



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO ACADÊMICO

Área de concentração: Educação e Cultura Contemporânea

Linha de pesquisa: Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos
Educativos- TICPE

Kauan Pessanha Soares

JOVENS E GAMES: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM HISTÓRIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II COM OS JOGOS “*CALL OF DUTY*”

Orientadora: Prof. Dr.^a Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Rio de Janeiro
2018

S676j Soares, Kauan Pessanha

Jovens e Games: a construção do conhecimento em história no ensino fundamental II com os jogos "Call of Duty". / Kauan Pessanha Soares. – Rio de Janeiro, 2018. 192 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2018.

1. Games. 2. Aprendizagem. 3. História-ensino.
I. Título.

CDD 370.1



Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

JOVENS E GAMES: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II COM OS JOGOS "CALL OF DUTY"

elaborado por

KAUAN PESSANHA SOARES

e aprovado por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Presidente e Orientadora
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Fernando da Silva Rodrigues
Universidade Salgado de Oliveira

Profª Drª Ana Valéria de Figueiredo da Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

Kauan Pessanha Soares

JOVENS E GAMES: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM HISTÓRIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II COM OS JOGOS “*CALL OF DUTY*”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá. Área de concentração Educação e cultura contemporânea. Linha de pesquisa: Tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Rio de Janeiro
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que tem realizado em minha vida.

Aos meus queridos e amados pais Antonio Soares Moura e Maria Ivonete Pessanha Soares, meus maiores incentivadores, exemplos de vida regrada, correta, inspiradores de muito trabalho e perseverança no alcance dos objetivos.

A minha paciente, companheira de dissertação, eventos acadêmicos, exemplo profissional, instigadora de reflexões e orientadora Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa. Uma pessoa ímpar em minha vida sem a qual não poderia sequer ter iniciado este trabalho.

A Mariana da Silva Basílio, companheira em momentos felizes, de estudos e revisões (muitas) e minha animadora. Agradeço pelos momentos de apoio incondicional!

Aos meus amigos e companheiros da Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes, que me auxiliaram das mais diferentes formas. Uma verdadeira família! A equipe de direção João Luiz, Denise, Magna e Marcio. A secretaria escolar composta por Adelina, Silvia, Rute e Sinvaldo Souza. Aos companheiros de trabalho Claudio Diniz, Leandro, Igor, Sergio Augusto, Patrícia, Vilma, Valério, Rosana, Érika, Sara, Claudia, Cristiano Lemos, Ester, Sander, Mario, Paulo, Gloria, Silvia, Rosangela, José Roberto, Andrea, Sandra, Alessandra e Elizabeth. Também dedico uma atenção especial a uma pessoa com grande contribuição para a escola: Dona Glorinha (in memoriam).

A minha família mais nova chamada alocada na Escola Municipal Gandhi, que contribuíram imensamente para que tivesse uma vivência excelente e muitos aprendizados: Alan Marcelo, Simone Cunha, Jaqueline, Denise, Louize Maria (in memoriam), Elson, Mozart, Márcia Moreira, Carla Patrícia, Janaína, Ramon Ricardo, Mauricélia, Liane Felizardo, Denilson, Fladimar, Denise, Marilene, Rosangela Rocha, Rosangela Cardoso, Micheli, Claudio, Cristiane, Debora, Nilvio, Celio, Rafael Girão, Raquel (LP), Raquel (inspetora), Liana, Jeniffer, Barbara, Eduardo, Alberto, Cassio, Luciana, Angella e Thais

A toda Equipe de Convênios e Pesquisas, em especial para as professoras Vania, Penha, Catarina, Marcia e também ao professor Jaime, que procuraram sempre me atender com muito carinho, atenção e cordialidade.

A toda equipe da 10ª CRE, em especial a Cristiane e Renata Stancato e ao professor Alexandre pelos esclarecimentos sobre os procedimentos e pela prontidão e atenção sempre disponibilizados.

Aos meus inestimáveis professores da Universidade Estácio de Sá, sem os quais não teria tantas dores de cabeça maravilhosas devido aos ensinamentos que constantemente me tiravam do eixo: Alzira Batalha, Giselle Ferreira, Helenice Maia, Jaciara Carvalho, Jorge Atilio (in memoriam), Laélia Moreira, Marcio Lemgruber, Monica Rabelo, Tarso Mazzotti e Wania Gonzalez. Também agradeço à paciência e atenção sempre disponibilizadas pela secretaria acadêmica, em especial, para Glaucia, Grace Fontanet, e Maria Angélica.

Aos amigos do mestrado, companheiros de muitos momentos de intensos aprendizados e bancas: Alexandre, Aline, Daniela, Diva, Elizabeth, Elton, Fabiano, Johnny, Keles, Matheus, Susan e Zappala.

Aos amigos que sempre revisavam ou comentavam aspectos sobre jogos e me apoiaram em momentos de muitas dificuldades: Paulo Renato, Igor Silva, Boniek Santos, Ricardo Bittencout, Ian Marcelo, Dogomar Baldí e Lelia Porto.

Para a comunidade do Conjunto Habitacional Manguariba, do Sagrado Coração e responsáveis dos alunos. Toda a colaboração que disponibilizaram por meio de relatos, documentos e participação nas reuniões ou mesmo visitas à escola agregaram muitos conhecimentos e experiências que jamais esquecerei. Também, agradeço aos meus queridos alunos, participantes ou não das oficinas de jogos. Sem vocês, este trabalho não poderia existir e certamente não poderia ter tanta satisfação profissional. Vocês me ensinaram muito!

Aos professores participantes da banca de defesa da dissertação Ana Valeria de Figueiredo da Costa, Fernando da Silva Rodrigues e Marcio Silveira Lemgruber, pois contribuíram bastante para reflexões sobre a pesquisa e melhoria do trabalho.

Ao grande amigo, companheiro e irmão fraterno Paulo Renato, um grande profissional e uma pessoa de grande importância em minha vida. Sem você para sempre ter fé em mim, talvez este momento não seria possível!!!

O meu último agradecimento é para uma pessoa que merece toda a minha admiração por ser um exemplo a muitas pessoas, seja no campo profissional, familiar ou acadêmico. Faltariam palavras para descrever o tamanho da minha admiração por este ser que me apoiou incondicionalmente em tantos momentos de que tem grande parcela nessa conquista. Muito obrigado, João Mário de Britto Filho: um segundo pai e modelo de profissional no qual me espelho muito.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar se os jogos digitais da franquia *Call of Duty-World at War* (Treyarch, 2008) e *Call of Duty 4 – Modern Warfare* (Infinity Ward, 2007), cujos enredos abordam temáticas da Segunda Guerra Mundial e de conflitos da atualidade – conteúdos abordados segundo as orientações curriculares específicas da Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro (SME/RJ) na disciplina História – podem contribuir para que estudantes pertencentes ao 9º ano, em recuperação paralela na disciplina História, do Ensino Fundamental II de uma escola municipal localizada no bairro de Paciência, possam ter suas habilidades sobre estes períodos melhor desenvolvidas. Entre as questões norteadoras da análise, estão incluídas: a) De que modo o ensino-aprendizagem, com a utilização de jogos eletrônicos digitais, contribui com a construção do conhecimento de alunos no 9º ano do Ensino Fundamental II na disciplina História?; b) Quais habilidades podem ser estimuladas com a utilização de jogos eletrônicos em classes de História?; c) Como uma metodologia focada no uso do jogo *Call of Duty-World at War* e *Call of Duty 4-Modern Warfare* podem auxiliar estudantes do Ensino Fundamental II, em recuperação paralela na disciplina História, na compreensão da História Contemporânea e, conseqüentemente, a melhorar seu desempenho escolar na disciplina? Para realizar a pesquisa, foi empregada a metodologia qualitativa com o uso de grupo focal, com o intuito de utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade em oficinas com atividades baseadas nos jogos propostos. O grupo focal foi realizado com um grupo total de 13 participantes – 12 alunos e um mediador (o professor-pesquisador) que orientou a discussão. No grupo, os jovens puderam dialogar para o alcance de um objetivo ou fase do jogo proposto de modo escrito sobre os conceitos de História previamente propostos pelo docente. A proposta inicial consistiu no trabalho de duplas ou trios, dependendo da quantidade de alunos que participaram de cada etapa. Como instrumento de coletas de dados, foram utilizadas Fichas Diagnósticas, contendo os registros realizados pelos professores das classes regulares – em comum com os apontados na disciplina de História – sobre as dificuldades dos alunos encaminhados à recuperação paralela, suas observações e avaliações mensais realizadas, além do registro final sobre o desenvolvimento do aluno ao término do bimestre e o diário de pesquisa em geral. Foi realizado um aprofundamento reflexivo das experiências vividas em um espaço-tempo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando compreender e aprender descrições detalhadas e apuradas dos fenômenos questionados e investigados, descrever e realizar reflexões sobre o modo como foram produzidos os elementos investigados; pensar e descrever os resultados partindo da observação cotidiana, cuidadosa e sistemática, para que a riqueza do ambiente pudesse ser preservada e os dados comparados com versões anteriores ou posteriores.

Palavras-Chave: Games; Aprendizagem; Ensino de História.

ABSTRACT

The aim of this research was investigate if the digital games of the *Call of Duty* series “*Call of Duty- World at War* (Treyarch,2008) and *Call of Duty 4 – Modern Warfare* (Infinity Ward, 2007), which games’s plots uses Second World War and nowadays conflicts themes – applying program content according to Municipal Secretary of Education’s - Rio de Janeiro (SME/RJ) specific curricular guidelines concerning the History subject – can contribute to 9th year students at retake test period in the History subject, of Elementary School II in a municipal school located in the neighborhood called Paciência, make theis skills concerning that historical time period better developed. Among the guiding issues of the analysis are: a) How the teaching-learn process, using digital games, contributes to the knowledge building of 9th year of “Elementary School II” ‘s students in the History subject?; b) Which skills can be developed by using electronic games in History classes? c) How a methodology focused on the use of the games *Call of Duty- World at War* and *Call of Duty 4 – Modern Warfare* can help Elementary School II students in at retake test period on the History subject on their way of understanding contemporary History and as a consequence improve their school performance in the subject? In order to make the research, a qualitative methodology was applied in order to use the senses focusing on obtain specific aspects of the reality in workshops based on the said games. The workshop was made with a total of 13 participants and a mediator(the teacher-researcher) that guided the discussion. In the group, the teenagers could dialogue in order to achieve a goal or complete a stage of the proposed game using the History concepts previously proposed by the teacher. The initial proposal consisted on working in pairs or trios, depending on the number of students on each stage. As a data collecting tool, diagnostic flashcards were used including all the notes made by the teachers from regular classes – that were in common with the ones made in the History subject- about the issues of the students sent to at retake test period, observations and evaluations monthly made, as well as the final notes about the student development at the end of the bimester and the research diary in general.

A more in-depth reflection about the experiences experienced in a time-space of the research and within it’s own intellectual elaboration, focusing on understand and learn detailed and accurate descriptions about how the investigated elements were made; Thinking and describing the results through the daily, careful and systematic observation, in order to the abundance of the environment could be preserved and the data could be compared with previous or further versions.

Keywords: Games; Learning; History Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COD: *Call of Duty*
CRE: Coordenadoria Regional de Educação
EF: Ensino Fundamental
FPS: *First-personshooter* (Tiro em primeira pessoa)
GF: Grupo Focal
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Instituto para a Democratização Educação Brasil
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NPC: *non-playablecharacter*
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP: Projetos Políticos Pedagógicos
SCA: Sistema de Controle Acadêmico
SME/RJ: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro
TIC: Tecnologias da informação e da comunicação
ZPD: Zona Proximal de Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conjunto Habitacional Manguariba.	59
Figura 2: Conjunto Habitacional Manguariba– localização.....	60
Figura 3: Conjunto Habitacional Manguariba	61
Figura 4: Ruínas do Engenho de Palmares, nas proximidades do Conjunto Habitacional Manguariba, onde se produzia aguardente, melado e açúcar.....	61
Figura 5: Fachada da escola.	62
Figura 6: Perspectiva em primeira pessoa em <i>Call of Duty</i>	71
Figura 7: Bandeira do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães.....	86
Figura 8: Bandeira da marinha japonesa.	86
Figura 9: Símbolo fascista	154
Figura 10: Fases do jogo COD <i>World at War</i>	93
Figura 11: Couraçado.....	97
Figura 12: Tempos Modernos	98
Figura 13: Tortura de soldado estadunidense por soldados/oficiais japoneses	99
Figura 14: Filme <i>Pearl Harbor</i>	101
Figura 15: Representações do Nazismo	105
Figura 16: Discurso de Hitler aos alemães.....	106
Figura 17: Símbolo nazista e representação dos soviéticos	106
Figura 18: Destruição na Praça Vermelha (URSS)	107
Figura 19: Destruição na Praça Vermelha	108
Figura 20: Batalha de Berlim.....	112
Figura 21: Rastros de destruição.	112
Figura 22: Celeiro.....	114
Figura 23: Okinawa	151
Figura 24: Desgaste da guerra.....	151
Figura 25: Cenários da guerra.....	146
Figura 26: Estimativa de mortos durante a Segunda Guerra Mundial.....	122
Figura 27: Campo de Guerra.....	123
Figura 28: Campo de Guerra COD.....	123
Figura 29: Questionamento de Reznov.....	125
Figura 30: Biblioteca e <i>Reichstag</i> destruídos	126
Figura 31: <i>Reichstag</i> destruído	129

Figura 32: Vitória soviética	129
Figura 33: Invasão de embarcação	140
Figura 34: Invasão ao Afeganistão.....	142
Figura 35: Capitão/Tenente John Price.....	142
Figura 36: Cidade e rendição de civis	144
Figura 37: Cidade com vista panorâmica	146
Figura 38: Assalto em cidade islâmica	147
Figura 39: Imran Zakhaev	149
Figura 40: Azerbaijão	151
Figura 41: Pripjat, Ucrânia.....	151
Figura 42: Jogo <i>Crossfire</i>	153
Figura 43: Jogo <i>Crossfire</i>	154
Figura 44: Jogo <i>Combat Arms</i>	154
Figura 45: Jogo <i>Combat Arms</i>	155
Figura 46: Avatares do <i>Combat Arms</i>	155
Figura 47: Filmes utilizados em sala de aula.....	158
Figura 48: Preferências de jogos em <i>smartphones</i>	160
Figura 49: Os ambientes virtuais do <i>WoW</i>	161
Figura 50: Os ambientes virtuais do <i>LoL</i>	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do IDEB (2007-2015)	65
Gráfico 2: Evolução das taxas de aprovação nos anos finais	66
Gráfico 3: Médias bimestrais, disciplina de História, alunos turma 1904.....	163
Gráfico 4: Médias bimestrais, disciplina de História, alunos turma 1905.....	164
Gráfico 5: Médias bimestrais, disciplina de História, alunos turma 1906.....	165
Gráfico 6: Médias bimestrais, disciplina de História, aluno turma 1905 que evadiu no 3º bimestre	166
Gráfico 7: Médias bimestrais, disciplina de História, aluno turma 1906 que evadiu no 3º bimestre	166
Gráfico 8: Médias bimestrais, disciplina de História, aluno turma 1906 que não foi autorizada pelos pais a participar das atividades com o COD	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estruturação inicial das turmas em 2017.....	64
Tabela 2: Relação comparativa de conceitos finais entre os COC.....	82
Tabela 3: Relação comparativa de conceitos finais	83
Tabela 4: Relação comparativa de conceitos finais	84
Tabela 5: Divisão dos grupos	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação de jogos segundo Caillois.....	47
Quadro 2. Cronograma de atividades-recuperação paralela do terceiro bimestre	79
Quadro 3: Cronograma de atividades da recuperação final	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 MAPEANDO UM DETONADO? O QUE A LITERATURA ATUAL NOS DIZ SOBRE OS JOGOS DIGITAIS?	29
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
3.1 Sobre Dewey, os jogos digitais e o ensino de História	35
3.2 A Teoria do Desenvolvimento Social de Vygotsky e o uso de jogos para o ensino de História	40
3.3 Um breve histórico dos jogos.....	41
3.4 O uso de jogos na Educação e sua importância para o ensino da disciplina de História.....	43
3.4.1 Jogos: conceitos e características.....	43
3.4.2 O jogo e o ensino de História	45
3.4.3 Um pouco mais sobre jogos	47
3.4.4 O ensino de História no Brasil e o uso de jogos digitais.....	49
3.4.5 O uso da franquia <i>Call of Duty</i> para o ensino de História.....	55
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	58
4.1 Breve histórico da escola onde foi realizada a pesquisa	58
4.2 Tipo de pesquisa	64
4.3 Sujeitos participantes da pesquisa	65
4.4 Coleta de dados.....	67
4.4.1 Pesquisa documental	67
4.4.2 Grupo Focal	68
4.4.3 Observação participante	69
4.4.4 O diário de pesquisa	70
4.4.5 Os jogos digitais escolhidos	71

4.4.6 Tratamento dos dados	74
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: Apertando o Start. Missão: História!	75
5.1 Descrição das atividades realizadas.....	75
5.2 Perfis dos grupos	81
5.3 A recuperação paralela e dinâmicas das oficinas temáticas.....	84
5.3.1 A oficina temática COD <i>World at War</i>	89
5.3.2 As dinâmicas com o jogo COD <i>World at War</i>	91
5.4 Vida Extra? A recuperação final com o uso do COD <i>Modern Warfare</i>	136
5.4.1 Características do jogo.....	138
5.4.2 As dinâmicas e primeiras impressões	139
5.5 Quais as impressões anteriores sobre os jogos digitais? Quais e para que serviam?	159
5.6 A evolução das turmas em gráficos	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
FONTES.....	168
Filmografia.....	168
Jogos digitais.....	168
REFERÊNCIAS.....	176
ANEXO A: DADOS DA ESCOLA	182
ANEXO B: ÍNDICE DO IDEB DA ESCOLA-períodos antigos e projeções.....	184
ANEXO C: INDICADORES DA ESCOLA	182
ANEXO D: CALENDÁRIO OFICIAL DO ENSINO REGULAR SME/RJ 2017.....	187
ANEXO E: SOLICITAÇÃO DE ATIVIDADE DE PESQUISA- SME/RJ	182
ANEXO F: PARECER DE APROVAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA SME/RJ E COMPROMISSO	182
ANEXO G: PARECER DE APROVAÇÃO PARA A PESQUISA-PLATAFORMA BRASIL	182
ANEXO H: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182

ANEXO I: AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM	182
---	-----

1INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a questão dos jovens e os games, com ênfase na construção do conhecimento em História por intermédio de dois jogos da franquia *Call of Duty* (COD).

