruéis invasores incompreensíveis de sua terra. Um detalhe que há de se chamar a atenção é que mesmo que Markvart von Aulitz fale inglês, ele não fala o inglês suave de sotaque britânico falado por Henry e já tão conhecido pela indústria da cultura ocidental – seu inglês é mais ríspido, com certo sotaque do leste europeu, tão estranho aos ouvidos ocidentais.

<sup>104</sup> Mesmo que KCD tenha dublagem disponível em outras línguas europeias, o idioma da gravação original é que se tem como padrão ao iniciar o jogo é o inglês, de modo que é necessário trocar o idioma nas configurações se for da vontade do jogador.

<sup>105</sup> TODOROV, 2010: 24-5.

Não estou, no entanto, apresentando um juízo de valor, tampouco indicando que os desenvolvedores da Warhorse Studios são deliberadamente xenófobos. O que proponho é analisar como a ideologia dá forma à experiência do jogador de acordo com o que o jogo nos apresenta. Se considerarmos que KCD é um produto do século XXI que carrega consigo as problemáticas do século XXI sob roupagens medievais, podemos perceber com clareza que um jogo que apresenta os não-falantes de inglês invadindo o coração da Europa possui uma carga simbólica importante de se notar em um mundo onde imigrantes não-ocidentais encontram as portas do velho continente cada vez mais fechadas para si.<sup>106</sup>

Todavia, não é somente no campo da xenofobia e/ou conflitos territoriais e étnicos que a ideologia está presente em KCD. Voltemos uma vez mais às mecânicas. Por se tratar de um RPG, KCD dá ao público diversas maneiras de jogá-lo. Entre outros exemplos, há duas maneiras de se conseguir equipamentos e armamentos no jogo: comprando-os ou roubando-os. No entanto, a vida de crime neste jogo não é nada fácil, visto que não são raras as vezes que um guarda aborda o personagem e dá voz de prisão quando descobre que Henry carrega algo roubado. Ao acontecer isso, o jogador tem quatro opções: pagar a fiança e ter os bens roubados confiscados, lutar contra o(s) guarda(s), tentar fugir ou se render e ser preso. A primeira é a mais fácil, porém nem sempre possível, visto que o jogador pode não ter o dinheiro necessário, o que o obriga a escolher entre as demais opções; a segunda e terceira dependem majoritariamente das habilidades do personagem e do jogador combinadas, de forma que fugir ou entrar em combate com um ou mais guardas fortemente armados pode acabar resultando na morte de Henry (e conseqüentemente na perda do progresso); a última opção, por fim, acarreta em alguns minutos onde o jogador precisa esperar o tempo passar enquanto um relógio indica os dias passando para posteriormente se deparar com um Henry faminto, exausto e debilitado. Desta maneira, o jogo quase que obriga de maneira indireta o jogador a jogar de modo justo, ou o mais justo possível. Isso por sua vez acaba por não ser assim tão difícil, visto que o próprio progresso nos objetivos (principais e secundários) do jogo dá recompensas em dinheiro cada vez maiores ao personagem. Com isso, o jogador pode adquirir armaduras e armas cada vez mais valiosas.

Em paralelo a isso, há outro momento-chave na história do jogo: Henry descobre ser filho de Sir Radzig Kobyla, o senhor de Skalitz, e que na realidade o ferreiro que achava ser seu pai era seu pai adotivo. Com o avanço na história, por fim, Henry e Radzig acabam com um final no estilo “pai e filho”, reconciliados e unidos após os eventos traumáticos da guerra. Em outras palavras, Henry, um rapaz comum, ascende à nobreza mesmo que em nível simbólico: a *cinematic* que se segue após o último grande objetivo da história mostra o protagonista sentado em meio aos nobres no castelo de Rattay, discutindo sobre os afazeres políticos no desenrolar da guerra (que ainda não acabou). Mais ao fim do jogo, Henry sai do Reino da Boêmia cavalgando ao lado de Sir Hans Capon, o jovem herdeiro de Rattay, como dois companheiros partindo para uma grande aventura em terras desconhecidas: precisamente o que Henry tanto desejava ao início do jogo. Não temos aqui, então, a expressão perfeita do fenômeno do *self-made man*, um rapaz que encontra seu caminho rumo às classes altas? A ironia é que o grande desejo deste rapaz só se realizou quando descobriu ser, na verdade, filho de um nobre.

<sup>106</sup> DAMASCENO, M. Polônia hostilizou refugiados afegãos e sírios, mas agora recebe ucranianos. UOL, 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2022/03/01/apos-hostilizar-refugiados-afegaos-e-sirios-polonia-recebe-ucranianos-de-bracos-abertos.htm>. Acesso em: 22 de ago. de 2022.

O que devemos ter em mente é que, por mais que o jogo construa um *gameplay* de múltipla escolha, o núcleo central da experiência condiciona o jogador a tomar este caminho. Mais do que não existir a opção de não se tornar um grande guerreiro ligado à alta cúpula da nobreza da Boêmia, não há sequer a possibilidade de não desejar sê-lo. O jogo constrói essa experiência de maneira naturalizada, camuflando sob a estética medieval a jornada do *self-made man* tão presente no imaginário contemporâneo, de modo que o resultado dos eventos experienciados parece apenas óbvio e inevitável.

O autor britânico Mark Fisher nos traz um termo interessante para pensar o fenômeno que estou expondo aqui. Em seu livro “Realismo Capitalista”, ele coloca que este é “o sentimento generalizado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa a ele”<sup>107</sup>. Considerando então a impossibilidade de imaginar um mundo para além do capitalismo, é impossível apartar o capitalismo – e os valores de nossa sociedade capitalista contemporânea – dos produtos que são produzidos neste próprio sistema, mesmo que este seja um jogo ambientado no medievo. “O poder do realismo capitalista”, coloca o autor,

deriva, em parte, da maneira pela qual ele resume e consome toda a história anterior. Trata-se de um efeito de seu “sistema de equivalência geral”, capaz de transformar todos os objetos da cultura – quer seja iconografia religiosa, pornografia ou O Capital de Karl Marx – em valor monetário. [...] Na conversão de práticas e rituais em meros objetos estéticos, as crenças das culturas anteriores são objetivamente ironizadas, transformadas em artefatos.

[...] O capitalismo é o que sobra quando as crenças colapsam ao nível da elaboração ritual e simbólica, e tudo o que resta é o consumidor-espectador, cambaleando trôpego entre ruínas e relíquias.<sup>108</sup>

Observando por esta ótica, não seria o pano de fundo histórico, as localizações recriadas digitalmente e mesmo as crenças dos personagens (visto que as interações entre os personagens são repletas de frases como “Jesus Christ be praised”, “God bless”, etc.) todos meros elementos/objetos estéticos que, aliados aos gráficos e mecânicas “realistas” do jogo, servem tão somente à certa demanda de consumo da Idade Média pelo público contemporâneo?