Aqui, argumenta-se que os jogos podem contribuir para a aprendizagem, pois através de seus mecanismos de ensino inerentes, pode-se sustentar a estimulação de muitas habilidades e competências em toda a sala de aula. A “geração net”, como foi denominada por Tapscott (TANNAHILL *et al.*, 2012), é intrinsecamente motivada por jogos e os videogames comerciais podem ter um papel potencialmente importante na sala de aula para ajudar a aprender uma variedade de habilidades. Tannahill *et al.* (2012) afirmaram que o *design* dos jogos comerciais está repleto de estruturas de ensino construtivistas efetivas e esses jogos devem desempenhar um papel mais proeminente no ensino geral.

De acordo com Tannahill *et al.* (2012) e Gish (2010), os educadores podem utilizar os mesmos tipos de ferramentas que os alunos estão usando em sua rotina diária. O uso de jogos de videogame em sala de aula tem a possibilidade de inspirar os alunos na busca de bases históricas, como ocorre com o jogo *Call of Duty* em suas versões. Cabe ressaltar as ponderações de Fornaciari (2016) de que o COD é um jogo violento e sem autenticidade histórica. Nesse sentido, como professor-pesquisador sobre o tema, concordamos que é importante considerar o COD de forma crítica, utilizando-o como um recurso para iniciar uma discussão com os alunos e motivá-los a buscar conhecimentos históricos sobre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

A franquia *Call of Duty* tem experimentado uma longevidade privilegiada no mercado de videogames, tendo vendido mais de quinze milhões de unidades desde o lançamento do COD original (Infinity Ward e Treyarch) em 2003. Entre as várias franquias disponíveis do COD, o *Call of Duty– World at War* (TREYARCH, 2008) e *Call of Duty 4 – Modern Warfare* (INFINITY WARD, 2007), apresentam respectivamente enredos que abordam temáticas da Segunda Guerra Mundial e de conflitos da atualidade.

O *Call of Duty: World at War* (TREYARCH, 2008), um dos mais rentáveis e bem-sucedidos jogos no subgênero histórico, de primeira pessoa¹, foi considerado em 2008 um dos cinco jogos de videogames mais populares em 2008 em termos de unidades vendidas no mundo. De acordo com Gish (2010) – quando comparado com outros *best-sellers* daquele ano, como o *Grand Theft Auto IV* (ROCKSTAR NORTH, 2008) e o *Super Smash Bros Brawl* (NINTENDO, 2008), o COD *World at War* – foi o único jogo que apresentou uma ocorrência histórica internacional, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como seu assunto principal funcionando como uma referência espaço-temporal em torno do qual o ambiente de jogos interativo foi projetado.

Enquanto inúmeros videogames modernos apresentam universos fantásticos como ambiente de jogo, além das histórias contemporâneas, no COD o atirador (jogador) em primeira pessoa continuamente incursiona e recapitula a história cultural e internacional no interesse de fornecer estruturas narrativas fundamentais para os jogos individuais. Desse modo, esses jogos envolvem o jogador no contexto histórico.

A franquia COD convida os jogadores a participar de eventos históricos particularizados (os primeiros deles abordavam eventos da Segunda Guerra Mundial), onde as estruturas de jogos individuais desempenham um papel crucial nas concepções e abordagens para a construção da história. É importante observar que o COD não é um jogo pedagógico, mas estudos internacionais (GISH, 2010; TANNAHILL *ET AL.*, 2012) têm demonstrado que esse tipo de jogo incentiva os alunos a buscarem maior conhecimento sobre os temas abordados, o que os torna mais motivados a participarem de debates sobre os mesmos nas disciplinas relacionadas.

O jogo COD *World at War*, por meio de sua representação interativa da Segunda Guerra Mundial, é emblemático em uma forma contemporânea de recordação histórica². Isso pode motivar os alunos, quando mediados por um

¹ Os jogos da franquia COD são caracterizados por retratar eventos ocorridos na história humana ou trazer eventos históricos no seu enredo. Por meio da ação do jogador (visão em primeira pessoa), é possível experimentar alguns destes ambientes enquanto que outros são repassados com a utilização de pequenos filmes para explicar o contexto histórico.

² Aqui reconhecemos o jogo digital como fonte instigadora para convidar os alunos a terem conhecimentos sobre a história ocorrida na Segunda Guerra Mundial devido a riqueza de detalhes nos cenários capazes de ambientar o jogador em uma realidade simulada. Visualizamos esta

professor da disciplina de História, a buscar maiores informações e a dialogar sobre os fatos ocorridos. Na sua capacidade de incorporar interativamente o jogador dentro do ambiente sensorial do jogo, a série COD permite que os jogadores explorem a presença histórica da multivalência da guerra³ e experimente percepções conflitantes da violência endêmica da própria guerra.

Com um texto cultural e um conjunto de jogos digitais, a série COD funciona como uma memória de tela, uma forma contestada de lembrança em que as memórias culturais passam e são enfrentadas para o avanço do jogo, criando um emaranhado narrativo (STURKEN, 1997). A descrição interativa de um passado nacional traumático sobre a Segunda Guerra Mundial possibilita que os jogadores conheçam o contexto histórico, além de poderem refletir e ter uma percepção sobre a natureza construída da história e o significado da violência nela contida.

Aqui, reiteramos a necessidade da mediação realizada por um professor de História para que sejam relatadas aos alunos as possíveis discrepâncias. Estas podem ser relacionadas com discrepâncias de fatos históricos, narrativas tendenciosas e racistas, bem como fatores que possam prejudicar a compreensão dos fatos históricos por parte dos alunos.

Partilhamos do pensamento de Barros (2004) sobre os ambientes de pesquisa e estudo da história e dos seus campos de atuação⁴. Compreendemos que o ambiente intradisciplinar no qual se consolidará uma atuação historiográfica ou de estudo da história deve ser encarado como um esforço de autoconhecimento, de definir os pontos de partida mais significativos –sem que este esteja desvinculado de outros enfoques, abordagens e domínios.

premissa com a mediação de um professor, pois reconhecemos que o jogo, por si só, não é capaz de ensinar sobre os fatos ocorridos na guerra.

³ Compreendemos a importância de não nos prendermos à análise dos principais eventos de ambos os jogos na citação de fatos. Procuramos proporcionar aos alunos uma visão do que acontece na guerra, partindo também, da visão humanitária dos fatos. Buscamos comentar sobre a violência proporcionada aos habitantes, os avanços tecnológicos que permitiram progressos em armas de destruição, mas também em outras ferramentas de uso cotidiano, mudanças em biomas, as perdas das famílias durante os conflitos além de convidar os alunos a pensar sobre estes fatos nos cenários urbanos.

⁴Os Campos da História referem-se às categorias que os historiadores profissionais utilizam para classificar suas grandes áreas de trabalho dentro da disciplina História. Barros (2004) cita exemplos tais como *História Política*, *História Oral*, *História das Mulheres*, entre outras.

De acordo com Pedrosa (2011, p. 2), “tradicionalmente, a História Militar⁵ tem sido a história das guerras, campanhas, batalhas e feitos dos grandes generais, bem como o registro de todas as atividades das forças militares na guerra e na paz”. Após o final da Segunda Guerra Mundial, esse conceito foi ampliado e segundo o autor, “as operações militares já não se restringem a um espaço limitado, conhecido como campo de batalha, mas afetam a toda a sociedade, incluindo a totalidade dos países ao alcance dos modernos meios de destruição e fazendo a população civil vítima de ataques indiscriminados” (PEDROSA, 2011, p.3).

Pensar em uma História em que os conflitos são além de uma transcrição de fatos e observam o fenômeno da guerra e suas consequências para as sociedades torna-se uma interessante forma de observar a história e perceber sua influência, seja em eventos passados ou mesmo em conflitos contemporâneos. Não significa necessariamente verificar apenas os fatos do passado e sim observar também conflitos menores, seja em outros países ou em nossos territórios- compreendendo seus fatores, causas, similitudes e diferenças.

O presente estudo concentrou as pesquisas utilizando os jogos *Call of Duty- World at War* (TREYARCH, 2008) e *Call of Duty 4 – Modern Warfare* (INFINITY WARD, 2007), da franquia COD, entretanto, ao longo dos anos, outras edições foram lançadas e elas ganharam muitos seguidores. Em novembro de 2017 foi lançado o COD WWII, que retrata uma experiência da Segunda Guerra Mundial baseada no Desembarque na Normandia de tropas aliadas no Dia D⁶ e em outras batalhas ocorridas por toda a Europa, ambientada em lugares históricos e icônicos daquela guerra.

A utilização de games como um novo recurso para o ensino de História se justifica no fato de que esses jogos permitem que o aluno interaja com um ambiente preparado para que ele tenha o conhecimento dos eventos históricos e, ainda, participe daquele ambiente para conseguir avançar no jogo. Portanto, para jogar o

⁵A História Militar é a área da História que estuda o desenvolvimento das atividades militares, desde o estudo de batalhas, guerras, estratégias, armamentos, entre outros.

⁶ Conhecido oficialmente como Operação *Overlord* ocorreu no dia 6 de junho de 1944. Foi importante operação na qual tropas aliadas desembarcaram na região da Normandia (noroeste da França). Foi decisivo na vitória dos aliados contra o Eixo (Alemanha, Itália e Japão), pois a região era dominada por alemães na chamada Muralha do Atlântico e importante região de movimentação de tropas. Os Aliados desembarcaram com mais de 300 mil homens e milhares de armamentos. O grande trunfo dos aliados foi ter utilizado séries de senhas e informações falsas sobre o desembarque, estratégia importante para confundir as tropas alemãs.

aluno irá encontrar os dados históricos e conseqüentemente terá conhecimento de como tudo ocorreu.

No Brasil, o ensino de História no Brasil, de modo geral, priorizou a memorização mecânica de fatos. Desse modo, aprender História torna-se uma tarefa difícil e cansativa, pois exige longas horas de estudos no intuito de decorar, principalmente, nomes, datas e grandes feitos em sequências, por muitas vezes, descontextualizadas com os cenários sociais e com as opiniões dos estudantes. Porém, nas décadas iniciais do século XX, com as tendências trazidas pela Nova História⁷, há a influência de novas correntes historiográficas que, paulatinamente, diminuem a ocorrência de paradigmas positivistas de ensino de História, dando lugar a novas abordagens com o uso de novas fontes de pesquisa e de abordagem aos estudantes.

Estas perspectivas, aliadas a aspectos tais como o processo de globalização, ocasionaram avanços nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), levando os sujeitos sociais à aquisição de novos hábitos, valores, conhecimentos e formas de pensar. Tais fatos ganham espaços no contexto educacional, uma vez que a escola, como detentora primária de muitas formas de conhecimento, tem como base premissas de novas formas de desenvolver ações educativas podendo apropriar-se da tecnologia e da comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Embora tenhamos estas tecnologias e acessibilidades disponibilizadas em muitas localidades, isso não significa que os estudantes possuirão facilidades na manipulação ou compreensão de saberes específicos estudados no ambiente escolar.

A defasagem de aprendizagem nas séries finais do Ensino Fundamental II⁸ e a conseqüente baixa proficiência (média bimestral abaixo de 5, escore mínimo para

⁷ De acordo com Burke (1992), "*La nouvelle histoire*" é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff na qual há uma crítica ao paradigma tradicional do estudo da história, apresentado sob o viés político. Segundo a chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*, a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana, considerando-a para o estudo da história a análise de outros elementos tais como economia, sociedade, entre outros.

⁸ *Ensino Fundamental II* ou *2º Segmento* são as nomenclaturas mais comuns ao se tratar das séries finais do ensino municipal. Compreendem alunos que cursam do 6º ao 9º ano- 256.319 alunos de acordo com dados disponibilizados pela SME/RJ em 2016. Disponível em <<https://goo.gl/qbrivx>>. Acesso em 05 dez 2016. Saliento que a partir do próximo ano (2017), o EF II compreendeu do 7º ao

aprovação) nas diferentes disciplinas, não apenas na História⁹, demonstram a necessidade de buscar estratégias de ensino que possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica proporcionada e reduzir as dificuldades, de modo em que o estudante possa progredir seus estudos com boas construções de conhecimentos e habilidades.

Um dos principais desafios encontrados na análise de séries finais do Ensino Fundamental II é justificar a importância da disciplina História na grade curricular, uma vez que, os alunos frequentemente indagam de modo semelhante à Hobsbawn (2001), o porquê de se estudar História e o passado, se é o presente o que importa. Esse autor apresenta uma perspectiva ainda atual ao afirmar: "quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem." (HOBRAWN, 1995, p.13).

Estas premissas, por muitas vezes, ganham acentuada significação ao se estudar conjuntos de períodos históricos muito longínquos da sua realidade, como por exemplo, saberes referentes ao período medieval, no qual as organizações políticas, religiosas, econômicas e sociais possuíam diferentes características das visualizadas na atualidade.

Consequentemente, o conjunto de habilidades mínimas¹⁰ previstas para que se conheça uma realidade histórica fica comprometido, o que leva muitos estudantes a serem encaminhados para uma recuperação bimestral paralela¹¹ sem o esperado incremento de saberes. Desse modo, evidencia-se a importância do professor de História no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção da cidadania. Sendo assim,

[...] o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em

9º ano. Maiores informações também podem ser adquiridas no portfolio <<https://goo.gl/T2Xeyr>>. Acesso em 21 nov 2017.

⁹ Dados resumidos do INEP. Disponível em <<https://goo.gl/9VXBR6>>. Acesso em 13 abr 2017.

¹⁰ Conceito de habilidade em História utilizado de acordo com as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ). Disponível em: <<https://goo.gl/Z28dGu>> Acesso em 06 mar 2017.

¹¹ "Consideram-se alunos com necessidades de Recuperação Contínua e/ou Paralela todos aqueles que estejam defasados em relação ao conteúdo curricular previsto em quaisquer disciplinas e/ou blocos de conteúdo, a qualquer momento de trabalho docente. Ocorre, de maneira contínua, no decorrer das aulas regulares, por meio de intervenções imediatas às dificuldades específicas dos alunos" (RIO DE JANEIRO, 2015, s/p).

conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Nessas circunstâncias, para que o estudante em defasagem consiga ter seu aprendizado potencializado, propomos a utilização de jogos digitais¹² que permitam, enquanto recurso para atividades, contribuir com o desenvolvimento do pensamento, por meio da utilização de novas linguagens, de modo a alcançar um mínimo de habilidades necessárias para a compreensão do conteúdo de História. Como Bittencourt (2012, p.57), entendemos que “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmitem informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos”.

A escolha de uma abordagem com jogo digital visa aproveitarmos-nos da interatividade disponibilizada na manipulação de personagens, da observação de enredos e cenários temáticos da época, além de aproximarmos o saber teórico de uma atividade próxima de crianças e jovens: o ato de jogar.

O jogar pode contribuir para a construção de conhecimentos com perspectivas de visualização do aprendizado por meio da utilização de dois elementos importantes relacionados com o jogo: a visão do objeto e sua possibilidade de manuseio, mesmo que este possa ser limitado em dados momentos com interesse de se manter a ordem grupal e o sentido na roteirização das ações dos personagens. Huizinga (2001, p.4), descreve a importância do jogo na vida humana ao mencionar que:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

A prática de ensino em História, ao utilizar elementos contidos nos jogos eletrônicos, permite uma releitura de saberes – também adquiridos em outras perspectivas de aprendizados – tais como a escrita tradicional, a fala, oralidade,

¹² De acordo com Gallo (2007), os jogos digitais são aqueles que podem ser jogados por meio de programação estruturada em códigos binários em um sistema computacional. Eles dizem respeito a uma designação ampla e genérica a todo aparato que utiliza estruturas digitais de um computador de alta ou baixa capacidade para produção, desenvolvimento, processamento e execução de jogos exibidos com sons e imagens em qualquer monitor apto para tal finalidade.

mídias audiovisuais como comparativos e referências. A imersão no jogo, assim como na Antiguidade, possui interesse em elementos além da diversão. Convida os sujeitos envolvidos, na incorporação de seus avatares¹³, a construir e analisar possibilidades de cenários, sensações e construções de realidade.

Embasado em roteiros que valorizam o estilo de fantasia ou recorte de momentos históricos dos quais possam envolver a história (Antiga, Medieval, Moderna ou Contemporânea)¹⁴, os jogos digitais ganham relevância na prática de ensino por abordarem diversos panos de fundo de contextos historiográficos tais como sociedades antigas e atuais, política, economia, meio ambiente, lutas de classes, guerras, entre outros. Sob esta perspectiva, torna-se interessante o trabalho do sujeito de modo individual ou coletivo rompendo com o aprendizado reproduzido como observação de dados, contemplação de imagens. Desse modo, partimos para a visão do ser praticante de ações capazes de experimentar, interpretar ou mesmo e modificar um cenário e possuir, considerando-se a tecnologia dos jogos digitais, maior interatividade com realidades próximas do analisado com intuito de estimular a criticidade e breves vislumbres do passado, bem como as consequências no presente.

Acreditamos que os jogos digitais da franquia¹⁵ *Call of Duty*¹⁶- *World at War* (TREYARCH, 2008) e *Call of Duty 4- Modern Warfare* (INFINITY WARD, 2007), cujos enredos abordam temáticas da Segunda Guerra Mundial e de conflitos da

¹³ Avatar- personagem manipulável em ambientes digitais.

¹⁴ Salienta-se que esta classificação possui controvérsias. Entretanto, a classificação eurocêntrica ocidental baseia-se nos seguintes períodos para delimitar cronologicamente a história: Do aparecimento dos primeiros hominídeos até cerca de 10 mil a. C até 4000 a. C. (advento da escrita): *Pré-história* (Paleolítico-até 10.000 a.C; Neolítico 10 mil a.C até 4 mil a. C e Idade dos Metais de 4 mil a 3 mil e quinhentos a. C); de 4000 a.C. até 476 d.C. (queda do Império Romano do Ocidente): *Antiguidade*; de 476 d.C. até 1453 (conquista de Constantinopla pelos turcos): *Idade Média*; de 1453 até 1789 (eclosão da Revolução Francesa): *Idade Moderna*; de 1789 até os dias atuais: *Idade Contemporânea*.

¹⁵ Conceito de franquia de acordo com o jogo: uma estratégia empresarial para distribuição e comercialização de produtos e serviços e que a franquia de negócio formatado, apresenta elementos previamente ligados com temática pré-definida e diversifica sua abordagem sem perda do elemento principal.

¹⁶ Também conhecido entre os seus jogadores pelo termo “CoD”, é uma série de jogos em primeira ou terceira pessoa publicados e de propriedade da empresa Activision, que trabalha com diversos estúdios para a confecção de jogos de gênero de tiro. Os enredos abordam conflitos variados, desde a Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria e conflitos contemporâneos com a utilização de personagens fictícios. Seu modo de jogo pode ser conectado via internet ou não. Uma apresentação mais detalhada do jogo poderá ser encontrada na metodologia.

atualidade - conteúdos abordados segundo as orientações curriculares específicas da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) - podem contribuir para que estudantes pertencentes ao 9º ano, em recuperação paralela na disciplina História, do Ensino Fundamental II de uma escola municipal localizada no bairro de Paciência, possam ter suas habilidades sobre estes períodos melhor desenvolvidas.

Diante da possibilidade de trazer elementos visuais, simulações de eventos nos quais o estudante-jogador manipulasse uma realidade (digital), foram trabalhadas perspectivas e habilidades com objetivo de que estes sujeitos históricos¹⁷ tivessem a habilidade de produzir história e de ampliar os conhecimentos específicos.

Nesse contexto, o professor auxilia o estudante a adquirir as ferramentas necessárias para pensar historicamente, ou seja, captar e valorizar a diversidade das fontes e os pontos de vista históricos. Além disso, o professor necessita orientar seus alunos para que aprendam a levantar problemas e criticizar eventos históricos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Em nosso trabalho partimos da hipótese de que a implementação das TIC (tecnologias de informação e comunicação) em cenários educacionais permite o incremento de informações e mídias para o aprendizado. O jogo digital, por estar próximo da realidade de muitos jovens, pode ser uma ferramenta adequada para conciliar saberes manipuláveis (o ambiente, cenários e ações dentro de um jogo digital) com os eventos históricos, permitindo que a narrativa histórica possa ser construída de modo mais visível ao estudante.

Com base nessas premissas tivemos como objetivo investigar se os jogos digitais *Call of Duty- World at War* e *Call of Duty 4- Modern Warfare*, incorporados em atividades curriculares podem contribuir, e de que forma, para a melhoria do desempenho escolar de alunos com defasagem na disciplina História, que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental II da rede municipal do Rio de Janeiro.

As perguntas norteadoras desta pesquisa são as seguintes:

¹⁷ “O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.” (BRASIL, 1997, p. 29)

- a) De que modo o ensino-aprendizagem, com a utilização de jogos eletrônicos digitais, contribui com a construção do conhecimento de alunos no 9º ano do Ensino Fundamental II na disciplina História?
- b) Quais habilidades¹⁸ podem ser estimuladas com a utilização de jogos eletrônicos em classes de História?
- c) Como uma metodologia focada no uso do jogo *Call of Duty – World at War* e *Call of Duty 4 – Modern Warfare* podem auxiliar estudantes do Ensino Fundamental II, em recuperação paralela na disciplina História, na compreensão da História Contemporânea e, conseqüentemente, a melhorar seu desempenho escolar na disciplina?

A implementação das TIC em cenários educacionais permite o incremento de informações e mídias para o aprendizado e possibilita que os alunos tenham um contato direto com contextos históricos. Por meio de jogos interativos eles conhecem a história, melhorando suas habilidades na disciplina. O jogo digital, por estar próximo da realidade de muitos jovens das turmas em que a pesquisa foi realizada, pode ser uma ferramenta capaz de conciliar saberes manipuláveis com os eventos históricos, permitindo que a narrativa histórica possa ser construída de modo mais visível ao estudante.

Justificamos esta pesquisa no fato de que, diante de uma sociedade na qual a tecnologia digital está presente em diferentes espaços, a imersão em ambientes digitais faz-se necessária aos alunos, bem como o aperfeiçoamento das práticas de ensino. Compreendemos que a utilização de técnicas e instrumentos diversos, a fim de motivar o estudo da História no Ensino Fundamental II, é importante ferramenta. Uma possibilidade seria a introdução dos jogos eletrônicos digitais como apoio para a compreensão de sociedades e conhecimentos, tanto do passado quanto do presente, buscando-se alternativas e variações didáticas para a reflexão de eventos históricos.

Nesta perspectiva, os jogos interativos oferecem potencial para questionar as histórias narrativas fixas que prescrevem concepções deterministas do passado. Permitir que os jogadores explorem representações virtuais de momentos específicos do passado desestabiliza entendimentos de história que professam seu

¹⁸ O conceito de habilidade por nós utilizado respeitará aos preceitos das orientações curriculares específicos de História da SME/RJ. Disponível em <<https://goo.gl/afQwAk>>. Acesso em 06 mar 2017.

desdobramento como um status segmentado de um evento com pontos iniciais e finais particulares.

Interagir com a história virtualmente, por sua vez, permite aos jogadores reavaliar significados isolados e singulares associados a ocorrências passadas (GISH, 2010). Com a orientação de um professor da disciplina de História, os alunos podem ter a experiência virtual do contexto da Segunda Guerra Mundial no COD e, também, podem dialogar sobre os fatos históricos passando a ter conhecimento desses fatos por meio do entretenimento proporcionado pelo jogo.

Este estudo apresenta a experiência prática do pesquisador junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, na disciplina de História. Para tanto, o texto foi dividido em seis capítulos.

O primeiro capítulo é a própria introdução, que apresenta o tema deste estudo e sua delimitação, o contexto, a justificativa, o objetivo, as perguntas norteadoras desta pesquisa, e a descrição dos capítulos.

O segundo é a revisão de literatura e consiste na apresentação de estudos diretamente relacionados com o uso de games da Educação.

O terceiro capítulo é a fundamentação teórica que aborda a teoria de Dewey sobre os jogos digitais e o ensino da disciplina de História, a teoria do desenvolvimento social de Vygotsky e o uso de jogos para o ensino de História, além de algumas considerações sobre a franquia *CallofDuty*, utilizada neste estudo como instrumento de pesquisa e avaliação.

O quarto capítulo apresenta a descrição da metodologia de pesquisa empregada com ênfase no tipo de pesquisa, sujeitos participantes da pesquisa, coleta de dados, diário de pesquisa, aplicabilidade, sobre os jogos digitais escolhidos e o tratamento dos dados.

O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa e contém um breve histórico da escola onde foi realizada a pesquisa, uma descrição das atividades realizadas, os perfis dos grupos, a recuperação paralela e as dinâmicas das oficinas e as atividades realizadas com os jogos da franquia *CallofDuty: World at War* ou *ModernWarfare*.

O último capítulo contém as considerações finais baseadas nos resultados da pesquisa e, também, as recomendações para trabalhos futuros.

2MAPEANDO UM DETONADO¹⁹? O QUE A LITERATURA ATUAL NOS DIZ SOBRE OS JOGOS DIGITAIS?

O objetivo deste capítulo é apresentar um levantamento das publicações acadêmicas sobre o uso de jogos no ensino de disciplinas de História e outras, que abordem possibilidades para aumentar o interesse dos alunos e sua compreensão sobre os fatos importantes relacionados à disciplina estudada.

A revisão de literatura possibilita uma análise de obras próximas ao objeto central da pesquisa, proporciona uma aproximação com as principais literaturas utilizadas no tema e a perspectiva do número de trabalhos publicados, o que pode tanto indicar a relevância da temática quanto a carência de pesquisas na área.

Para esta etapa, a busca centrou-se na produção acadêmica disponibilizada pelo Portal de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico, por se tratarem de significativos repositórios e nas bases de pesquisas.

O critério respeitou a similaridade com os temas abordados e o da produção acadêmica realizada nos últimos 5 anos (2012 a 2016). Ressaltamos que para contemplar um significativo número de produções relacionadas e publicadas na área, utilizamos, para as buscas, termos e expressões das línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

No portal CAPES, por meio dos descritores “game (s) e história”, foram encontrados 144 itens. Os trabalhos com enquadramento de nossa pesquisa são as obras de Santos (2014), Fornaciari (2016) e de Carreiro (2013).

A tese de Santos (2014), intitulada “*Medal of Honor e Call of Duty: uma comparação entre missões do videogame e eventos históricos*”, analisou a construção de tipos de memórias da Segunda Guerra Mundial e de outras guerras, por intermédio da produção de videogames, mais especificamente a série *Medal of Honor*.

Ao longo de seu estudo, são expostos os jogos eletrônicos como recurso de exposição de visões peculiares sobre eventos históricos. A conclusão do estudo foi

¹⁹ Detonado, na linguagem dos jogos digitais, refere-se a um livro, publicação ou vídeo que ensina a aventura de um jogo e como passar de fases, macetes para conquistar armas ou fases bônus.

de que o videogame é um recurso com intenso poder de alcance e convencimento. Trata-se de uma mídia complexa, pois constitui um recurso de entretenimento e também é uma forma de divulgação de marcas e ideias. Por esse motivo, é importante estarmos atentos para a origem dos games²⁰ e suas relações com as diversas formas de propagação de uma ideia. Sobre a análise específica do jogo estudado, o referido autor concluiu que o *Medal of Honor* é uma autêntica expressão de sua época, pois revela expressões históricas, que são distantes de um rigor metodológico, mas o fato é que estas expressões têm um alcance nunca visto na história das comunicações e entretenimento.

A dissertação de Fornaciari intitulada “*A guerra em jogo: A Segunda Guerra Mundial em Call of Duty, 2003-2008*” analisa as representações da Segunda Guerra Mundial construídas por videogames da franquia *Call of Duty*, publicada pela editora Activision. Com base em produções dos chamados *game studies*²¹, cinema e análise dos games, o autor procurou compreender como a Segunda Guerra Mundial é representada por meio dos desenvolvedores dos jogos e os referenciais utilizados ou omitidos durante a confecção do produto, levando-se em conta os contextos históricos e suas representações aos jogadores.

A produção de Carreiro (2013) possui relação com o tema em estudo. Em seu artigo “*Jogando o Passado: Videogames como Fontes Históricas*”, o autor traz a importância de agregar as tecnologias de informação e comunicação como fontes de aprendizagem sobre História, especificadamente, da historiografia. Faz uma crítica aos modelos historiográficos que contemplam apenas documentos do Estado como fontes válidas de estudo, trazendo em sua perspectiva, a importância de mídias tais como o relato pessoal, imagens, sons e produtos audiovisuais. Contextualiza mídias tais como o cinema, os quadrinhos e os videogames como elementos audiovisuais importantes na sociedade atual, traçando brevemente a história do desenvolvimento destas mídias. O autor encerra seu trabalho apontando o crescimento da indústria dos videogames, da relevância como fonte histórica, além de ressaltar o potencial de este ser o maior produto cultural de nossa época.

²⁰ Durante o trabalho, os termos games, jogos digitais e jogos eletrônicos serão utilizados para designar o mesmo objeto. Serão respeitadas as nomenclaturas de acordo com os sentidos apontados por seus de seus autores. Mesmo na mídia nacional, para promover eventos relacionados com jogos digitais, o termo mais recorrente é “games”.

²¹ Grupos de estudos formados especificadamente para analisar os impactos dos videogames em diversas áreas acadêmicas.

Utilizando-se termos tais como “*jogos eletrônicos e História*” ou “*jogos digitais e História*”, apenas foi localizado um resultado relacionado com a temática pesquisada: o artigo intitulado “*Os games como possibilidade: que História é essa?*” Costa *et al.* (2015) analisaram a relação entre os games e a História, considerando a importância dos jogos na atualidade e explorando os aspectos relacionados ao lúdico e ao brincar. Foram problematizadas as questões narrativas nos/dos jogos digitais e discutidas as expressões e os conceitos que têm emergido atrelados a esse universo dos jogos digitais, com o intuito de demonstrar aproximações e afastamentos entre a narrativa dos jogos e a narrativa histórica escolar e seus usos para as atividades de ensino. Também foram considerados jogos brasileiros e suas temáticas. Os autores concluíram que existem muitos benefícios na utilização dos games como recursos para a aprendizagem, contudo, cada tipo de jogo deve ser analisado individualmente, considerando seus possíveis benefícios e malefícios, além de considerar as necessidades dos alunos envolvidos.

Ao serem utilizados os descritores “*videojuegos e História*”, foram encontradas 46 publicações. Dentre as produções, apenas 1 artigo detinha características próximas do interesse de investigação da nossa pesquisa.

No artigo intitulado “*Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed*”, Alarcia e Barco (2014) apresentaram os potenciais que o jogo da saga *Assassin's Creed* possuiam para o aprendizado de História. O enredo é desenvolvido em ambiente que permite a interação em terceira pessoa e possibilita ao jogador interagir em um mundo aberto em restrições espaciais. A temática do jogo está focada em uma eterna batalha entre a Ordem de Assassinos e a Ordem dos Templários, em busca de um misterioso artefato conhecido como “*Piece of Eden*”- capaz de trazer a salvação para aquele mundo. A partir da procura deste artefato, o jogador tem de viajar por três cidades presentes no jogo – Acre, Damasco e Jerusalém para descobrir o paradeiro do objeto e interagir com personagens diversos por meio de diálogos e combates para alcançar o seu objetivo. As personagens possuem contextos que se alastram em períodos históricos distintos, que atravessam desde a época medieval até a Idade Moderna.

Os autores concluem o artigo inferindo sobre as dificuldades de contextualizar as personagens de épocas consideravelmente distintas e os aspectos motivacionais para a significância do enredo do jogo. Na visão dos autores, os enredos são apresentados por meio de conhecimentos desestruturados que podem ser

encontrados em vários cenários do jogo – fragmentados devido aos contextos históricos misturados de suas personagens, que atravessam o tempo sem que ocorra uma delimitação do momento histórico em que o personagem possa estar. Entretanto, ressaltam a qualidade proporcionada pelos cenários que possuem riquezas em detalhes, as tramas consideradas pelos autores próximas das realidades da época e a mobilidade que o jogo proporciona ao seu usuário.