Acerca do consumo da Idade Média, Amy S. Kaufman faz uma observação interessante acerca dos LARPs<sup>109</sup> que bem cabe citar aqui:

LARPs se fantasiam com calças de couro e cotas de malha artesanais, se armam com armas acolchoadas com espumas e sacos de alpiste designados a representar feitiços, e se aventuram juntos em áreas arborizadas ao redor de locais improváveis como Atlanta, Georgia, a fim de suspender coletivamente a descrença na modernidade. Apesar da cota de malha artesanal e suas imaginações férteis, eles não estão realmente tentando replicar a Idade Média, e poucos deles imaginam que estão. Os LARPs, ao invés disso, se imergem nos produtos do medievalismo: jogos como

<sup>107</sup> FISHER, 2009: 10.

<sup>108</sup> Ibid.: 12-3.

<sup>109</sup> Conhecido pela sigla em inglês LARP (Live Action Role-Playing), se trata de uma variação do tradicional RPG de mesa, onde os jogadores se vestem como seus personagens e se aventuram em locais reais em volta de uma história de fantasia.

o absolutamente popular *Dungeons & Dragons* [...], assim como os ambientes de fantasia de *O Senhor dos Anéis* de Tolkien. Assim, quando a corretora da bolsa acerta o advogado na cabeça com um cano de aço muito bem acolchoado, ela se imagina em Lothlórien ou Waterdeep ao invés de em Tintagel ou Brocéliande.<sup>110</sup>

Chamo a atenção para o postulado: “os LARPeres [...] se imergem nos produtos do medievalismo”. Neste mesmo sentido, ao invés de se fantasiarem de maneira literal e saírem para se aventurar nas florestas e em sua imaginação, os jogadores de KCD transferem sua atenção, sua consciência, e mesmo sua percepção espacial para o mundo do jogo, de modo que seus sentidos são, para todo efeito, os sentidos de Henry. Os objetos com os quais interagem, tal como as calças de couro e cotas de malha artesanais dos jogadores citados por Kaufman, são representações de um imaginário acerca do medievo que muito mais diz respeito acerca do que os sujeitos do século XXI esperam encontrar – consumir – em um jogo ambientado no Sacro Império Romano do que ao medievo em si. Na mesma linha argumentativa, portanto, a morte dos pais de Henry e sua aventura que prosseguiu diz muito mais respeito aos anseios do jogador de videogame contemporâneo acerca de um jogo ambientado no medievo do que ao medievo em si.

A Idade Média por si só possui suas preconcepções no imaginário social: um período “obscuro”, sujo, onde a violência e a guerra imperavam sobre o cotidiano. Temos aqui, então, o trunfo de um jogo que se dispõe a construir uma experiência realista: é somente a partir dessa demanda em soma com as citadas preconcepções acerca do período que a experiência do jogador pode fazer sentido. Não se pode, no entanto, exagerar no quesito “realismo”; a vida simples de um camponês ou de um guarda comum de uma pequena vila muito pouco tem de desejável pelo público em comparação à vida de um jovem sedento por aventura – e que em algumas horas de jogo já é capaz de matar dezenas de inimigos em uma batalha campal, se aproximando muito mais de heróis fantásticos como Aragorn, de *O Senhor dos Anéis*, do que de um rapaz qualquer no interior da Boêmia medieval.

### *Considerações finais*

Este estudo buscou apresentar uma análise crítico-ideológica de *Kingdom Come: Deliverance*. Analisando detalhes do enredo e mecânicas do jogo, pôde-se atentar para três considerações principais:

Em primeiro lugar, o personagem principal é construído de maneira com que se assimile com o público-alvo do jogo: jovens homens de classe média. A sua trajetória muito tem relação com os anseios de vida do jovem do século XXI: ascende socialmente, ganhando notoriedade em meio às classes altas, podendo então se “aventurar” independente no mundo afora – fenômeno

<sup>110</sup> KAUFMAN, 2010: 4. Do inglês: “LARPeres deck themselves in homemade leather leggings and chainmail, arm themselves with foam-padded weapons and bags of birdseed meant to represent magic spells, and venture together into the wooded areas surrounding such unlikely locales as Atlanta, Georgia, in order to collectively suspend disbelief in modernity. Despite the homemade chainmail and their otherwise vivid imaginations, they are not really trying to replicate the Middle Ages, and few of them imagine that they are. LARPeres, instead, immerse themselves in the products of medievalism: games like the wildly popular *Dungeons & Dragons* [...], as well as the fantasy environs of Tolkien’s *Lord of the Rings*. Thus, when the stockbroker hits the trial lawyer over the head with a well-padded steel pipe, she imagines herself in Lothlórien or Waterdeep rather than Tintagel or Brocéliande.” Tradução própria.

que interessantemente se aproxima muito do *espírito* do empreendedorismo, do *ethos* do *self-made man*, que é hoje presente de maneira generalizada no tecido social.

Em segundo lugar, a morte dos pais de Henry serve de evento traumático que dá sentido à narrativa do jogo. No entanto, o que se deve atentar aqui é como o invasor estrangeiro é demonizado, tido como o mal absoluto a ser extirpado da terra, de modo que eles mesmos sequer buscam diálogo com o jogador. A noção de bárbaros *versus* civilizados de Todorov aqui se mostra crucial para compreender o fenômeno.

Por último, mas não menos importante, é notável que os elementos do jogo não passam de elementos estéticos que remetem o público ao que se espera ver em um jogo medievalista. Todavia, se compreendermos o objeto como um produto a ser vendido aos milhões que precisa atender às demandas de seu público-alvo, isso não é um problema em si. O problema, assim, não é tanto de conteúdo quanto de forma: os erros e a própria noção da impossibilidade da representação perfeita fazem parte da produção de um jogo ambientado historicamente (não somente este, mas qualquer outro jogo e/ou produtos do medievalismo em geral). Em outras palavras, pouco importa o conteúdo de KCD em si; o que devemos questionar ao analisá-lo é: qual a forma com que esse conteúdo é experienciada pelo jogador? O que há na experiência de Henry para o jogador assimilar com sua própria experiência enquanto sujeito histórico? Henry ascendeu socialmente, mas o que essa ascensão social quer nos dizer? Os pais de Henry foram assassinados por um exército invasor, o que podemos retirar disso? Por fim, um produto como KCD muito nos diz sobre nossas concepções acerca da Idade Média. Mas, sob este escopo, a questão-chave só pode ser: o que nossas concepções acerca da Idade Média dizem sobre nós?