No Banco de Teses e dissertações da CAPES, a partir dos descritores “*game (s) e história*” indicou apenas um trabalho: A dissertação de Macedo (2013) intitulada “*Games com narrativa histórica como dispositivo digital para a mediação de experiências formativas em ensino de História: uma pesquisa com o jogo Game of Thrones- RPG*”. O interesse do autor foi o de investigar sobre a compreensão de como se configura a experiência compreensiva na formação em história de alunos do ensino médio, tendo como dispositivo virtual mediador de interpretação o *Game of Thrones*. O jogo selecionado possui enredo desenvolvido em ambientes medievais com fortes elementos da mitologia da época, símbolos do cavalheirismo e reinos com constantes conflitos pela hegemonia de uma região.

Entre outros resultados, partindo de uma pesquisa de caráter etnográfico e na busca da narrativa como seu elemento base, o autor concluiu que as atividades com o jogo evidenciaram um potencial formativo relevante aos estudantes. De acordo com o autor, foi possível perceber que os alunos foram capazes de construir diversas referências vindas do cotidiano, relacionando com o jogo diversos elementos da cultura medieval tais como a violência, arquitetura, vestimentas e relações humanas durante as classes.

Com a utilização de descritores comuns com o tema de pesquisa e mais recorrentes nas informações sobre o tema, tais como “*jogos eletrônicos e História*”, “*jogos digitais e História*” e “*Videojuegos e (y) História*” não resultaram em produções relevantes.

Utilizando a ferramenta Google Acadêmico para buscar produções específicas nas áreas que envolvam as temáticas de jogos digitais e ensino de História, foi constatado que o maior quantitativo de produções na área está em forma de artigos, sejam em produções de língua inglesa, espanhola ou portuguesa. As palavras-chave e períodos utilizados foram os mesmos dos utilizados nos portais anteriores. Esta pesquisa resultou em maiores produções.

Com o uso das palavras-chave “*game (s) e história*”, localizamos 8.600 produções, o que nos obrigou a refinar a busca devido ao termo “*game*”, em língua inglesa, abarcar significados demasiadamente amplos. Variavam desde os jogos como RPG aos jogos de tabuleiro em geral ou, ainda, história de algum jogo. Visando uma busca mais efetiva com relação ao nosso objeto de pesquisa, utilizamos os termos “*virtual games e história*”. Este filtro permitiu a visualização de 5.100 produções, não necessariamente atreladas diretamente com a temática referida.

Dentre estes, foram encontrados 23 artigos, escritos por professores e alunos de instituições de ensino superior, predominantemente na UFMG e na UNEB, que se destacaram por possuir ativa produção na área de jogos à elementos da História considerando-se um tempo de pesquisa mais abrangente, nesse caso, o período de 10 anos.

Destacamos o artigo de Telles e Alves (2015) por recorrer à análise das narrativas e ficções, algo recorrente nos estudos de História, na perspectiva do videogame. O trabalho de Telles e Alves (2015) revisa obras de autores clássicos da literatura em História para compreender como os *history games* (jogos com enredo em temas históricos) podem contribuir para a produção e o compartilhamento de representações, de imagens e de um imaginário sobre o passado para o processo de educação formal. Os autores também analisam a produção nacional (notadamente teses e dissertações) e concluem que os últimos desdobramentos da teoria da História reposicionaram o lugar da ficção nas representações e nas práticas do historiador. Baseiam-se na literatura, representação da memória, cinema e jogos digitais para sustentar o argumento de novas possibilidades de ensino e aprendizagem, tanto para estudantes como para professores.

Vale ressaltar a produção de Alves (2005, 2007), da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) com publicações pioneiras nas áreas de jogos digitais. Estas obras foram importantes fontes de consulta bibliográfica além de serem marcos para se perceber os avanços das pesquisas desde as primeiras produções de jogos digitais no Brasil. Destacamos as produções do Centro de Pesquisas e Desenvolvimento

Comunidades Virtuais ²²que desenvolve jogos digitais e pesquisas na área da cultura digital.

Também apontamos as produções sobre a temática de jogos digitais em diversos contextos educacionais e produções oriundas da SBGAMES²³ e Abragames²⁴, que organizam eventos periódicos relacionados com a temática de jogos digitais em variados campos de atuação, desde contextos educacionais até mesmo promoção de jogos, predominantemente digitais.

Após a revisão de literatura, pudemos concluir que a utilização de jogos digitais como ferramenta de aprendizagem apresenta um significativo crescimento. Entretanto, durante o levantamento dos trabalhos, uma das lacunas percebidas foi o pouco aproveitamento de atividades com uso de jogos, junto a estudantes que estavam nas séries finais do Ensino Fundamental II. A preferência geralmente era o de trabalhar com o debate sobre os jogos ou com jovens que estudavam no Ensino Médio. As produções acadêmicas localizadas distribuem-se em artigos, livros, dissertações, teses e anais de eventos relacionados com o tema de jogos digitais.

²² Para maiores informações sobre as produções, recomendamos o acesso ao site <<http://comunidadesvirtuais.pro.br/cv/>>.

²³ Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. Trata-se de evento que reúne pesquisadores, estudantes e empresários que tem os jogos eletrônicos como objeto de investigação e produto de desenvolvimento. Link de acesso <<http://sbgames.org/>>.

²⁴ Associação Brasileira dos Desenvolvedores de Jogos Digitais. Trata-se de entidade sem fins lucrativos e com o objetivo de fortalecer a indústria nacional de desenvolvimento de jogos. Link de acesso <<http://www.abragames.org/>>.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como referenciais teóricos, tomamos autores que estudaram temas que apresentam interseções com nosso campo de pesquisa. Assim, utilizaremos autores com pesquisas relacionadas com jogos e teorias pedagógicas.

3.1 Sobre Dewey, os jogos digitais e o ensino de História

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo que teve uma obra prolífica, que afetou várias áreas da educação: ensino, filosofia da educação, psicologia educacional, política educacional. Ele pode ser considerado o filósofo da educação mais influente do século XX nos Estados Unidos (EUA), ao mesmo tempo, foi considerado um ativista político, demonstrando um compromisso prático, moral e cívico através de suas obras e suas criações institucionais nas áreas em que trabalhou nas Universidades de Chicago e Columbia (RUIZ, 2013).

No Brasil, as ideias de Dewey tiveram dois momentos de grande destaque. O primeiro deles, em 1932, graças ao Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que teve Anísio Teixeira, seu ex-aluno, como principal difusor das ideias deweyanas, tendo, inclusive, traduzido muitas obras de Dewey para a língua portuguesa.

O segundo momento ocorreu durante o período de redemocratização brasileira nos anos de 1990, tendo como foco, os pressupostos voltados para a formação de professores. Conforme Souza e Martinelli (2009), as principais abordagens eram voltadas para a “Epistemologia da Prática Reflexiva” ou corrente do “Professor Reflexivo”, propostas que discutiam a formação inicial e continuada em diversos países.

A filosofia progressiva de John Dewey (1959) possibilita fundamentos teóricos para o uso de jogos digitais em sala de aula. Ele observa que o sistema educacional estadunidense utilizava técnicas tradicionais de ensino que tratam o conhecimento como uma mercadoria monolítica e imutável, tendo concluído que, por causa das crenças dos educadores tradicionais na verdade absoluta dos fatos, eles ensinavam o conhecimento por meio de palestras e métodos que incentivavam a memorização dos mesmos.

Segundo Dewey (1971), as técnicas educacionais tradicionais criaram uma separação artificial entre a escola e a “vida real” que sufocou a criatividade dos

alunos e qualquer possibilidade de aprendizagem. Ele acreditava que se os educadores abordassem a educação com foco na experiência e na capacidade dos alunos, então a separação artificial entre a escola e a vida seria superada. Com o aumento do uso de tecnologias digitais, os jogos digitais podem ser considerados um importante veículo para preencher a lacuna entre as experiências dos alunos e o domínio da escola, principalmente nos conteúdos de História e Geografia.

Os jogos digitais oferecem aos alunos a oportunidade de experimentar a História no contexto familiar de um jogo de simulação. Dewey (1959) defendeu uma aprendizagem que possibilitasse o envolvimento do aluno, sendo considerada como uma experiência ativa e pessoal relevante para as experiências e capacidades do mesmo. Neste contexto, os jogos digitais educativos podem oferecer aos alunos a oportunidade de participar em investigações experienciais, colocando-os em um ambiente virtual de aprendizagem de conteúdos através da participação ativa em um contexto familiar.

Um dado importante, quando o trabalho de Dewey é analisado, é o fato de que ele viveu um momento de grandes mudanças sociais e políticas, bem como transformações no sistema de produção, fatos que tiveram grande influência sobre sua obra e suas posições acadêmicas e políticas. Nesse ponto deve-se notar as características que tem sido o processo de mobilidade social ascendente nos EUA em relação à mobilidade das fronteiras, que levou os pioneiros a um vasto território para ser colonizado ao longo do século XIX. Os pioneiros foram encorajados pela fé na experiência humana como um meio para a mudança. Isto resultou numa estratificação social flexível, num contexto em que as pessoas são mais valorizadas pela capacidade inerente de suas origens familiares (RUIZ, 2013).

Segundo Souza e Machado (2009, p. 105),

Precisamos oferecer atenção ao contexto histórico de surgimento da Pedagogia de John Dewey, isto é, os Estados Unidos da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX. Trata-se do período de transição da hegemonia para a crise do capitalismo industrial, que culminará com a 'quebra' da bolsa de Nova Iorque, em 1929. Esse evento mergulhou o país de Dewey em uma profunda crise econômica. Além disso, Dewey assistiu às duas grandes guerras mundiais do século XX. Temos o surgimento de novas ciências como: a sociologia, a psicologia e a biologia. Esses elementos marcaram decisivamente a pedagogia de Dewey.

Uma característica típica dos EUA no século XIX era ser desafiador e aberto à mudança social o que permeou o pensamento e a prática de Dewey. Ele tinha um

compromisso com a tarefa de reforma social e educacional de acordo com os tempos em que viveu. Do ponto de vista da reforma educacional de Dewey, ela foi entendida como um empreendimento coletivo e não como uma tarefa individual. Foi assim que Dewey aderiu ao pragmatismo, movimento filosófico desenvolvido nos EUA durante o século XIX, como uma proposta filosófica alternativa à filosofia alemã então dominante. (RUIZ, 2013).

John Dewey apresentou ideias e abordagens que foram consideradas revolucionárias e fundamentalmente importantes para a escola atual. Dewey destacou a importância da educação progressiva, ou seja, uma visão da educação que enfatiza a necessidade de aprender fazendo. Ele acreditava que os seres humanos aprendem por uma abordagem prática, o que coloca Dewey na filosofia educacional do pragmatismo.

Os pragmáticos indicam que o conhecimento é um ato de experiência e, por isso, a verdade é aquilo que é útil. Para os pragmáticos, a realidade deve ser experimentada. Do ponto de vista educacional de Dewey, isso significa que os alunos devem interagir com seu meio ambiente, a fim de adaptar-se e aprender. Essa mesma ideia servia para os professores, que deviam aprender junto com os alunos, a partir de experiências práticas. Na concepção de democracia deweyana a escola é considerada um espaço de experimentação democrática para formar o cidadão, e isso significa o aprendizado dos valores civis e republicanos por meio da experimentação dos mesmos. Esta concepção pode ser observada em sua obra *“Democracy and Education”* (Democracia e Educação, 1959). Dewey chama a atenção para a importância de envolver o aluno em atividades significativas, ou seja, uma ação que faça sentido para eles.

Em termos historicistas, Dewey via a disciplina de História como um produto do desenvolvimento histórico (DEWEY, 1959). O passado existiu independente da cognição, mas apenas teve significado quando foi colocado a uma determinada utilização ou enquadrado em uma narrativa particular no presente. Como um historicista, Dewey relacionava todo o conhecimento a um conhecimento prévio e, como um psicólogo em aconselhamento, considerou qualquer afirmação histórica como tendo significados contextuais incorporados, organizados por fases distintas da consciência. Assim, a história não tem um significado estático, ao contrário, o seu significado evoluiu tal como a humanidade progride e, por conseguinte, o seu significado evoluiu para um indivíduo quando ele revive a história da humanidade.

Segundo Dewey (1959), para entender qualquer porção de conhecimento e sua relação a um indivíduo ou sociedade, é preciso compreender a sua história. Como muitos de seus contemporâneos, Dewey concordava que uma teoria de mudança histórica seria a chave para compreender o presente. As grandes ciências do século XX foram as ciências históricas e sociais, tomadas a partir de um ponto de vista histórico. Da mesma forma, a história era a chave para conceituar o âmbito e a sequência do currículo escolar.

Para Dewey (1959) havia um problema de a educação conseguir estabelecer conexões vitais entre a criança imatura e as realizações culturais e técnicas da vida adulta. Assim, o aumento contínuo da dificuldade seria uma forma de diminuir as dificuldades na compreensão da disciplina de história.

Dewey (1959) argumentava que o passado, organizado em torno de uma narrativa de progresso social e intelectual, em um esquema organizacional para o currículo escolar, não atendia às necessidades de aprendizagem da disciplina de História. Os professores somente devem apresentar os fatos históricos quando apresentarem uma visão sobre a vida presente.

De acordo com Dewey (1959), o estudo da História deve introduzir a criança a uma consciência da composição ou estrutura da vida social, bem como dar a ela o comando sobre os instrumentos através dos quais a sociedade realiza-se ao longo do tempo. O primeiro é o valor do conteúdo, o segundo é o valor da forma. O conteúdo da história, ou seja, os fatos determinam a forma da história, mas, a forma da história, ou seja, o método, produz o conteúdo. Portanto, é através de um estudo do conteúdo da história, que os alunos aprendem como e porque o método histórico (forma) surgiu, mas, o conteúdo da História sobre o qual esses alunos aprenderam em si o produto do método histórico – ambos os lados do circuito são necessários para o aprendizado.

Fallace (2010) explica que, para Dewey, tudo tem dois lados. Para abordar ambos os lados da história, ele insistia que os professores não deviam aproximar o conteúdo da história com fatos estáticos, pré-determinados, mas sim, com um conjunto de simplificação de processos, desvendando e envolvendo problemas concretos e ferramentas correspondentes com o desenvolvimento da humanidade, alinhado com as fases de desenvolvimento da criança. Assim, a história da humanidade ditou a seleção de conteúdos, e o nível de desenvolvimento da criança

ditou a forma adequada de transmissão desse conteúdo, como o último recapitulou o primeiro.

De acordo com Ruiz (2013, p.122), a teoria de Dewey sobrevive em várias formas nas tendências educacionais contemporâneas, como descrito a seguir:

- A avaliação positiva da aprendizagem pela descoberta;
- A promoção da incorporação entre o conteúdo de ensino e a prática (como visitas a museus etc.) como estratégia para estimular a exploração dos alunos;
- Promoção e incorporação do debate entre os dispositivos de ensino em todos os níveis educacionais;
- A inclusão de meios de comunicação e atividades para os alunos trabalharem em projetos individuais ou em grupos;
- Atenção aos resultados de estudos empíricos de aprendizagem, desenvolvimento e motivação das crianças;
- Ajuste de ensino e currículos para se adaptarem aos resultados da investigação;
- O projeto de ensinar, não como uma autoridade, mas como um facilitador da aprendizagem, como a fonte dos melhores recursos como o ambiente em que os alunos aprendem.

Para Dewey (1959) o currículo escolar foi organizado como uma história reencenada e cuidadosamente selecionada. Em relação à seleção de conteúdos, Dewey explicou que as fases do desenvolvimento histórico são essenciais para constituir a ordem existente. Sobre a organização deste conteúdo, ele insistia que um estudo de formas ainda mais simples serviria para reduzir a complexidade dos conteúdos históricos.

Sobre a relação entre Dewey, o ensino de História e os jogos digitais, esses jogos podem ser considerados como um método de ensino de conteúdos de História, considerando-se o atual paradigma tecnológico. Embora o uso de tecnologias digitais durante as classes seja iminente devido aos potenciais de busca, pesquisa e acesso a diversos tipos de informações, não significa necessariamente que estes recursos não reproduzam práticas não interativas.

Os jogos digitais, sobretudo de simulação, bem projetados, potencialmente oferecem aos educadores um método instrucional que pode promover o aprendizado autêntico. A aprendizagem autêntica envolve o aluno em experiências de aprendizagem reais e significativas que as expandem além das quatro paredes da sala de aula (DEWEY, 1971).

O uso de jogos para o ensino de História visa a facilitar a aprendizagem autêntica, proposta por Dewey (1971), envolvendo e motivando os alunos com as habilidades tecnológicas essenciais, para se tornarem conhecedores ativos consistentes com a finalidade da educação histórica.

3.2 A Teoria do Desenvolvimento Social de Vygotsky e o uso de jogos para o ensino de História

A visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo humano teve uma perspectiva sociocultural com sua Teoria do Desenvolvimento Social em 1962. Essa teoria sustenta que as estruturas e os processos mentais (significando fazer) podem ser atribuídos às interações culturais com os outros (VYGOTSKY, 1991). Em outras palavras, o conhecimento é social e culturalmente situado e surge de uma necessidade social (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky relaciona as noções de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano em investigações psicológicas concretas. Com base nas teorias do desenvolvimento do aprendizado de Vygotsky, a abordagem atual entende o aprendizado como inseparável dos contextos sociais ao longo das raízes históricas. Um dos principais pressupostos de Vygotsky foi que o desenvolvimento cultural ocorre primeiro como interações sociais entre pessoas. (VYGOTSKY, 1991)

O conceito da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), desenvolvido por Vygotsky, disponibilizou novas formas de compreensão dos conceitos de desenvolvimento/aprendizagem. Por meio dessa abordagem, é possível delinear o estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando acesso ao que já foi atingido em desenvolvimento, assim como o que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky, ao trazer os elementos da ZPD, acredita que a aprendizagem ocorre na infância e que a linguagem desenvolve-se no cotidiano. No caso específico da criança, enquanto brinca, utiliza a linguagem para construir seus diálogos e ações. Isto pode ser observado enquanto discutem sobre os papéis (regras), objetos e na coordenação de suas atividades. Estas interações, seja com professores e outras crianças, contribui para a aprendizagem. (MOONEY,2000)

O trabalho de Vygotsky também teve implicações para as atividades relacionadas aos jogos, já que ele entendeu o jogo como uma parte importante do desenvolvimento das crianças. A atividade simbólica, de acordo com Vygotsky, é definida como uma função de organização específica que afeta como o uso de ferramentas produz formas de comportamentos fundamentalmente novas. Embora surgissem controvérsias sobre o uso do simbolismo em jogos, Vygotsky apresentou o argumento de que o jogo simbólico é a principal atividade nos anos pré-escolares porque é um componente importante do desenvolvimento cognitivo.

3.3 Um breve histórico dos jogos

Compreender os sentidos e a natureza dos jogos na vida humana não é uma tarefa simples devido aos mais variados sentidos e interesses nos quais são desenvolvidos. Ao analisar brevemente a história dos jogos em linha do tempo tanto no Egito, na Grécia e Roma Antiga, o jogo teve um lugar de honra e era considerado sagrado, por isso estava vinculado a dogmas, crenças e valores considerados inquestionáveis. As utilizações dos jogos estavam normalmente voltadas para o ensino da mitologia e para a explicação do pós-morte (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 2001).

Na Idade Média, alguns jogos passaram a ser negados devido a transição do paganismo para o cristianismo, dos temores quanto à banalização do saber e com objetivo de centralizar o poder temporal na religiosidade. Avançando no tempo, o período da modernidade buscou valorizar elementos voltados para o humanismo, desprendendo-se consideravelmente dos valores religiosos. (KISHIMOTO,1999)

Na contemporaneidade, os jogos praticados nas ruas, calçadas ou praças foram reduzidos enquanto que se amplia a presença dos jogos eletrônicos no cotidiano infantil e adulto. Fortuna (2016) destaca, em conferência, sobre o risco de extinção de jogos tradicionais e mudanças de perfis dos jogadores. Justifica suas

mudanças devido às profundas transformações sociais, culturais e urbanísticas em curso. Deste modo, observam-se alterações nas regras de alguns. A autora alerta sobre a sedentarização causada pela mudança gerada nos perfis dos jogadores e o distanciamento das relações sociais.

Pensar no avanço dos recursos tecnológicos aplicados aos jogos digitais é interessante quando comparamos as possibilidades de jogos ofertados e as ações que podemos executar neles.

Um exemplo pode ser verificado na oferta de alguns jogos clássicos transportados para dispositivos digitais, tais como os computadores. Jogos de xadrez, damas, carteados são ofertados para partidas que podem ser contra adversários físicos, utilizando-se um mesmo dispositivo ou via internet, ou ainda, contra um programa de computador.

Outros simplesmente foram criados a partir de ações que simulavam atividades humanas como dirigir, esportes ou disponibilizavam uma forma de viver no computador como no simulador *The Sims*²⁵.

Analisar a evolução e a criação desses tipos de jogos torna-se necessário para compreendermos, mesmo que brevemente, a grandeza de recursos e seus impactos não somente no momento de suas criações, mas também em tempos atuais.

Os jogos digitais têm suas origens em tempos recentes, os primeiros surgiram a partir de 1960. Segundo Alves (2005, p. 38), Ivan Sutherland apresentou o protótipo do “primeiro sistema interativo em tempo real de criação de gráficos para computadores, dando origem ao precursor dos atuais geradores para produção de programas de multimeios e videogames”.

Em 1962, Steve Russel cria o que seria considerado o primeiro videogame informático, o *Space War*, apresentado em uma tela de raios caóticos, o que foi um avanço significativo no conceito dos jogos eletrônicos. A concepção de console ou plataformas de videogames só surgiu em 1966, quando Ralph Baer desenhou o primeiro protótipo para ser conectado a uma televisão doméstica (ALVES, 2005).

Porém, apenas da década de 1970, com a criação da empresa Atari, que os jogos eletrônicos passam a se popularizar, e, em 1977, surgem os primeiros

²⁵Série de jogos de simulação da vida real, idealizado por Will Wright e produzida pela Maxis. O primeiro jogo da série foi produzido em 2000.

consoles coloridos com cartuchos intercambiáveis, o que daria impulso à criação de games domésticos (ALVES, 2005, p. 39-40).

Na contemporaneidade, os jogos eletrônicos ganham espaços em plataformas digitais avançadas. Os principais dispositivos nos quais temos as ofertas destes produtos são *tablets*, videogames com utilização de mídias transportáveis, jogos online e telefones.

Observa-se que, embora, por um lado, sejam modificados o local, as plataformas e a forma de jogar, por outro, o hábito, o prazer, o desejo, a vontade e a prática do jogo mantêm-se fortes e intactos através dos tempos. Os tempos mudam. Os jogos também podem mudar em algumas das suas regras ou deixar de serem usados, pois eles vão evoluindo e sendo modificados na maneira e forma de se apresentarem na sociedade.

3.4 O uso de jogos na Educação e sua importância para o ensino da disciplina de História

3.4.1 Jogos: conceitos e características

O conceito de jogomodifica-se de acordo com as sociedades, com os objetivos aos quais se aplica ao ato de jogar ou mesmo com as regras aplicadas, podem ter diversas definições. Algumas delas são apresentadas a seguir:

Caillois (1990), o jogo é uma atividade essencialmente livre e voluntária, separada no tempo e espaço, incerta e improdutiva que se rege pelas regras da fantasia.

Huizinga (2001) considera o jogo como uma atividade livre que se mantém conscientemente fora da vida corrente por carecer de seriedade, mas, ao mesmo tempo absorve intensa e profundamente quem a exerce.

Piaget (1971) considera o jogo como um processo de assimilação. Destaca a função de exercitação para o desenvolvimento da criança, a partir de jogos que exigem a socialização e facilitam o processo de aprendizagem.

David Parlett (apud SALEN;ZIMMERMAN, 2006) historiador, considera o jogo como uma competição que tem por base o seu objetivo final e as regras acertadas entre os jogadores.

Chris Crawford (apud SALEN;ZIMMERMAN, 2006) designer de games, considera que os jogos apresentam quatro características: representação (sistema fechado com estrutura e regras definidas) , interação (as mudanças causa-efeito constituem um elemento de atração), conflito (os obstáculos que surgem) e segurança (permite a experimentação, de forma segura).

Elliot Avedon e Brian Sutton-Smith (apud SALEN;ZIMMERMAN, 2006) expertos de jogos, destacam que os jogos compreendem alguma atividade física ou intelectual. Eles enfatizam a voluntariedade na participação em um jogo e a natureza restritiva de suas regras.

Sobre o potencial dos jogos na educação, Eguia-Gomez *et al.* (2012) apontam que o uso de jogos digitais nas aulas facilita o processo de comunicação e competências. Enfatizam o desenvolvimento construtivo de habilidades, conhecimentos e atitudes. Consideram as múltiplas dimensões que formam parte do processo de significação, que se estabelece tanto pelo ato de jogar como dos produtos dos jogos e material docente na aula, sendo possível afirmar que os jogos permitem o desenvolvimento de habilidades sociais, melhoram o rendimento escolar, desenvolvem as habilidades cognitivas e motivam a aprendizagem. Além disso, consideram que os jogos também melhoram a concentração, o pensamento objetivo e o planejamento de estratégias para a execução de atividades.

Com o uso de jogos digitais os alunos devem responder a inquietações variáveis e constantes, sobre todo o mundo midiático como o atual, que oferece ampla informação e tecnologia. Os jogos digitais podem ser considerados como um meio para alcançar vantagens no processo de aprendizagem, como obter novos meios de interação com o ambiente e facilitar a introdução de tecnologias da informação e comunicação na sala de aula.

Os jogos digitais formam ambientes que envolvem a liberdade de ação, a necessidade de definir metas e objetivos e mover-se para obtê-los, ajudando o usuário a assumir a responsabilidade para o desenvolvimento pessoal. No jogo, o indivíduo vive sua própria história no seu desenvolvimento e participa ativamente da resolução dos problemas, tornando-se um ambiente onde ele pode implementar uma pluralidade de mecanismos e recursos que lhe permitem interagir livremente e espontaneamente dentro de um sistema social (EGUIA-GOMEZ *et al.*, 2012).

Adquirir conhecimentos e melhorar habilidades são aspectos básicos do desenvolvimento de uma partida de jogos digitais. Nos jogos de *RPG* para o usuário

avançar é imprescindível a aprendizagem. Os jogos se apoiam na aprendizagem constante e podem dispor de alternativas com o objetivo de adaptar-se às capacidades de aprendizagem de diversos perfis de jogadores.

- Um jogo digital consiste em colocar o usuário no centro da experiência, alcançando um nível de estado ótimo caracterizado pela imersão, concentração e toda a sua energia estão focalizadas no jogo. Neste ponto o jogador se envolve com a experiência de aprender.
- O jogo digital como vivência narrativa, permite a construção da realidade através da narração, recurso cognitivo básico pelo qual os seres humanos conhecem o mundo.
- O jogo oferece a possibilidade de experimentar novas identidades (avatares²⁶), fazendo com que o usuário vivencie uma história própria na qual ele participa ativamente do seu desenvolvimento e resolução, o que lhe permite experimentar o conteúdo e o contexto.

Os jogos podem ser considerados como importantes instrumentos de aprendizagem, pois quando direcionados para a mesma, possibilitam que o usuário desenvolva seus conhecimentos e habilidades relacionados ao conteúdo em questão.

3.4.2 O jogo e o ensino de História

A escola e a construção do conhecimento também foram alteradas no passar dos tempos. As mudanças nas dinâmicas sociais, nos ambientes sociais e modelos econômicos são aspectos relevantes a serem considerados quando se avalia o saber e o modo de ensino, pois são importantes variantes para mudanças curriculares.

Tratando-se, especificadamente do ensino de História na contemporaneidade, para Rüsen (2001, 2006) e Bergmann (1990), a Didática da História é indissociável da História. Cabe destacar que além de estudar o ensino de História em ambiente escolar, a Didática da História volta-se aos processos e funções da consciência

²⁶ Avatar: personagem manipulável por um ou mais jogadores em mundo virtual.

histórica elaborada pelos sujeitos a partir de orientações formais, escolares, bem como informais e extraescolares.

Trazendo essa didática para as perspectivas escolares, contextualizando com uma formação que vise o aprimoramento do conhecimento em História, considerando as transformações econômicas e sociais – no caso brasileiro fortemente influenciado pela redemocratização iniciada em 1980 – que modificaram a clientela escolar e implicavam em mudanças no ambiente escolar.

Os cenários de mudanças da sociedade, da necessidade da reformulação do ensino e atrelado aos debates entre as diversas tendências historiográficas, voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas. As temáticas de estudo, sensibilizadas por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, demandaram possibilidades de rever o ensino fundamental.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.33), é esperado que os alunos progressivamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Nesse sentido, em relação ao estudo da História no ensino fundamental, espera-se que os alunos sejam capazes de:

1. Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
2. Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
3. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
4. Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
5. Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de possíveis soluções, reconhecendo formas de atuações políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
6. Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
7. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, p. 33).

Os métodos tradicionais de ensino, deste modo, têm sido questionados com maior ênfase na sociedade do século XXI – marcada pela acessibilidade a canais

mediáticos diversos e de comunicação rápida. Instrumentos tais como livros didáticos, difundidos largamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e atividades propostas. A simplificação dos textos, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como alguns dos comprometedores de avanço que se faça no campo curricular formal.

3.4.3 Um pouco mais sobre jogos

O jogo traz consigo aspectos da vida diária como: competições, jogos de sorte, problemas desafiadores que precisam de força, outros de raciocínio, entre outros. Caillois (1990, p. 31) classifica os tipos de jogos respectivamente da seguinte forma: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*. Essas classificações não são isoladas, também se combinam entre si aumentando as possibilidades de classificação dos jogos. Elas podem ser apresentadas, resumidamente, da seguinte maneira:

Quadro 1 – Classificação de jogos segundo Caillois

<i>Agôn</i>	Cria situações ideais e igualitárias para todos os competidores de modo a que o vencedor seja considerado o mais preparado.
<i>Alea</i>	Opõe-se ao <i>Agôn</i> , pois seus resultados dependem apenas da sorte, colocando o jogador com ação restrita.
<i>Mimicry</i>	Os jogadores adotam o papel de personagens apropriando-se de uma realidade que não a sua.
<i>Ilinx</i>	Busca a vertigem, com o intuito visando o afastamento súbito da realidade.

Fonte: PEDROSA, 2016, p.87

Os jogos eletrônicos, apresentados e comercializados por grandes empresas, são direcionados a diferentes públicos. O rol de possibilidades de estilos para a escolha de seus consumidores é variado, desde *arcades*²⁷ ou simuladores²⁸. Estes

²⁷ Arcade: tipos de jogos são que possuem ação definida por comandos simples e evolução linear do cenário. Normalmente dividido em fases reduzidas e com objetivo de enfrentar um chefe, personagem de grande poder e habilidades, ao final de cada uma destas fases e como requisito para se chegar a uma etapa seguinte (se houver).

²⁸ Simuladores: tipos de jogos que possuem ação definida por comandos que podem ser complexos. Por possuírem cenários mais elaborados que representem uma realidade, estes jogos se diferem dos modelos *arcade* devido aos recursos proporcionados de interação nos ambientes virtuais, seja pelas opções de ações ou jogabilidade.

últimos assumem diversos gêneros com temáticas centrais voltadas para: ação, aventura, esportes e fantasia.

Ressaltamos que muitos jogos possuem hibridismo, ou seja, mesclam elementos dos dois estilos em suas jogabilidades. Um exemplo pode ser aplicado aos jogos da franquia COD. Os jogos possuem elementos de simulação ao mostrar os combates em primeira pessoa em ambientes similares aos reais. Ao mesmo tempo, incorpora elementos de *arcades* ao disponibilizar ao jogador a regeneração de seu avatar ao realizar um movimento de recuo, possibilidade de manusear armas diversas sem treinamento adequado, pilotar veículos diversos, entre outros.

A aceitação de jogos digitais com temática de simuladores ou de perfis híbridos amplia-se e os investimentos em contextos que apresentem enredos variados e em tecnologia avançada, que permitam sensações mais próximas do real, são cada vez maiores. Atualmente, jogos que simulam esportes, *RPG* e de tiro posicionam os simuladores como os de maior rentabilidade do mundo.²⁹

Embora os jogos eletrônicos sejam desenvolvidos predominantemente com foco no mercado de entretenimento, alguns apresentam possibilidades educativas, desde que adequadamente mediados.

Uma vez que esses gêneros possibilitam que o indivíduo participe do jogo com multirecursos capazes de simular ambientes reais, ações de um cotidiano e por muitas vezes reproduzam cenários relacionados com elementos ou fatos históricos, o trabalho com os jogos digitais pode ser enriquecedor no ensino-aprendizagem. Permitir uma experiência em que o estudante possa imergir de algum modo em fatos históricos da humanidade e conhecer as rotinas de outras sociedades (as da Antiguidade, por exemplo) se torna uma interessante perspectiva de aprendizado por integrar o sujeito ao que se é estudado.

Como os jogos são atividades lúdicas que outorgam prazer e agrado em sua execução, são conteúdos fundamentais para o processo educativo e de aprendizagem, já que eles passam a ser incorporados a nossas experiências junto com as sensações e emoções de agrado e de prazer (GALLARDO, 2009, p.8).