A busca pela resposta, como foi aqui esboçado, não nos levará à outra coisa senão ideologia.

### *Referências*

- 51 Significant Video Game Demographic Statistics: 2022 Data on Age & Gender. **Finances Online**, 2022. Disponível em: <https://financesonline.com/video-game-demographic-statistics/>.
- ALEXANDRE, M. CS:GO | Final da IEM Katowice 2022 bate recorde de audiência. **ESPN**, 2022. Disponível em: [https://www.espn.com.br/esports/artigo/\\_/id/10001536/csgo-iem-katowice-2022-major-recorde-audiencia](https://www.espn.com.br/esports/artigo/_/id/10001536/csgo-iem-katowice-2022-major-recorde-audiencia). Acesso em: 23 de ago. de 2022
- DAMASCENO, M. Polônia hostilizou refugiados afegãos e sírios, mas agora recebe ucranianos. **UOL**, 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2022/03/01/apos-hostilizar-refugiados-afegaos-e-sirios-polonia-recebe-ucranianos-de-bracos-abertos.htm>. Acesso em: 22 de ago. de 2022.
- FISHER, M. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato, Maikel da Silveira; [coordenação Manuela Beloni, Cauê Ameni]. 1. ed. – São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GAGLIONI, C. A ascensão do universo dos games. E sua potência no século 21. **Nexo**, 2019. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2019/09/01/A-ascensao-do-universo-dos-games.-E-sua-potencia-no-seculo-21>. Acesso em: 23 de ago. de 2022.

KAUFMAN, A. S. Medieval Unmoored. In: FUGELSO, K. (ed). **Studies in Medievalism XIX: Defining Neomedievalism(s)**. Cambridge: D.S. Brewer. 2010.

KINGDOM Come: Deliverance. Praga: Warhorse Studios, 2018. Jogo Eletrônico.

TODOROV, T. Barbárie e Civilização. In: \_\_\_\_\_. **O Medo dos Bárbaros: para além do choque das civilizações**. Tradução de Guilherme João de Freiras Teixeira. – Petrópolis, RP: Vozes, 2010. p. 23-66.

ŽIŽEK, S. Cinismo e Objeto Totalitário. In: \_\_\_\_\_. **Eles Não Sabem o que Fazem: O sublime objeto da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1992. p. 59-73.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição Brasileira: Um ano depois. In: \_\_\_\_\_. **Bem-vindo ao Deserto do Real!**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. p. 9-17.

\_\_\_\_\_. Cinismo e Objeto Totalitário. In: \_\_\_\_\_. **Eles Não Sabem o que Fazem: O sublime objeto da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1992. p. 59-73.

\_\_\_\_\_. Eppur Si Muove. In: \_\_\_\_\_. **Menos Que Nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012. p. 5-25.

\_\_\_\_\_; FIENNES, S. **The Pervert's Guide to Ideology**. Londres: P Guide Ltd., 2012.

## 7. O ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA DIGITAL: OS GAMES PARA ALÉM DA GAMIFICAÇÃO<sup>111</sup>

Lukas Gabriel Grzybowski

### 1. Introdução:

É um pressuposto da prática educativa contemporânea vinculada à perspectiva histórico-crítica, que o educando e o educador devam atuar em uma relação simbiótica de trocas construtivas no processo de aprendizagem e que, contrariamente à perspectiva tradicional, bancária, não há uma transferência de conhecimentos do docente — que tudo sabe — ao educando — folha de papel em branco, que precisa ser preenchida com saberes. A compreensão do processo educativo enquanto espaço de trocas e construção de saberes entre sujeitos equitativamente ativos na relação pedagógica é fundamento para o desenvolvimento do sujeito autônomo, crítico, ciente de si e da sua condição no meio social, como postula Paulo Freire. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 2020, p. 25) Ora, se essa relação de ensino é uma relação de troca, então se torna evidente que é a partir da comunicação mútua, do diálogo, que se permite estabelecer os caminhos a serem trilhados no processo pedagógico, diálogo esse que precisa, como o próprio termo já evidencia, duas partes ativas. Não é, nem deve ser monólogo.

É nesse sentido que se deve constituir o processo pedagógico em todas as áreas do saber, também no campo do saber histórico-historiográfico. Histórico-historiográfico pois se trata de um saber ao mesmo tempo vinculado a ambas as dimensões. Um saber voltado ao nosso *Geschichtsbild*<sup>112</sup>, nossa imagem da história, sobre a qual construímos nossas certezas, nossos horizontes no tempo e no espaço, por um lado; e um saber atrelado à soma dos conhecimentos elaborados por especialistas da construção de representações sobre o passado, os historiadores. O ensino da disciplina histórica deve, tal como em qualquer caso o ensino de modo geral, perpassar a troca de experiências entre educador e educando. Resta, contudo, a questão de como realizar tal tarefa de modo positivo em um campo em que a construção do conhecimento se dirige ao distante no espaço-tempo da vivência tanto do docente quanto muito mais do discente.

Como organizar metodologicamente uma aula de história que seja marcada pela construção conjunta do conhecimento entre os agentes do processo educativo e fugir do modelo de

<sup>111</sup> Este capítulo foi publicado primeiramente como artigo em CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 40, Jan-Jun, 2022 <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2022.40.1.5>

<sup>112</sup> Cf. “Der Begriff „Geschichtsbilder“ ist eine Metapher für gefestigte Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit mit tiefem zeitlichen Horizont, denen eine Gruppe von Menschen Gültigkeit zuschreibt. (...) Sie sind Elemente der ‘gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit’. Geschichtsbilder sind nicht Abbildungen des Vergangenen, sondern Ein-Bildungen der Vorstellungs- und Urteilskraft. Im Horizont der Weltgeschichte insgesamt sind diese „Bilder“, die Stämme, Völker, Nationen oder auch Religions- und Kulturgemeinschaften sich selbst zuschreiben, nur partikularer Natur. Ihren Anhängern aber erscheinen sie als geschichtliche Wahrheit schlechthin.” Jeismann (2002, p. 12).

educação bancária quando o tema nos transporta à antiguidade egípcia, à colonização da Islândia no nono século da era comum, à exploração da prata nas minas de Potosí, aos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001? Há tempos os pesquisadores do ensino de história se debruçam sobre os problemas e desafios colocados pelas especificidades da disciplina histórica e seu ensino no contexto escolar, sempre atentos aos desenvolvimentos mais recentes no campo dos saberes pedagógicos, e avançando sempre com novos modelos de atuação frente aos obstáculos, a fim de oferecer uma educação histórica efetiva, significativa e duradoura (FONSECA, 2011).