²⁹ Alguns dados sobre a rentabilidade deste ramo empresarial podem ser brevemente visualizados em <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/10/mercado-de-games-fatura-cerca-de-us-1-bilhao-por-ano-no-brasil.html>>. Acesso em 10 jun.2016.

O jogo é um facilitador para a compreensão de conhecimentos. Porém, não basta o simples ato de jogar para que um conteúdo seja compreendido. Torna-se necessário que intervenções sejam realizadas, de modo que se estabeleçam relações entre o conhecimento estipulado e o jogo praticado, e seus sentidos não se esvaziem em um espaço.

Segundo Dewey (1959), o saber e o fazer devem estar apoiados na ideia de que o conhecimento resulta de algo mais elevado que a atividade prática e cotidiana. É preciso que o conhecimento esteja ligado a interesses práticos e aos sentidos. Os jogos proporcionam uma “experiência prática” (experiência simulada), permitindo ao indivíduo avaliar seu conhecimento sem que tenha que passar pela experiência real.

A elaboração e apropriação de determinado conhecimento deve ser analisada a partir de suas características em dado tempo e espaço. Tratando-se especificadamente da disciplina História, a interdependência funcional no todo e a composição relacional das partes contribui para que analisemos uma configuração específica de uma sociedade, fatos históricos, objetos ou cenários. A compreensão sobre as estruturas processuais necessita que analisemos o desenvolvimento do conhecimento humano em uma perspectiva de pequena, média e longa duração, pois um dado saber é, na realidade, produto de um emaranhado de vários processos de conhecimento historicamente construídos e constantemente revisados.

3.4.4 O ensino de História no Brasil e o uso de jogos digitais

A partir das premissas do denominado movimento chamado Nova História, o ensino de História no Brasil teve seu método de ensino debatido devido a mudanças ocorridas na forma de se pensar ou estudar a história na primeira metade do século XX. A vida política deixa de ser estudada com exclusividade e abrem-se possibilidades de novas perspectivas sobre o estudo. Novos agentes, que considerassem tudo o que fornecesse informação sobre a vida humana, são incorporados às fontes históricas, com o objetivo do estudo da História poder retratar com maior rigorosidade na compreensão dos eventos históricos.

A Nova História teve a premissa de inovar a forma de pesquisar e estudar a história. De acordo com Bloch (1942 apud LE GOFF, 2003, p. 107) “[...] a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele.”

Com a ampliação das fontes de pesquisas e das possibilidades de observar os fenômenos do passado, presente e do futuro, as concepções do ensino de História foram repensadas. Anteriormente caracterizadas pela frequência de serem aprendidas por meio de memorização de fatos específicos, as metodologias, quando baseadas na Nova História, passaram a receber aportes para a incorporação de materiais didáticos com novas abordagens, metodologias e linguagens diferenciadas.

Estudar a história ganharia conotação próxima ao que Le Goff (2003) comenta sobre estudar a experiência humana ao longo do tempo. Na contemporaneidade, esse tipo de abordagem pode possibilitar a consciência dos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos de modo engajado, desde que problematizados com a realidade apresentada por cada sociedade. Desse modo, escolher os recursos metodológicos, assim como problematizá-los para que o aluno tenha compreensão da história, é uma tarefa complexa, pois “[...] é importante conhecer o passado para compreender melhor o presente, para saber em que estamos dando continuidade a ele, em que estamos nos separando dele.” (LE GOFF, 2003, p.9).

Nessa perspectiva, o lugar ocupado pela História – após 22 anos da implantação (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96) e 21 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação – está, intimamente, imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990. De acordo com estes documentos, é incentivado nos conteúdos curriculares discussões sobre a consolidação da democracia no Brasil, abordagens voltadas para as características do povo brasileiro, aspectos da história social e uso de tecnologias midiáticas na educação.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 29)

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dadas a estes três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações.

O processo de globalização ocasionou avanços nas tecnologias da informação e da comunicação, levando os sujeitos sociais à aquisição de novos hábitos, costumes, valores, conhecimentos e formas de pensar (SILVA e JUNIOR, 2014). Tais fatos ganham espaços no contexto educacional, uma vez que a escola, como um espaço formal de conhecimento, tem como base premissas de desenvolver ações educativas apropriando-se da tecnologia e da comunicação no processo ensino-aprendizagem.

No ensino de História, a utilização de jogos enquanto recurso para atividades pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante do ensino fundamental por meio da utilização de novas linguagens. Bittencourt (2008, p.57) salienta que “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmitem informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos”.

Para um estímulo de compreensão aprofundada do conhecimento relacionando-o a uma atividade corriqueira do estudante jovem, a abordagem com jogos eletrônicos digitais ganha espaço, impulsionado por seus contatos cada vez mais precoces com artefatos que disponibilizam jogos digitais e conectividade com o ciberespaço.

Quando se fala sobre a incorporação de novas linguagens ao ensino de História, Fonseca (2003, p. 149-156) afirma que “ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de re (construirmos) nosso conceito de ensino e aprendizagem”.

Torna-se importante destacar o seu papel educativo do ensino de História, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, fomentando um diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática (BITTENCOURT, 2008, p. 57).

O pensamento histórico possui enlaces complexos para sua compreensão: linguagens de difícil assimilação quando não habituados com o contexto histórico, do idioma falado na época, simbolismos da época analisada ou interesse. Partindo destes pressupostos, é preciso pensar nas formas de lidar com o conhecimento. Nesse sentido, a tecnologia digital possui atualmente ambientes virtuais e colaborativos que podem ser facilitadores do processo de ensino e aprendizagem capazes de ampliar recursos didáticos aliados com a melhoria prática pedagógica.

Em diferentes realidades históricas encontramos a presença do jogo, e isso nos possibilita compreender as relações estabelecidas no processo social.

Não seria absurdo esboçar o diagnóstico de uma civilização a partir dos jogos que nela prosperam de uma forma especial. De facto, sendo os jogos fatores e imagens de cultura, daí decorre que, em certa medida, uma civilização e, no seio de uma civilização, uma época, pode ser caracterizada pelos seus jogos. Traduzem forçosamente a sua fisionomia geral e fornecem indicações úteis acerca das preferências, das fraquezas e das linhas de força de uma dada sociedade, num determinado momento de sua evolução (CAILLOIS, 1990, p.102).

O jogar pode contribuir para a construção de conhecimentos com perspectivas de visualização do aprendizado e com a utilização de dois elementos importantes relacionados com o jogo: a visão do objeto e sua possibilidade de manuseio. Mesmo que, em dados momentos, estes possam ser limitados, devido às limitações de programações, manter a jogabilidade presa em um espaço para que o enredo possa ter seguimento e delimitações quanto à ações de extrema violência, as atividades relacionadas com o jogo permitem extrapolar limites tais como espaço, tempo e recursos.

Huizinga (2001, p.4), descreve a importância do jogo na vida humana ao mencionar que:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

A prática de ensino em História ao utilizar elementos contidos nos jogos eletrônicos permite uma releitura de saberes também adquiridos em outras perspectivas de aprendizados tais como a escrita tradicional, a fala, oralidade,

mídias audiovisuais como comparativos e referências. A imersão no jogo, assim como na Antiguidade, possui interesse em elementos além da diversão. Convida os sujeitos envolvidos, por meio de seus avatares, a construir e analisar possibilidades de cenários, sensações e construções de realidade.

O jogo contribui para a aquisição de conhecimentos complexos, em realidade alternativa, para que junto ao professor, possa construir saberes. Desse modo,

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, [...]. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (FONSECA, 1993, p. 18).

Piaget (1971; 1973; 1982; 1998) salienta a importante tarefa do professor de propor atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos processos de cognição. Tratando-se de jovens nas séries finais do Ensino Fundamental II, o conhecimento não será elemento concebido apenas como algo descoberto espontaneamente pelo jovem, nem como sendo transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelo professor em métodos oratórios; trata-se do resultado de interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca.

Desta forma, os jogos eletrônicos digitais apresentam elementos que se assemelham aos da teoria piagetiana. Como exemplo, o que ocorre quando da transposição de uma fase, desafio ou etapa, no momento em que o sujeito ativo será responsável por construir categorias de pensamento nos quais compara, exclui, categoriza, ordena, classifica, ordena, comprova e formula hipótese.

Ao se trabalhar jogos eletrônicos e digitais no ensino de História, é importante averiguar a faixa etária do público a ser trabalhado. No presente trabalho, os jovens a serem observados estavam, segundo a teoria piagetiana (1971), na transição entre a fase operatório-concreta (7 a 11-12 anos) e o pensamento operatório-formal (11-13

anos em diante). Nesta fase, de acordo com Piaget (1971), o jovem já é capaz de realizar operações de reversibilidade e pensar operatorialmente sobre refazer ações, incluir de classes, coordenar perspectivas diferentes e contraditórias, e antecipar ações para a resolução de problemas reais. Essas operações presentes na dinâmica dos jogos, mediadas pelo professor, podem potencializar desafios que provocam desequilibrações e reequilibrações sucessivas.

A cooperação é um conceito-chave a ser compreendido pelo professor de História ao trabalhar em classe. Trata-se do ato de “operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1973, p.107). Esta operacionalidade pode gerar conflitos importantes para a consolidação do aprendizado. Habilidades tais como a negociação entre os pares, diálogo para o alcance de objetivos, elaboração de estratégias em grupamentos são trabalhadas para o alcance do êxito em uma atividade.

Pelo princípio da cooperação, em um trabalho coletivo, os alunos encontram espaço para expor seus argumentos, anseios, para rejeitar ou acolher os dos outros, examinar e confrontar posições além das próprias. Piaget (1998, p.144) sintetiza a importância deste princípio nos seguintes termos:

A cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que, sem dúvida, coroa o funcionamento da consciência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional.

Huizinga (2001, p. 4) apresenta importantes argumentos sobre o pensamento das interações existentes no jogo e sua relação com ações na vida humana. Menciona as intempéries pelos quais todos os seres passam em diferentes etapas de sua vida, mas necessárias para seu amadurecimento.

Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição biológica do jogo. Um define as origens e o fundamento do jogo em termos de descarga de energia vital superabundante, outras, como satisfação de certos “instintos de imitação”, ou ainda, simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas

sérias que mais tarde a vida exigirá; segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como o impulso inato para exercer certa faculdade, ou como o desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda, que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador de energia despendida por uma atividade unilateral, ou “realização do desejo” ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal [...].

Neste contexto, o uso de jogos na disciplina de História pode ser considerado um processo de aprendizagem que motiva os alunos a buscarem respostas, conhecerem os conteúdos, sendo instigados a pesquisar a história.

3.4.5 O uso da franquia *Call of Duty* para o ensino de História

Este tópico apresenta a opinião de Stuken (1997), Gish (2010) sobre o uso do *Call of Duty* como recurso para o ensino da disciplina de História. Alertamos sobre a importância de também considerar os argumentos de Fornaciari (2016) sobre a questão da violência e da falta de autenticidade dos fatos históricos observadas nos referidos jogos.

Na opinião de Gish (2010), cada COD fornece aos seus jogadores uma estruturação interativa e em etapas de uma grande guerra histórica. Como objetos de mídia, oferecem múltiplas leituras sobre os significados e efeitos da violência durante a guerra. Os jogos da franquia *Call of Duty*, desse modo, operam como uma memória de tela.³⁰

Essa convergência entre História e memória produz múltiplos significados culturais que entram em conflito, resultando em “um enredo narrativo” que resiste ao encapsulamento e definições diretos. De acordo com Sturken (1997), os múltiplos significados associados a essas memórias têm a capacidade de alterar a memória histórica tanto a nível individual como nacional. Como uma tela, tais memórias funcionam simultaneamente como uma superfície que é projetada sobre e um objeto que esconde algo da visão. Alterando as percepções da história e enfatizando certos significados sobre outros.

³⁰Gish (2010) recorre aos conceitos de Sturken (1997,p.44) sobre as “*screen memories*” (memórias de tela, tradução nossa) para explicar a relação entre os jogos da franquia COD e a narrativa histórica da série de jogos como uma forma contestada de recordação em que as memórias culturais deslizam entre si, criando um emaranhado narrativo.

De acordo com Gish (2010), como uma série de jogos digitais, a franquia *Call of Duty* funciona como uma memória de tela única, revelando uma multiplicidade de significados em relação à Segunda Guerra Mundial e colocando em primeiro plano a natureza digital mediada pela percepção histórica no século XXI.

Este tipo de representação pode ser perigoso quando a falta de historicidade apresentada nos jogos da franquia ou tendências com alguma corrente ideológica. A dualidade entre certo x errado ou mesmo a representação de apenas um lado do conflito (nesse caso dos aliados), é capaz de influenciar a perspectiva construída sobre o objeto.

Embora o *Call of Duty* tenha sido inicialmente concebido como um jogo de entretenimento, ele passou a ser reconhecido como um memorial, uma vez que a entrada histórica é dedicada aos veteranos estadunidenses da Segunda Guerra Mundial e àqueles que morreram em combate. Por exemplo, quando os créditos finais do jogo *World at War*, da série *Call of Duty*, aparecem na tela, o título do jogo é imediatamente seguido por uma dedicatória “aos veteranos da Segunda Guerra Mundial que sacrificaram suas vidas pela preservação da liberdade”. Para Gish (2010), essa dedicatória expressa abertamente o reconhecimento do heroísmo dos soldados, ecoando a construção narrativa do jogo da guerra como pessoal e heroico. No entanto, o *World at War* problematiza concepções da guerra dentro da história durante as cenas cortadas do jogo, colocando em primeiro plano a violência abjeta endêmica do conflito militar. Na série *Call of Duty*, a guerra é simultaneamente interpretada como heroica e angustiante, com momentos de vitória contrastados com outros de intensa violência³¹.

À luz das análises de Sturken (1997) e Gish (2010) é possível observar que os jogos da franquia *Call of Duty* proporcionam interpretações ativas e diferenciadas do significado da Segunda Guerra Mundial. Estas interpretações, com a vivenciação no jogo, fazem com que o sujeito possa agir no campo de batalha, ou seja, suas ações modificam o conflito em que guerreia. Proporciona-se a vivência no conflito, possibilita-se um diálogo entre os jogadores sobre o contexto histórico da Segunda

³¹ A produtora da franquia COD, no lançamento da versão atual do jogo COD *World at War II* (Activision, 2017) divulgou um documentário com duração aproximada de sete minutos de duração em que homenageia os homens e mulheres que lutaram, ao lado dos EUA, na Segunda Guerra Mundial. O vídeo narra as visões dos produtores para a montagem dos cenários do episódio conhecido como “Dia D” (1944). Para maiores informações, recomendamos o link: <<https://youtu.be/idX0pcnd2YY>>. Acesso em 17 abr 2018.

Guerra Mundial e pode-se demonstrar sua importância e reflexos na sociedade contemporânea.

Segundo Gish (2010), essas diferentes interpretações da Segunda Guerra Mundial são mais palpáveis na narrativa histórica, um enredo narrativo literal que apresenta três abordagens distintas da presença histórica da guerra. Ao contar a participação em três frentes de batalha (estadunidenses, soviéticos e ingleses), o jogo constrói enredos paralelos a partir de combates simulados com as narrativas de três países.

A Segunda Guerra Mundial pode ser entendida como um evento distinto e fechado, como uma série de conflitos específicos, ou como uma experiência individual. Essas três concepções são combinadas, possuindo vários significados que a franquia demonstra por meio da construção narrativa do jogo. Mesmo que as histórias de várias camadas operacionais dentro de qualquer game específico do *Call of Duty* possam ser consideradas como redutivas, elas expõem fatos históricos e múltiplas narrativas são utilizadas para a construção do contexto histórico.

Apresentadas as considerações de Sturken (1997) e Gish (2010), observamos que os jogos de videogame da franquia COD baseados na história da Segunda Guerra Mundial atuam no extremo irregular de uma longa cadeia de história mediada e de uma memória de desvanecimento³². Apesar de ser um recurso que desperta a imaginação sobre a Segunda Guerra Mundial, cabe ressaltar que os jogos da franquia apresentam um contexto histórico tendencioso por abordar apenas uma das alianças formadas para a guerra³³.

Assim, vislumbramos a possibilidade deste game contribuir para a discussão de assuntos relacionados à guerra, sendo fundamental que, ao ser utilizado como recurso de aprendizagem, o professor assuma a mediação, provocando um debate e associando os temas emergentes com o conteúdo programático.

³² Esta perspectiva é embasada nos apontamentos de Sturken (1997, p.45) quando a autora argumenta sobre o uso da mídia (televisiva ou cinematográfica) para apresentar um contexto histórico sobre o viés reducionista, ou seja, proporcionando um meio pelo qual histórias desconfortáveis de eventos traumáticos (no nosso caso as guerras mundiais e os conflitos civis), podem ser suavizados, recontados e atribuídos a novos significados.

³³ Durante a Segunda Guerra Mundial, muitos acordos foram firmados entre muitas nações do mundo. De modo resumido, os países lutaram como parceiros de uma das duas principais alianças: Eixo, tendo Alemanha, Itália e Japão como seus principais membros ou Aliados, cujas lideranças eram exercidas por Estados Unidos da América, França, Grã-Bretanha. Após rompimento diplomático com a Alemanha, a União Soviética reforçou militarmente as tropas Aliadas.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada sob o enfoque qualitativo junto a alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, em uma escola onde o pesquisador atuava como professor. Trata-se de uma escola pública municipal regular de Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), com dois turnos (matutino e vespertino - ambos com duração de 4 horas e 30 minutos). A escola localiza-se no Município do Rio de Janeiro sob administração da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) na 10ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada na Zona Oeste e com altos índices de reprovação escolar. A sua escolha justifica-se pelo pesquisador atuar como professor da instituição e possuir interesse no melhoramento do ensino aos estudantes com defasagem escolar. Desse modo, pretendeu-se utilizar o próprio campo de atuação para a observação de fatos e fenômenos do modo em que ocorrem e no registro de variáveis pertinentes para a análise da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 1999). Dados técnicos sobre a unidade escolar estão disponibilizados no anexo A.

Foram analisadas três turmas de 9º ano com alunos em defasagem nos conteúdos de História. Especificadamente, desenvolvemos atividades com os alunos estavam em recuperação paralela na referida disciplina pertencente às turmas 1904, 1905 e 1906, todas com aulas no período vespertino.

4.1 Breve histórico da escola onde foi realizada a pesquisa

A Escola Municipal Gandhi fica localizada na Cidade do Rio de Janeiro, bairro Paciência, no conjunto habitacional Manguariba, área com baixo desenvolvimento econômico e social segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

O Conjunto Habitacional Manguariba (figura 1) está situado em um aclive em relação à Avenida Brasil, principal via que dá acesso às ruas do conjunto.



Figura 1: Conjunto Habitacional Mangariba

Fonte: Página de Facebook-Conjunto Mangariba. Disponível em <<https://goo.gl/c76FHD>> Acesso em 12 fev. 2018.

O Conjunto Habitacional Mangariba (figura 2) fica ao lado direito de quem vai do centro da cidade do Rio de Janeiro em direção a Santa Cruz, Itaguaí e Costa Verde. Mais para o Norte e Noroeste, o Conjunto Habitacional Mangariba limita-se com ruínas de antigos engenhos e fazendas onde, na época do Brasil colonial e também na monarquia, se produzia aguardente, melado e açúcar, cuja produção escoava por via fluvial, seguindo em direção à localidade conhecida como Sagrado Coração até chegar aos bairros dos Jesuítas, Santa Cruz e Sepetiba (SOUZA, 2011).



Figura 3: Conjunto Habitacional Manguariba

Fonte: Blog do Viana. Disponível em <<https://goo.gl/YLZAcR>>. Acesso em 12 fev. 2018.

Alguns dos pontos de referência da localidade são: o Posto Policial Comunitário localizado na Rua 21, uma Associação de Moradores do Conjunto, localizada na Rua 25 e a Escola Municipal 10.19.040 Gandhi, localizada na Rua 15, sem número. Entre os pontos mais conhecidos da região estão as ruínas de um antigo engenho em Palmares, área próxima do conjunto.



Figura 4: Ruínas do Engenho de Palmares, nas proximidades do Conjunto Habitacional Manguariba, onde se produzia aguardente, melado e açúcar.

Fonte: Foto disponibilizada ao blog rioeduca.net pelo professor de História Antonio Carlos Suzano, ex-professor da instituição. Fonte: <<https://goo.gl/pdmsMY>>. Acesso em 12 fev. 2018.

Os registros formais utilizados para a descrição da região são escassos. Utilizamos dados disponibilizados em blog para as Coordenadorias Regionais de Educação ligadas à Secretaria Municipal de Educação, informações da associação local de moradores, professores e funcionários que participaram da fundação (muitos deles ainda em atividade) da unidade escolar e antigos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da escola.

Segundo os registros encontrados no PPP, reiterados com os dados disponibilizados na Associação de Moradores, a construção da E. M. Gandhi partiu de um grande movimento de luta dos trabalhadores do Conjunto Habitacional Manguariba. Os moradores fecharam várias vezes a Avenida Brasil (na época, a única via que dava acesso ao Conjunto com outras áreas) para chamar a atenção da imprensa e de autoridades, pois o Conjunto Habitacional foi inaugurado sem ter sido construída uma escola pública que atendesse a seus moradores.



Figura 5: Fachada da escola.
Fonte: Própria, (2017).

O funcionamento da escola teve início em agosto de 1986. O principal objetivo, segundo os registros, era atender a crianças de 07 a 14 anos no

1^o segmento do Ensino Fundamental³⁴. Após dois anos de sua criação, passou a atender o 2^o segmento do Ensino Fundamental, que correspondia na época ao ensino de 5^o à 8^o série.

Até o ano 2000, a E.M. Gandhi atendia ao 1^o e 2^o segmentos, mas devido à grande demanda de alunos do 1^o segmento do Ensino Fundamental na região onde fica situada, com as novas construções de escolas e também com as instruções emanadas da SME, passou a atender exclusivamente ao 2^o segmento do Ensino Fundamental.

Atualmente a escola recebe alunos para o 2^o segmento do Ensino Fundamental, oferecendo turmas do 7^o ao 9^o ano, majoritariamente moradores do Conjunto Habitacional Manguaribae de alguns conjuntos habitacionais adjacentes.

A estrutura física da escola recebeu poucas modificações desde a sua fundação. De acordo com o professor-historiador Sinvaldo Souza, responsável pelo primeiro registro da escola em materiais veiculados na mídia da SME em 2011, por meio do blog RioEduca, o prédio é do estilo conhecido popularmente como “Lelé”, com aberturas laterais dentro das salas de aula, com base na modernização arquitetônica idealizada por João Filgueiras Lima (conhecido como Lelé). Essa estrutura corresponde a técnicas de pré-fabricação e uso de placas de concreto armado, adotados pela Prefeitura do Rio de Janeiro, na década de 1980, na construção de prédios escolares, postos de saúde e mobiliário urbano.

Atualmente, além das salas de aulas, a escola conta com o funcionamento da direção, secretaria e outros setores administrativos, refeitório, sala de leitura, laboratório de informática, sala dos professores, banheiros e uma sala especial para projeção de vídeos, onde funcionam atividades extracurriculares para os alunos e a comunidade escolar.

A distribuição das turmas em 2017 foi a seguinte (tabela 1):

³⁴ *Ensino Fundamental I* ou *1^o Segmento* são as nomenclaturas mais comuns ao se tratar das séries primárias do ensino municipal. Compreendem alunos que cursam do 1^o ao 6^o ano- 297.841 alunos de acordo com dados disponibilizados pela SME/RJ em 2016. Dados disponibilizados em <<https://goo.gl/EzNS2x>>. Acesso em 21 nov 2017.

Tabela 1: Estruturação inicial das turmas em 2017

Estruturação de turmas									
Designação E/SUBE CRE(10.19.040)		Denominação EM GANDHI						Ano Letivo 2017	
Sala		2017- Manhã - parcial/horas		2017- Manhã - parcial/tempos		2017- Tarde - parcial/horas		2017- Tarde - parcial/tempos	
Descrição	Área (m2)	Turma	Qtd. alunos	Turma	Qtd. alunos	Turma	Qtd. alunos	Turma	Qtd. alunos
SALA 01	40	8003	25			8004	25		
SALA 02	40	6002	20						
SALA 03	40			1903	36			1906	27
SALA 04	40			1902	41			1905	28
SALA 05	40			1901	39			1904	28
SALA 06	40			1802	44			1805	30
SALA 07	40			1801	43			1804	34
SALA 08	40			1704	36			1803	30
SALA 09	40			1703	39			1707	22
SALA 10	40			1702	41			1706	38
SALA 11	40			1701	38			1705	32

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

4.2 Tipo de pesquisa

A pesquisa qualitativa tem por base investigar a qualidade do fenômeno estudado e sua interpretação pelo pesquisador, com o objetivo de descrever e obter o significado de uma situação; em geral trata-se de uma pesquisa exploratória e busca conhecer o porquê e o modo de tomada de decisão. (SILVA, 2010; RAJASEKARET al., 2013).

Appolinário (2004, p. 155) define a pesquisa qualitativa, distinguindo-a da quantitativa:

Modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados através de interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador. Enquanto a pesquisa quantitativa investiga os fatos, a pesquisa qualitativa preocupa-se com fenômenos, sendo que um fato é tudo o que pode ser objetivamente observado e definido por consenso social, enquanto um fenômeno remete-nos à interpretação de um fato feita por um observador. Ou seja, o fenômeno é a interpretação subjetiva do fato.

Spadotto (2015, p. 52) alerta que:

A pesquisa qualitativa trabalha com variáveis qualitativas, ou seja, analisa grupos ou categorias. Isso não significa, entretanto que a expressão das variáveis nesse método de pesquisa não possa ser numérica, mas significa que os números servem para fazer existir grupos e categorias. Fazendo uma analogia, os números são apenas as roupas que distinguem os indivíduos. As variáveis qualitativas se dividem em nominais e ordinais, sendo as primeiras aquelas que, simplesmente, apresentam os grupos e categorias; as variáveis ordinais, além de formar os grupos e categorias, colocam uma ordem

dentro deles. São exemplos de variáveis qualitativas nominais: cor de cabelo, cor da pele, raças e nacionalidade. São exemplos de variáveis qualitativas ordinais: meses do ano colocados em ordem; graus de contaminação ambiental; graus de infecção, partindo da inicial até a final.

Portanto, a pesquisa qualitativa pode ser resumidamente apresentada como a descrição de um fenômeno que tem como premissa a interpretação subjetiva do pesquisador.

4.3 Sujeitos participantes da pesquisa

A seleção dos sujeitos participantes considerou um aspecto recorrente na escola analisada: os altos índices de alunos que possuem baixo desempenho e desenvolvimento de competências escolares nas disciplinas Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física. Assim, foram incluídos nesta pesquisa os alunos que apresentaram significativas dificuldades no aprendizado da disciplina de História e que, em consequência, necessitaram realizar recuperação paralela para a obtenção da média necessária para aprovação (média cinco).

Entre os dados selecionados para verificar o desempenho em números da instituição, em âmbito nacional, utilizamos as informações e as análises divulgadas pelo Instituto para a Democratização Educação Brasil (IDEB) de 2015, comparando o desenvolvimento da escola de 2007 a 2015, com foco centralizado no último ano da pesquisa (vide gráfico 1).

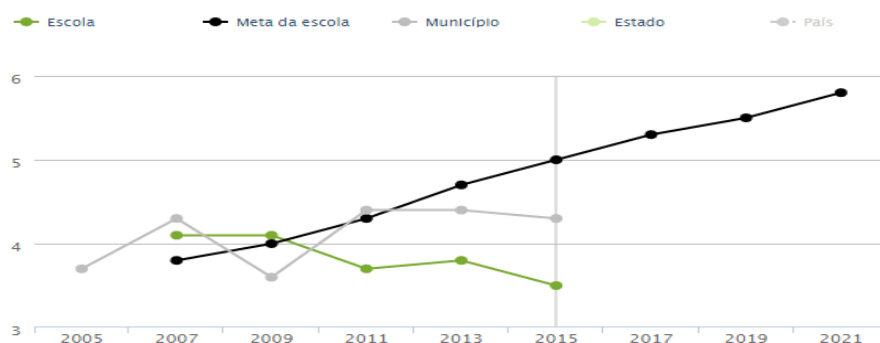


Gráfico 1: Evolução do IDEB (2007-2015)
Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Foi observado que a cada 100 alunos, 21 não foram aprovados, com indicadores de fluxo de 0,79, nota do IDEB de 3,5 e consequente desempenho abaixo do esperado, que para a escola, havia sido planejado para 5,0. Estes números, reforçados pelos dados encontrados na escala temporal, demonstram um decréscimo acentuado, em especial, considerando-se as turmas que iniciais na escola, que oscilam entre o 6º e 7º ano na atualidade (vide gráfico 2).

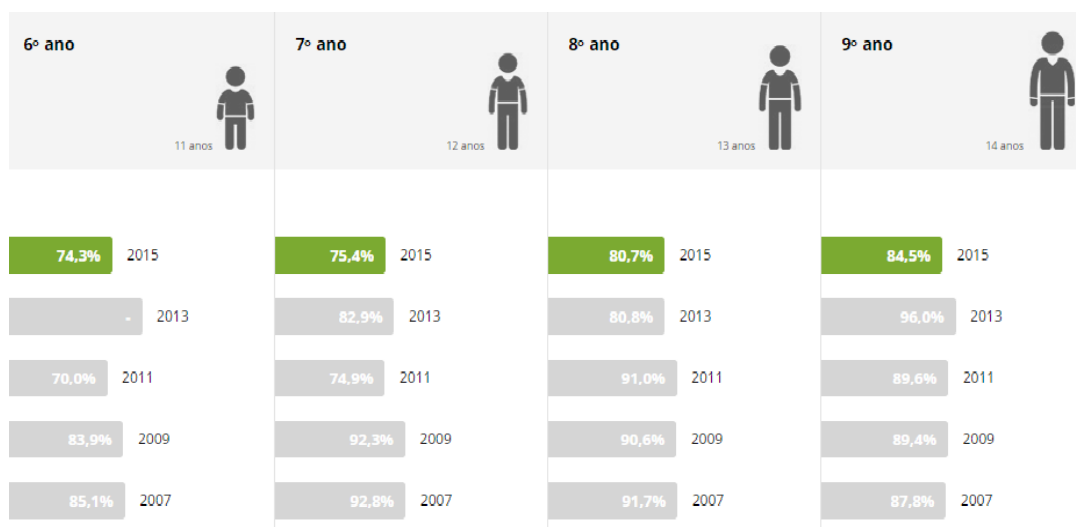


Gráfico 2: Evolução das taxas de aprovação nos anos finais
Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Partindo do pressuposto da necessidade de melhorar o desempenho escolar, buscar o aprimoramento do processo de ensino –de modo a contribuir para um aprendizado sólido, o que, conseqüentemente, favorece para melhorar os dados da escola –, desenvolvemos atividades em três turmas de 9º ano com conceitos abaixo da média 5 (cinco), estipulada pela SME/RJ – critério estabelecido para apontar baixa proficiência nas disciplinas. Estas atividades foram realizadas durante a recuperação paralela, ocorrida no bimestre posterior³⁵ ao que o estudante teve o apontamento de insuficiência na disciplina de História. Trabalhamos, especificadamente, na recuperação dos conteúdos ministrados nos terceiro e quarto bimestres.

³⁵ O calendário escolar do ensino regular é dividido conforme cinco bimestres. 1º bimestre de 02/02/2017 a 26/04/2017; 2º bimestre de 27/04/2017 a 07/07/2017; 3º bimestre de 08/07/2017 a 29/09/2017; 4º bimestre de 30/09/2017 a 05/12/2017 e 5º bimestre de 06/12/2017 a 20/12/2017. Disponível em <<https://goo.gl/SyKQ8Z>>. Acesso em 13 abr 2017.

4.4 Coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados alguns métodos característicos do campo tais como: a pesquisa documental em dados e informações sobre a escola, o diário de campo, com objetivo de detalhar os dados e percepções inesperadas, a observação participante, cuja distância em relação ao objeto pesquisado é praticamente inexistente. Também realizamos grupos focais para verificar os aprendizados obtidos com as oficinas de jogos.

4.4.1 Pesquisa documental

Após a emissão da autorização para a pesquisa pela SME/RJ, foi consultado e considerado o levantamento do perfil educacional dos alunos matriculados para o 9º ano do Ensino Fundamental II, no ano letivo de 2017, em três classes (do mesmo turno), constituídas por estudantes, cujas idades variam de 13 a 18 anos, moradores do próprio bairro ou das adjacências.

As informações iniciais da escola foram coletadas por meio de uma análise documental que considerou: o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Recuperação Paralela, as Fichas Diagnósticas dos alunos, os Diários de Classe, o planejamento diário do professor e os cadernos dos alunos. Para a pesquisa de desempenho escolar dos estudantes, utilizamos o Sistema de Controle Acadêmico (SCA) da própria escola.