É em torno de questões como essas que organizo o presente artigo. Aqui discuto como pensar o ensino da disciplina histórica por meio de jogos digitais, os chamados *videogames*. Para tanto farei inicialmente uma breve reflexão em torno de questões teóricas vinculadas ao saber histórico de modo geral e ao ensino da disciplina histórica em específico. Em seguida passarei a uma breve contextualização do jogo digital na era da informação (CASTELLS, 2009), dando especial destaque às discussões já existentes em torno do tema do ensino via jogo digital. Finalmente farei um breve relato das experiências realizadas no âmbito do curso de graduação em Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina, onde em duas ocasiões foram organizadas disciplinas em torno do tema do ensino de história via *videogame*. Como ficará claro ao leitor, as diferentes experiências apontam para o estágio ainda incipiente em que o emprego dos jogos digitais como ferramenta didática se encontra junto aos alunos-futuros docentes das escolas brasileiras. A discussão que se propõe aponta ainda para um conceito que tem ganhado destaque entre pensadores da educação em tempos recentes: a *gameficação*.

## 2. A História como saber e o seu ensino: reflexões críticas.

Não é raro encontrar definições a respeito daquilo que constitui a história, ou o saber histórico. Para a maior parte da população, o termo história se refere de modo geral a acontecimentos passados. Há nessa compreensão uma tendência à equiparação entre dois conceitos: a história e o passado. Pouca reflexão se faz em torno da possibilidade, mais evidente para o historiador profissional, de que exista uma diferença entre o passado, ou seja, a totalidade dos fenômenos ocorridos no tempo em um momento que é diferente do momento presente, e a história, que é, mesmo entre aqueles que confundem os conceitos, entendida comumente como uma série de conhecimento *relevantes* ocorridos em um momento no tempo diferente do atual. Ademais, enquanto o passado é facilmente compreendido como qualquer tempo já ocorrido e distinto do tempo presente, à história se confere certa aura, na medida em que se compreende que, para ser história, além de ser *relevante*, esse acontecimento passado deve ser mais ou menos distante do presente do indivíduo que o observa. História, nesse sentido, aparece como um conceito que está sempre atrelado a uma noção de alteridade, por um lado, e de identidade, por outro. É outro por não ser o agora, mas é o mesmo por ser relevante para o agora, por poder ser sentido subjetivamente como parte do agora.

Nesse primeiro momento, a história como saber amplo, compartilhado entre todos os sujeitos que se percebem temporais, ou seja, vítimas presas ao fenômeno da passagem do tempo e cônscios dessa perda constante de si mesmo diante da inexorável transformação dos elementos e sua decomposição contínua em outros conforme as leis físicas, adquire também seu caráter propositivo. A história é percebida como útil, como detentora de uma finalidade objetiva, que

se pode elaborar, como o faz Jörn Rüsen, como a qualidade orientadora no agir temporal (RÜSEN, 1983, 1986, 1989, 2013). Assim, é comum reconhecer à história um caráter conselheiro, um saber ao qual se acessa a fim de que o agir cotidiano se desenvolva seguindo os tabus estabelecidos pela experiência, os *dos and don'ts* que estimulam as decisões de cada sujeito individualmente e das coletividades em seu conjunto, independentemente do campo ao qual se refere. Além disso, “na medida em que se investiga como e por que algo se configurou da forma como se encontra hoje, compreende-se muito melhor essa coisa” (JORDAN, 2016, p. 13)<sup>113</sup>.

Diante desses apontamentos, torna-se inegável a constatação de que ao falarmos a respeito da experiência temporal apontamos para os fundamentos do ser e do fazer históricos, ou seja, estamos tratando da historicidade da própria existência humana, além de uma simples discussão superficial a respeito dos usos do conhecimento do passado. Tal historicidade da experiência humana é o que conduz àquilo que Rüsen define como consciência histórica — *Geschichtsbewusstsein* — conceito este que, apesar de figurar com frequência em meio a discussões a respeito do fazer histórico e sua justificação, é muitas vezes tratado de modo demasiado superficial. Uma interpretação muito ligeira do conceito de consciência histórica pode, todavia, dificultar o acesso do estudante, do interessado, e até mesmo do pesquisador a toda a gama de implicações que o conceito apresenta. Essa reflexão se faz, portanto, essencial a fim de que se possa melhor compreender a interrelação entre o conhecimento histórico, a consciência histórica e a relevância da história para o cotidiano contemporâneo.

Desde ao menos as reflexões de Johann Gustav Droysen em torno da teoria da história, tornou-se possível acompanhar o embate sobre aquilo que é histórico e que, portanto, se faz digno de ser registrado enquanto história — enquanto conhecimento universal — em oposição à memória ou à lembrança — enquanto saberes circunscritos ao indivíduo ou ao pequeno grupo que compartilha das mesmas experiências no tempo. Para o pensador alemão, “ficou demonstrado que o mundo histórico é um mundo ético. E se pode afirmar, sem problemas, que cada relação ética, de acordo com a sua natureza, constitui uma relação histórica, ou melhor, uma relação historicamente constituída, que repousa sobre um processo histórico, independentemente de sua grandeza, de sua recorrência ou sua banalidade” (DROYSEN, 1972, p. 15–16).<sup>114</sup> Para tratar do problema da historicidade — que se difere essencialmente da questão mais ampla da transitoriedade (JORDAN, 2016, p. 22) — Droysen recorre aqui às categorias da ética hegeliana — *Sittlichkeit* —, trazendo para o campo da reflexão da disciplina histórica as implicações do pensamento jurídico da fenomenologia de Hegel. Para Droysen, em suma, é ético, e, portanto, histórico, aquilo que é compartilhado pela humanidade, pelo homem enquanto categoria conceitual da filosofia moderna, presente em cada indivíduo em sua essência humana.

A proposta de Droysen referente ao caráter constitutivo da historicidade em meio ao processo de tornar-se histórico marca uma característica fundamental do pensamento histórico-filosófico da modernidade, o qual ressoa ainda hoje nas discussões em torno da história e de seu ensino.

<sup>113</sup> „Indem man untersucht, wie und warum etwas so geworden ist, wie es heute ist, begreift man diesen Gegenstand viel besser“. — Tradução minha.

<sup>114</sup> “Wir haben mit vollem Recht geltend gemacht, daß die geschichtliche Welt eigentlich die sittliche Welt sei. Und wir werden ohne Bedenken sagen, daß jedes sittliche Verhältnis seiner innersten Natur nach geschichtlich ”oder näher ein geschichtlich gewordenes ist, auf einem geschichtlichen Vorgange, wie klein, wie gewöhnlich, wie alltäglich er denn sein mag, ruht.“ — tradução minha.

Não raro encontra-se em materiais didáticos e mesmo em livros e artigos acadêmicos a noção de que o papel do ensino de história é ensinar o educando a “pensar historicamente”, de modo que esse ato é interpretado de acordo com as categorias do pensamento fundadas na filosofia moderna de Hegel. Outrossim, há um esforço imenso para reclamar a atualidade da disciplina e de seu ensino com base em tais categorias, as quais, pode-se discutir, são elas mesmas já em grande medida superadas no campo do debate filosófico. Que outras maneiras de pensar a própria existência trazem à tona formas distintas de se compreender a história, e, conseqüentemente, aquilo que é histórico, se pode inferir a partir da observação da relação de sociedades pré-modernas com o saber histórico. As características, as justificativas e os objetivos da escrita histórica durante a Antiguidade ou a Idade Média mostram que, diferentemente da contemporaneidade, historiadores de outras épocas escreviam história para outros fins. Uma compreensão distinta da história — na Idade Média como um hiato entre eternidades — refletia na forma de tratar os temas e acontecimentos apresentados para a posteridade. Mais que isso, uma perspectiva distinta respectivamente à história em si traz à luz expressões diferentes do que é ou não é história.

Para Droysen, portanto, baseado na filosofia moderna do século XIX, sobretudo em sua perspectiva hegeliana, a história consistia em uma escolha vinculada ao conceito de “eticidade”, de constituição daquilo que é ético, e tal constituição era percebida e interpretada como um processo ocorrendo *pari passu* àquilo que se constitui história. Trata-se evidentemente de uma perspectiva vinculada ao exercício do poder, da decisão — violenta, pode-se considerar — daquilo que constitui o ético e o não-ético para a humanidade, em uma perspectiva bastante particular, nomeadamente, das potências industriais e intelectuais europeias do século do imperialismo industrial. É, portanto, indissociável do próprio processo que constitui as relações de dominação entre uma Europa que se constitui e impõe como centro, e as periferias de um mundo pautado por exclusões que se estendem para muito além da economia, e se solidificam no próprio discurso do que é história.

Estes aspectos refletem na forma como a história é ensinada no nível básico e, por conseguinte, impactam diretamente a concepção de história, sua apropriação e seu emprego nos espaços públicos, bem como a percepção de seu valor para a sociedade contemporânea. Conforme apontado por Selva Guimarães Fonseca

Essa crítica à historiografia sequencial, factual, causal e teleológica é recorrente no meio acadêmico brasileiro. Vários artigos e teses, especialmente a partir da publicação das obras de Benjamin, tratam detalhadamente dessa questão. entretanto, a historiografia de difusão que é consumida pela maioria dos jovens ainda difunde o conceito dogmático de progresso da humanidade (FONSECA, 2011, p. 43).

A distância que reina entre o estudo da história — no sentido de sua investigação acadêmica, realizada, via de regra, nas universidades — e ensino de história nas escolas de educação básica (tanto no Brasil como em outros lugares, é preciso enfatizar) traz consigo como consequência a manutenção de padrões de aprendizagem e interpretação da disciplina histórica cuja origem é alheia ao conhecimento científico.

A situação parece ser ainda mais agravada pelo fato de que, no Brasil, insiste-se em descumprir a legislação no que tange a regulamentação da profissão de professor, como recente livro-denúncia de Dennison de Oliveira aponta (OLIVEIRA, 2021). Descumprindo o que é definido na LDB (Lei 9394/96) e nas legislações e normativas posteriores que regulamentam a formação

e o campo de atuação docente em nível básico — um avanço imensurável em direção a uma educação básica de excelência para a população brasileira, mas que infelizmente jamais foi aplicada com rigor, sobretudo no setor da educação privada no Brasil, cujo lobby junto ao governo parece ser tão forte, se não mais, que do setor agroexportador —, segue-se a prática da contratação de profissionais sem qualquer formação específica para a docência para atuarem em salas de aula, inclusive no tocante à disciplina histórica onde não há, sabidamente, escassez de oferta de mão de obra qualificada. A negligência do poder público nas mais distintas esferas e até sua conivência com o ilícito promovem grande prejuízo para a educação histórica que, segundo Fonseca,

“no que concerne à difusão, o peso da tradicional historiografia e a concepção de história de pais, alunos e muitos professores – identificada, muitas vezes, apenas com grandes feitos dos heróis – dificultam a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e fontes, como postulam as novas concepções historiográficas. Uma única história pode se impor” (FONSECA, 2011, p. 46).

### 3. Os jogos de videogame e o ensino de história: resultados de uma experiência.

Questões como estas que foram apresentadas tocam toda a prática didática da história. A relação entre a teoria da história e do ensino de história, bem como os conteúdos trabalhados e retrabalhados pela historiografia acadêmica, finalmente, as concepções de história do senso comum e a presença da história pública, a soma de todos esses elementos acaba por estabelecer o cenário de atuação do docente de história, seja aquele atuando na educação básica, tendo que desenvolver a sua práxis pedagógica cotidiana em meio a todos esses desafios, seja o docente do ensino superior, que encontra nesses temas que questões os grandes desafios que se lhe colocam na práxis formadora do docente de nível básico. Pensar formas efetivas e prazerosas de ensinar história é uma tarefa que precisa ser compreendida como compartilhada entre os diferentes agentes do sistema educacional. Toca tanto o profissional da educação básica, como o formador desse profissional.

Ciente desses desafios é que foram propostas em duas ocasiões disciplinas-oficinas na Universidade Estadual de Londrina, instituição em que atuo, cujo objetivo foi explorar novas possibilidades de trabalhar o ensino de história na educação básica. Em ambos os casos, que tomaram lugar nos anos de 2020 e 2021, o contexto da pandemia de Covid ofereceu o objeto a ser explorado quase que espontaneamente. Conectados ao espaço de aprendizagem através de recursos tecnológicos, dos quais muitos de uso diverso, ou seja, não dedicados exclusivamente ao estudo, pensou-se a possibilidade de incorporação desses veículos de informação (histórica) no âmbito da pedagogia histórica escolar. Dentro desse amplo escopo de utilização de meios digitais para o processo de ensino de história, optou-se por concentrar os esforços sobre a questão dos jogos digitais, os chamados videogames.

O interesse pela relação entre ensino e jogos digitais não é absolutamente novo. James Paul Gee já apontava para o potencial dos jogos eletrônicos como veículos de aprendizagem desde ao menos o final do século passado (GEE, 2009). Como aponta Frans Mäyrä, com a popularização do computador de uso doméstico e o surgimento de computadores dedicados exclusivamente ao lazer e entretenimento por meio de jogos eletrônicos — os chamados consoles de jogos — a academia logo percebeu o potencial desse fenômeno enquanto campo

de estudos, dando início oficialmente ao campo dos *game studies*, estudos de jogos, cuja característica e elemento aglutinador é o objeto jogo, e em especial o jogo eletrônico, que atrai especialistas e pesquisadores de diferentes áreas de formação para compor um campo marcadamente interdisciplinar de investigação (MÄYRÄ, 2008).

Que os jogos digitais apresentam forte impacto na constituição do tecido social e cultural contemporâneo é fato evidente. Como indicado na reportagem econômica de Wallace Witkowski, o ano de 2020 marcou o domínio dos jogos eletrônicos como maior indústria de entretenimento mundial, ultrapassando o cinema e os esportes em conjunto para assumir o topo da lista de movimentação financeira no setor de lazer. Certamente a evolução da pandemia de SARS-Cov-2 teve forte impacto sobre esse cenário. Contudo, o avanço do setor de jogos eletrônicos pode ser observado em um contínuo desde o início do século, ganhando especial impulso a partir da popularização de smartphones e a possibilidade de acessar jogos eletrônicos a qualquer momento por meio dos dispositivos móveis. Com efeito, no universo dos jogos eletrônicos, os jogos para dispositivos móveis têm demonstrado um avanço bastante acelerado, ultrapassando os demais formatos de consoles e de computadores pessoais no tocante às projeções do mercado (WITKOWSKI, 2021).

Tal tendência já despontava no início do século XXI, quando as tecnologias de equipamentos digitais passaram por uma grande revolução por meio da conectibilidade global postulada pela popularização da rede mundial de computadores. Surgida algumas décadas mais cedo como veículo para trocas rápidas de informação institucional, a internet ganhou novas características ao início do século, tornando-se a nova ágora mundial onde indivíduos poderiam se reagrupar segundo seus interesses específicos. Não tardou para que o jogo eletrônico viesse a compartilhar desse espaço, unindo jogadores de diferentes partes do mundo em torno de um objetivo único: o lazer através do jogo eletrônico. Consequência disso foi a constituição de novas culturas em torno do jogo eletrônico, como a obra organizada por Jon Dovey e Helen Kennedy aponta (DOVEY; KENNEDY, 2009).

Da percepção dos jogos enquanto fenômeno cultural ao reconhecimento de seu potencial para a aplicação no contexto educacional não foi um caminho muito longo. Trabalhos como os de Constance Steinkuehler (STEINKUEHLER, 2012) e de Jahannes Fromme e Alexander Unger (FROMME; UNGER, 2012) demonstram uma preocupação de certo modo já antiga em relação à aplicação de jogos eletrônicos no contexto educacional. Embora em ambos os casos não se esteja discutindo especificamente o ensino de história através do videogame, as discussões propostas pelos autores das compilações citadas mostram caminhos possíveis para a integração do jogo digital no campo da didática escolar.

Uma segunda abordagem derivada dos *game studies* é aquela representada pela ideia de gamificação no contexto educacional. De acordo com Bianca Vargas Tolomei, a gamificação “consiste na utilização de elementos dos *games* – tais como estratégias, pensamentos e problematizações – fora do contexto de *games*, com o intuito de promover a aprendizagem, motivando os indivíduos a alguma ação e auxiliando na solução de problemas e interação...” (TOLOMEI, 2017, p. 150). Pensando especificamente no contexto escolar — uma vez que Tolomei aborda o problema também em cenários pedagógicos extraescolares, como no mundo do trabalho, por exemplo —, a gamificação é apresentada como possível ferramenta para aumentar o engajamento de estudantes em relação aos assuntos abordados em sala. A autora aponta que “o *game* pode ser uma estratégia motivadora nas escolas e ambientes de

aprendizado. O prazer e o engajamento podem estar associados à aprendizagem, em uma linguagem e comunicação compatíveis com a realidade atual. Isto é, diversão e seriedade caminham lado a lado nesse cenário.” (TOLOMEI, 2017, p. 151). Um exemplo interessante no sentido da gamificação na educação é oferecido pelo experimento desenvolvido por João Batista da Silva, Gilvandenys Leite Sales e Juscicleide Braga de Castro em torno da aplicação de conceitos de gamificação no ensino de física. Baseando-se no teste normatizado de ganho de Hake os autores concluíram que a “gamificação apresentou bom potencial para promover a aprendizagem ativa pelos alunos. Por meio destes resultados, é possível concluir que a gamificação aplicada como estratégia de aprendizagem ativa foi considerada exitosa.” (DA SILVA; SALES; CASTRO, 2019, p. 8).

Diferentemente das propostas até aqui apresentadas, porém em diálogo próximo com elas, as disciplinas-oficinas oferecidas buscavam aproximar dois universos que até então pareciam bastante isolados: o ensino de história através de ferramentas digitais e sob o auspício da gamificação, por um lado; e os temas históricos presentes e/ou manipulados em jogos eletrônicos das mais diversas maneiras. Este segundo fenômeno vem chamando a atenção já há algum tempo. Embora temáticas de caráter “histórico”<sup>115</sup> façam parte do universo dos jogos eletrônicos há bastante tempo, desde quase seu surgimento, é sobretudo ao final do século XX que se observa a formação de nichos voltados à exploração de “contextos históricos” nos jogos. Os gêneros aqui são distintos. Envolvem tanto jogos de estratégia, como da série Civilization e Age of Empires, de tiro em primeira pessoa (*first person shooting – FPS*), como Medalha de Honra e Call of Duty, de aventura, como as séries Tomb Rider e Assassin’s Creed, além de *role playing games (RPGs)*, jogos de sobrevivência etc. A forma como os jogos se apropriam e “criam” o passado para os jogadores é um tema que vem sendo explorado cada vez mais na academia, dado o impacto que o contato com os jogos eletrônicos por parte do grande público tem demonstrado em relação ao conhecimento do passado (KAPELL; ELLIOTT, 2013; CHAMPION, 2011).

A proposta das disciplinas foi então pensar as possibilidades de ensinar história *através* dos jogos eletrônicos, ou seja, pensar no jogo nem como obstáculo ao ensino dos conteúdos da disciplina, nem como exemplo anedótico — o que parece ser, é preciso notar já de antemão, o maior desafio para esse exercício —, mas também não como mero repositório de ideias para a gamificação das atividades didáticas. Pelo contrário, a proposta foi abordar o jogo como veículo para a aprendizagem do conteúdo, dado a sua relevância e onipresença entre os educandos. Em ambas as ocasiões de oferta, a disciplina foi limitada à participação de doze estudantes e organizada de modo que os estudantes trabalhassem em duplas no desenvolvimento do projeto da oficina. Os primeiros quatro, de um total de dezoito encontros, foram dedicados a discussões teóricas iniciais a fim de dar o embasamento teórico aos estudantes e as orientações necessárias para a realização da parte prática da disciplina-oficina.

Após essa fase inicial foi solicitado às equipes que definissem um tema de aula e um jogo através do qual se pretendia trabalhar o tema. Elemento chave nessa fase foi a relação da proposta com um dos temas definidos pela BNCC e/ou presente nos materiais didáticos atualmente adotados pela rede pública de ensino da região. Ao final dessa etapa os estudantes deveriam apresentar ao grupo os resultados obtidos na forma de um projeto piloto, ou seja,

<sup>115</sup> Opto aqui pelas aspas por considerar que o “histórico” aqui referenciado não se refere necessariamente ao conhecimento histórico acadêmico, mas a um senso subjetivo de algo que se remete à noção mais geral de história, e que não depende de um rigor científico para propor suas narrativas e interpretações do passado e seus processos.

deveriam trazer um plano de aula em que ficasse claro qual o conteúdo a ser trabalhado, qual o jogo a ser empregado para alcançar tal objetivo e quais os resultados esperados por parte dos proponentes. Nessa fase também era necessário definir que tipo de jogo eletrônico seria empregado, em vistas do acesso dos alunos ao material. A sugestão, de modo geral, foi a de considerar as condições de trabalho em uma escola pública de uma cidade de médio a grande porte, localizada em um contexto de bairro popular, da classe média trabalhadora. Considerou-se assim evitar os extremos, que poderiam falsear os possíveis cenários. Uma vez que parte significativa dos estudantes envolvidos na disciplina-oficina estavam também ligados à realização de estágios curriculares ou participavam do programa PIBID, a proposta encontrou eco nas experiências dos próprios estudantes.

Apresentadas as propostas-piloto pelas equipes de trabalho, foram realizados debates entre os estudantes da disciplina-oficina a fim de propiciar a troca de experiências e alertar para questões que tenham possivelmente ficado em aberto. Tal abordagem foi enfatizada pelo docente regente no intuito de se afastar do modelo competitivo que muitas vezes rege as relações entre estudantes em sala de aula, em favor de um modelo cooperativo. A expectativa com essa abordagem foi propiciar uma nova forma de experiência aos estudantes, que pudesse ser levada ao contexto do ensino básico nas atividades propostas. Após a discussão dos projetos pilotos, os grupos de trabalho passaram a desenvolver a atividade, emulando um contexto de aula através do jogo escolhido, em que o tema a ser tratado deveria ser transmitido aos colegas-alunos. Devido às condições da pandemia de Covid-19, a ideia inicial da disciplina, de integrar um projeto de extensão em que alunos da rede pública da região fossem atendidos pelos estudantes da disciplina-oficina, teve de ser abandonada. As aulas foram sempre acompanhadas pelo docente regente, as intervenções, todavia, deveriam partir sempre dos colegas-alunos.

Os resultados das duas disciplinas foram bastante diversos. Enquanto na edição de oferta de 2020 os grupos de trabalho se concentraram totalmente no trabalho com temas de caráter tradicional — a Segunda Guerra Mundial, o Descobrimento da América, a Revolução Francesa — a segunda edição da disciplina observou tentativas dos estudantes de trabalhar outros aspectos da disciplina, como a teoria da história ou a noção de tempo dos alunos através dos jogos eletrônicos, temas estes que dão subsídio ao ensino de história e compõem as componentes curriculares da BNCC.

Ao mesmo tempo, entre os grupos que escolheram trabalhar temas tradicionais do conteúdo da disciplina de história através de jogos a toada das propostas seguiam quase absolutamente uma perspectiva anedótica (“vejam no jogo como foi que aconteceu”) ou de comparação de perspectivas entre o conteúdo do material didático e as visões apresentadas pelos jogos eletrônicos (“isto está certo, aquilo está errado”). Dentre todos os grupos de trabalho que optaram por esse formato de atividade, somente um abordou o jogo eletrônico na qualidade de representação do passado a ser discutida com os alunos do ensino básico, propondo uma interpretação do jogo como história contrafactual. No balanço geral, contudo, dado o caráter experimental da disciplina-oficina e as condições de sua execução, considero que os resultados apresentados em sua média atingiram os objetivos da proposta.

#### 4. Considerações finais

A disciplina histórica foi criada no século XIX com objetivos claros de estabelecimento de narrativas que sustentassem as estruturas vigentes de poder e dominação nas sociedades ocidentais, sobretudo europeias. Isso foi transmitido de maneira direta ao campo do ensino da história na educação básica. Os avanços experimentados pela disciplina em sua reflexão teórica pouco afetaram as estruturas de como se ensina história fora da academia. Isso se mostra em diferentes campos, na escola, no museu, no espaço público, e, em grande medida, na presença da história nas diferentes mídias. O jogo eletrônico inclusive.

Grande parte dos alunos do ensino básico tem contato com temas históricos hoje a partir dos jogos eletrônicos, seja de modo direto ou indireto. Ignorar o impacto dessa realidade para o contexto educacional tem sido uma pedra de tropeço para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas na área da história. Aliado a isso, o modelo tradicional de ensino de história destoa não somente dos conhecimentos em torno do tema desenvolvidos na academia, mas também da realidade conectada em que os alunos do século XXI já nascem. É preciso, portanto, repensar o digital no ensino e, em vez de opor o digital (pensado como representante do lazer) ao analógico (falso representante do científico), aliar o conhecimento científico-acadêmico aos meios utilizados cotidianamente pelos educandos.

A experiência da disciplina-oficina demonstrou, além disso, que não se trata de simples querer. Pensar estratégias efetivas para o emprego de jogos eletrônicos como veículos de estudo da história demanda planejamento e reflexão, muitas vezes em um nível até então não explorado por docentes do ensino básico ou mesmo do ensino superior. O desafio central permanece entender o jogo como ferramenta de ensino e canal de acesso ao aluno do ensino básico ao mesmo tempo. Fugir do modelo anedótico — tarefa que já se observava no emprego de outras mídias modernas na aula de história, como o filme ou a música — continua sendo um foco do trabalho.

Por fim, fica evidente que a despeito de todas as dificuldades apresentadas, o tema do emprego de jogos eletrônicos como veículo para o ensino da disciplina histórica é viável e uma ferramenta importante para recolocar a disciplina no centro da atenção dos educandos do ensino básico. Pensar as formas e estratégias desse emprego, que não deve ser limitante, não deve se restringir ao comparativo, ao anedótico, é fundamental para o docente engajado com uma educação relevante para o aluno, formadora a partir da experiência deste com o mundo e transformadora dos sentidos e dimensões que a história deve assumir para a formação da consciência histórica dos indivíduos.

### Referências

- CASTELLS, Manuel. **The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture**, Volume I. Hoboken: John Wiley & Sons Ltd, 2009. 657 p. (Information Age Series, v.1). ISBN 978-1-4051-9686-4. Disponível em: <<http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=470450>>.
- CHAMPION, Erik. **Playing with the Past**. London: Springer London Limited, 2011. 234 p. (Human-Computer Interaction Ser). ISBN 978-1-84996-500-2. Disponível em: <<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=646114>>.

- DA SILVA, João Batista; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, p. 1–9, 2019. doi:10.1590/1806-9126-rbef-2018-0309.
- DOVEY, Jon; KENNEDY, Helen W. **Game cultures: Computer games as new media**. Maidenhead: Open Univ. Press, 2009. 171 p. (Issues in cultural and media studies). ISBN 033521357x.
- DROYSEN, Johann Gustav. **Texte zur Geschichtstheorie: Mit ungedruckten Materialien zur „Historik“**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1972. 92 p. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 366/368). ISBN 3525333285.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2011. 255 p. (Coleção Magistério). ISBN 8530807065.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 143 p. ISBN 9788577534098.
- FROMME, Johannes; UNGER, Alexander (Ed.). **Computer games and new media cultures: A handbook of digital games studies**. Dordrecht: Springer, 2012. 710 p. ISBN 9789400727762.
- GEE, James Paul. Bons video games e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167–178, 2009. doi:10.5007/2175-795X.2009v27n1p167.
- JEISMANN, Karl-Ernst. Geschichtsbilder: Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. **Aus Politik und Zeitgeschichte**, 51-52, 13-22, 2002.
- JORDAN, Stefan. **Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft**. 3. ed. Paderborn: UTB; Schöningh Paderborn, 2016. 230 p. (UTB M (Medium-Format), 3104). ISBN 9783825244774. Disponível em: <<http://www.utb-studi-e-book.de/9783838544779>>.
- KAPPELL, Matthew; ELLIOTT, Andrew B. R. (Ed.). **Playing with the past: Digital games and the simulation of history**. New York, NY: Bloomsbury Academic, 2013. 388 p. ISBN 978-1-6235-6614-2.
- MÄYRÄ, Frans. **An introduction to game studies: Games in culture**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, 2008. 196 p. ISBN 978-1-4129-3445-9.
- OLIVEIRA, Dennison de. **Bizarra e Grotesca Inversão: A luta perdida contra o exercício ilegal da profissão de professor no Brasil (2006-2021)**. Uberlândia: LAECC, 2021.
- RÜSEN, Jörn. **Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft**. Köln: Böhlau, 2013. 322 p. ISBN 9783412211103. Disponível em: <<http://www.sehepunkte.de/2014/06/24410.html>>.

- RÜSEN, Jörn. **Historische Vernunft:** Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983. 157 p. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489). ISBN 3525334826.
- RÜSEN, Jörn. **Lebendige Geschichte:** Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989. 149 p. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1542). ISBN 3525335547.
- RÜSEN, Jörn. **Rekonstruktion der Vergangenheit:** Die prinzipien der historischen Forschung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986. 173 p. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1515). ISBN 3525335172.
- STEINKUEHLER, Constance (Ed.). **Games, learning, and society:** Learning and meaning in the digital age. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2012. 464 p. (Learning in doing). ISBN 9780521196239.
- TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 2017. doi:10.18264/eadf.v7i2.440.
- WITKOWSKI, Wallace. “Videogames Are a Bigger Industry Than Movies and North American Sports Combined, Thanks to the Pandemic.”. Disponível em: <[https://www.marketwatch.com/story/videogames-are-a-bigger-industry-than-sports-and-movies-combined-thanks-to-the-pandemic-11608654990?reflink=mw\\_share\\_email](https://www.marketwatch.com/story/videogames-are-a-bigger-industry-than-sports-and-movies-combined-thanks-to-the-pandemic-11608654990?reflink=mw_share_email)>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

## SOBRE OS AUTORES

**Lukas Gabriel Grzybowski** é doutor em história pela Universität Hamburg, Alemanha. Atua desde 2016 como professor na Universidade Estadual de Londrina, onde desenvolve pesquisas nas áreas de história medieval, medievalismo e mídias contemporâneas. É membro permanente do corpo docente da Pós-Graduação em História Social da UEL onde orienta trabalhos sobre a Idade Média, e sobre a relação entre História e Mídias contemporâneas, especialmente Videogames.

**Vander Felipe Ortiz dos Santos** é licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina e especializado em Educação Especial e Altas Habilidades. É qualificado como profissional da cultura através do Programa de Qualificação Cultural realizado em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua desde 2019 como professor em projetos de ensino através da criação e desenvolvimento de jogos analógicos em aulas-oficinas.

**Dalton Santana Lima** é mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Londrina. É pesquisador da área dos game studies, desenvolvendo análises acerca do papel dos jogos e mídias no imaginário contemporâneo. Atua desde 2021 no projeto de extensão 'A Peroba', voltado para a divulgação da História através de mídias como rádio e podcast, cujo início ocorreu em função da necessidade de ensino e divulgação científica remotos em meio à pandemia de COVID-19.

ÍNDICE REMISSIVO

D

Didática, 35, 36, 108

E

educação, 5, 7, 10, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,  
26, 28, 34, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 99, 100,  
102, 103, 105, 107

ensino de História, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17,  
28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 45,  
48, 49, 50, 51, 52, 53

G

*gameficação*, 20, 30, 100

*games*, 7, 10, 12, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 34, 36, 39,  
44, 54, 55, 57, 68, 80, 84, 85, 87, 92, 96, 98, 104, 105,  
108

I

Idade Média, 28, 30, 34, 36, 52, 95, 96, 97, 102, 110  
ideologia, 4, 55, 63, 64, 66, 67, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 86,  
88, 90, 91, 93, 94, 97, 98

J

jogos, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,  
19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34,  
35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48,  
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 68, 80, 82,  
83, 84, 87, 88, 89, 90, 95, 100, 103, 104, 105, 106,  
107, 110

N

narrativa, 9, 12, 22, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 55,  
58, 60, 69, 73, 74, 75, 81, 82, 88, 97

P

ProfHistória, 4, 11, 16, 28, 29, 33, 38, 40, 42, 50, 51

V

videogame, 4, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 43, 54,  
55, 78, 80, 82, 84, 87, 93, 96, 100, 103, 104