Dentre os documentos escolares analisados, destacaram-se as Fichas Diagnósticas³⁶, contendo os registros realizados pelos professores das classes regulares sobre as dificuldades dos alunos encaminhados à recuperação paralela – considerando-se os alunos que também estavam em recuperação na disciplina História – suas observações, as avaliações mensais realizadas e o registro final sobre o desenvolvimento do estudante ao término do bimestre. Esta comparação poderia proporcionar mais indícios sobre dificuldades que estes alunos possuíam em

³⁶ Também conhecidas como ficha de avaliação individual do aluno, tratam-se de apontamentos realizados pelo professor-pesquisador baseado nas Diretrizes de Avaliação Escolar Art. 4.º, que versa sobre o processo de avaliação dos alunos da Educação Infantil e em seu inciso 1.º, que define quando da realização de atividades de avaliação, serão feitas, na ficha do aluno - que deverá sempre estar à disposição do professor, anotações que, de acordo com as suas especificidades, deverão ser discutidas individualmente ou no coletivo do grupamento (SME, 2011).

outras disciplinas e que poderiam impactar diretamente nos aprendizados destes jovens. Desse modo, pretendeu-se identificar elementos indicativos das condições inicial e final de cada aluno, e conhecer, pela perspectiva do professor, quais as dificuldades apontadas para cada o aluno encaminhado à classe de recuperação e a situação ao final do bimestre sobre o seu desenvolvimento.

4.4.2 Grupo Focal

Sobre o Grupo Focal, trata-se de um instrumento indicado para a pesquisa qualitativa, criado pelo sociólogo norte-americano Robert King Merton, no qual os dados são coletados a partir de uma situação em que um pequeno grupo, em geral com até 12 participantes, discute intensamente um determinado assunto (APPOLINÁRIO, 2004).

Um grupo focal pode ser descrito como:

(...) um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de "racional" não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições (GASKELL, 2002, p.79).

Neste estudo, o Grupo Focal foi empregado com o intuito de utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos das realidades apresentadas durante os estudos com o uso da recuperação paralela, em especial, no uso das oficinas temáticas com o uso de jogos digitais. Este sentido, a ser estimulado nos estudantes, pretendeu examinar fatos e fenômenos que se desejou estudar sobre como os aprendizados poderiam ser potencializados com o uso de metodologia diferenciada de aprendizado.

Compreendemos que a História é uma ciência de difícil compreensão devido aos enlaces econômicos, sociais, políticos e filosóficos capazes de permear um evento histórico. Analisá-los, portanto, requer pesquisas profundas e pode variar o seu sentido de acordo com os olhares realizados sobre os fatos. Tratando-se de uma ciência humana, "há interesse não somente no que as pessoas pensam

eexpressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (GATTI, 2005, p. 9).

Durante a primeira fase da pesquisa, foram realizados dois grupos focais. O primeiro grupo foi composto por 7 alunos e o segundo, por 5 participantes, em ambos a discussão foi mediada pelo professor-pesquisador da turma. Durante a segunda fase da pesquisa, contamos com um grupo de 2 alunos durante para as atividades.

Cabe ressaltar que “a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo, isto é, para efeitos de análise e interpretação dos resultados, mesmo quando uma opinião não é compartilhada por todos, ela é referida como a do grupo” (PEDROSA, 2007, p.38).

As atividades do grupo focal foram realizadas da seguinte forma: no grupo, os jovens puderam dialogar sobre os objetivos propostos pelo professor-pesquisador e o que observaram em cada fase do jogo. Posteriormente, visando que os estudantes apreendessem o que foi realizado em sala, era solicitado um pequeno resumo de forma escrita sobre os conceitos de História previamente propostos pelo mediador. A proposta inicial foi o de trabalho com duplas ou trios, dependendo da quantidade de alunos disponibilizados para cada etapa.

4.4.3 Observação participante

Sobre a observação participante, a sua importância está inserida por meio de imersão no campo da pesquisa. Sua principal aplicabilidade foi a de chegar o mais próximo possível das perspectivas dos sujeitos, dos referenciais culturais, com interesse da compreensão das suas respectivas visões de mundo, e os significados que conferem à realidade, assim como verificar a inteligibilidade de suas ações em pequenos grupamentos.

Minayo (2008) aponta que ao utilizar esta técnica, o observador se aproxima dos observados e se conhece melhor o grupo. Desse modo, ao mesmo tempo em que se investiga, é capaz de modificar o objeto pesquisado e se permite ser modificado pelo mesmo.

4.4.4 O diário de pesquisa

O diário de pesquisa é em geral, um aprofundamento reflexivo das experiências vividas em um espaço-tempo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando compreender e apreender o contexto do trabalho e da investigação científica. Barbosa (2010, p.15) evidencia este dispositivo de pesquisa como

[...] recurso processual capaz de auxiliar na autoformação, entendida aqui a partir de uma tríplice perspectiva: formação para a pesquisa; para a escrita e, principalmente, formação de si como autor de sua atuação no social da vida cotidiana.

Com a edificação de uma lógica própria, entendemos que em sua construção, as anotações referentes ao campo em que se pesquisa proporciona ganho conjectural assim como a construção particular do pesquisador acerca do seu objeto, transformando o seu conhecimento em um novo. As perspectivas de saberes novos, reflexivos, práticos e emancipadores decorrentes da sensibilidade da observação podem desvendar contextos, quando revisados, que podem ter passado despercebidos em momentos iniciais da observação. Desse modo, o diário preserva memórias que ao longo da pesquisa, podem ser revisitadas e analisadas de acordo com o escopo da pesquisa.

Entre os elementos considerados para a boa redação, deve-se a partir de descrições detalhadas e apuradas dos fenômenos questionados e instigados, narrar e realizar reflexões sobre o modo como foram produzidos os elementos investigados; e comparar os dados com versões anteriores ou posteriores.

Além do diário do pesquisador, o desempenho dos alunos no jogo, os conhecimentos adquiridos, previamente roteirizados para descrição, e sua posterior análise foram registrados em um caderno/diário pelos alunos. A importância de se solicitar estes diários de modo individualizado foi pelo fato do registro escrito facilitar a apreensão dos saberes e a possibilidade de se averiguar o grau de aprendizado que o estudante teve e comparar com as falas realizadas.

4.5 Os jogos digitais escolhidos

Os jogos digitais selecionados para a presente pesquisa pertencem a franquia *Call of Duty*:

- *Call of Duty – World at War* (TREYARCH, 2008); e
- *Call of Duty 4 – Modern Warfare* (INFINITY WARD, 2007).

Essa franquia é mundialmente conhecida no ramo de jogos digitais chamada *Call of Duty*. O gênero de videogame em que podem ser classificados é conhecido como “tiro em primeira pessoa” ou FPS (*first-person shooter*).

Entre as principais características deste gênero de jogo, destacamos o ambiente de jogabilidade que é apresentado por meio de câmera subjetiva, ou seja, o jogador possui a visão em primeira pessoa – termo usado para designar que o campo visual privilegia o campo de observação na tela, de modo que o jogador veja o mesmo que seu personagem enxerga. A grande vantagem desta perspectiva é trazer mais realismo ao campo de visão e simular a ação do jogador na frente de batalha (figura 1).

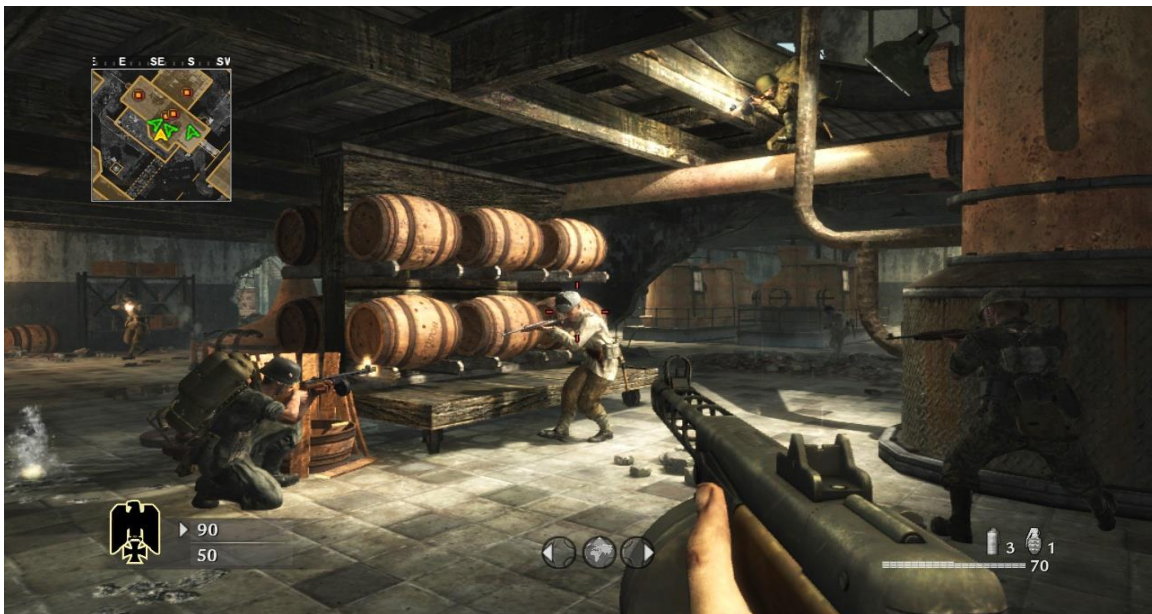


Figura 6: Perspectiva em primeira pessoa em *Call of Duty*.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

O realismo dos eventos apresentados, em conjunto com as narrativas em que os jogos são embasados, ganha notoriedade com a manipulação de personagens

variados e com participações distintas durante as campanhas (as missões que os jogadores devem completar para avançarem no jogo). Estas personagens, em conjunto das ações das personagens não manipuláveis pelo jogador, conhecidos como NPC (*non-playablecharacter*), trazem aos jogadores sensações das perdas e ganhos de acordo com as ações realizadas no jogo e sua habilidade nos combates.

A abordagem prática da utilização dos jogos focou enredos específicos das versões *World at War* e *ModernWarfare* cujos enredos abordam elementos de conflitos contemporâneos de História, componentes curriculares aplicados no segundo e terceiro bimestres do 9º ano.

Entre os benefícios apontados para a sua escolha, entre outros jogos do mesmo gênero, destacam-se a visualização na versão *World at War* de contexto histórico que envolve batalhas contra o Império Japonês através do Oceano Pacífico durante a Segunda Guerra Mundial (inédito até aquele momento na franquia, cujo foco limitava-se aos combates europeus), em um total de quinze missões, na qual o jogador controla um personagem estadunidense em oito e as demais compõem a campanha soviética.

A mudança do ambiente do jogo para fora da Europa, além de trazer elementos novos tais como paisagens, personagens e atrativos a outros públicos e consumidores, proporcionou ao trabalho ganho conceitual por trazer maiores vivências em ambientes da Segunda Guerra Mundial. Muitos dos conhecimentos que os estudantes afirmavam ter estavam ligados aos cenários europeus. Deste modo, tivemos a possibilidade de ampliar os olhares sobre os impactos de uma guerra não concentrada exclusivamente no continente europeu, mas sim em diversas áreas do planeta.³⁷

Já a opção pela escolha da versão *ModernWarfare* é justificada pelo enredo abordar cenários mais contemporâneos, o que foge a perspectiva idealizada construída por muitas vezes sobre a Segunda Guerra Mundial, em especial, pelos estudantes que veem o tema com muito fascínio. Ao trazer um jogo que possui eventos dos quais são contemporâneos com parte de suas vivências (visto a faixa

³⁷Os jogos da franquia COD são marcados pela predominância dos eventos com a participação dos EUA nas frentes de batalha. Não retratam as frentes de batalha ocorridas em outras localidades tais como na África ou participações de outras nações, como, por exemplo, do Brasil. Verificamos que as ações de publicidade dos jogos em determinados países fazem a menção ou contam com ex-participantes da guerra como o ocorrido para a divulgação do COD WW II, que contou com alguns dos chamados Pracinhas (combatentes brasileiros durante a Segunda Guerra Mundial).

etária de 14 a 17 anos), novas possibilidades de aprendizados podem ser desenvolvidas.

O enredo traz um evento fictício desenvolvido no Oriente Médio. O objetivo central do jogador é combater o terrorismo contra um país do Oriente Médio e enfrentar radicais russos de extrema direita³⁸. As missões ocorrem em países da Europa e Ásia na visão de soldados, um de nacionalidade britânica e do outro estadunidense. Embora o conteúdo do jogo seja fictício e não possua relação direta com os eventos estudados na disciplina de História, salienta-se a importância em que o jogo possui desenvolvimento: o cenário de guerra em que o Iraque passava no momento de lançamento do jogo e o atual momento de conflitos na Síria. Acreditamos que analisar um evento histórico atual poderia instigar a curiosidade de muitos estudantes e proporcionar relações comparativas sobre o que se apresenta na mídia, no jogo e os conhecimentos que possuíam ou que foram trabalhados em classe sobre os conflitos.

Um dos pontos mais aclamados pela crítica sobre os jogos utilizados são os ambientes diversos retratados pela dinâmica do jogo, seja pelo enredo ou pelas batalhas em ambientes tridimensionais, isométricos e rotacionáveis, além da possibilidade de realizar missões e confrontos em estilos de múltiplos jogadores simultaneamente. Outros elementos relevantes para o estudo em consonância com a disciplina podem ser encontrados no enredo, que abordam questões acerca das formações dos conflitos, capazes de dialogar com eventos históricos da realidade e aproximar o virtual com a realidade por tratarem e demonstrarem conflitos militares e políticos. Considerando-se o aspecto econômico, o jogo proposto pode ser acessado em qualquer tipo de plataforma e possui baixo custo de operação, podendo ser acessado sem a internet.

Vale ressaltar que apesar do jogo trabalhado não ser caracterizado por elementos formais da escola, sua dinâmica e seus enredos podem ser vistos pelas perspectivas educacionais com possibilidades formativas e informativas.

Enxergamos potencialidades para o ensino de História por termos a possibilidade de trabalhar enredos que tratam momentos e eventos com similaridades nas narrativas históricas e com as concepções que são abordadas na

³⁸Salientamos que a apresentação das personagens como “radicais” e as orientações políticas aplicadas aos personagens do jogo são transcrições do que foi demonstrado no jogo.

contemporaneidade. Em especial, na versão *ModernWarfare*, comparando e analisando eventos dos quais os estudantes podem ter observado por ser de período próximo das realidades em que viveram.

Para verificar o aprendizado e dinamizar as atividades com jogos eletrônicos digitais, o jogo disponibilizado para a execução da pesquisa foi instalado em *notebooks* da instituição escolar. Consideramos, para isso, aspectos como melhor dispositivo para visualização entre os estudantes pertencentes aos grupos e asseguramos a disponibilidade do jogo salvo para análise de desempenho e missões cumpridas.

4.6 Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados obtidos, optamos pela abordagem qualitativa, ou seja, trata-se de processo de reflexão e análise da realidade em que os métodos e técnicas utilizadas busquem a compreensão do objeto a ser estudado no seu contexto histórico, pois todos os fatos e fenômenos observados são significantes para a técnica de coleta dos dados (OLIVEIRA, 1999). Nesta perspectiva, aspectos tais como atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos podem ser melhor interpretados, além da progressão dos seus respectivos aprendizados sobre os conteúdos da História.

A validade foi verificada pela triangulação dos dados, pelo uso de dois ou mais métodos de coleta de dados, ou seja, de forma multimetódica ou métodos múltiplos (PÉREZ-SERRANO, 1994). Desse modo, os dados obtidos a partir do grupo focal foram confrontados com os obtidos durante a observação participante, sobretudo com o que foi registrado nos diários de campo dos alunos.

Após a análise de todo o material coletado, os resultados obtidos foram discutidos e apresentados em consonância com os referenciais teóricos da pesquisa. Como última etapa, foram redigidas as conclusões da investigação.

5ANÁLISE DOS RESULTADOS :Apertando o Start³⁹. Missão: História!

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da pesquisa realizada com os alunos do 9º ano, para o ensino da disciplina de História utilizando como recurso pedagógico os jogos da franquia *Call of Duty* versões *World at War* e *Modern Warfare*.

5.1 Descrição das atividades realizadas

As atividades de oficinas temáticas com o uso de jogos digitais com alunos em recuperação na disciplina História ocorreram na Escola Municipal Gandhi, utilizando-se os espaços disponibilizados da escola: laboratório de informática, sala de leitura ou sala de vídeo.

Foram realizadas oficinas com alunos que estivessem em recuperação paralela na matéria História no terceiro bimestre e na recuperação final pertencentes ao 9º ano das turmas 1904, 1905 e 1906, sendo todas as turmas do período vespertino, independentemente de já terem participado das oficinas. Grande parte das atividades de recuperação do terceiro bimestre foi realizada inicialmente no período matutino (contra turno) com objetivo de não prejudicar o desenvolvimento de atividades no período regular e poder contemplar as atividades e planejamentos dos outros professores seguindo as orientações e diretrizes da SME, assim como as recomendações da Coordenação Pedagógica da escola. Buscou-se, deste modo, melhor contemplar os estudantes quanto às atividades extracurriculares ou horários em que os alunos tivessem obrigações familiares, como cuidar de algum parente ou auxiliar os responsáveis.

Com o decorrer do tempo e a observação do envolvimento dos estudantes nas atividades, algumas delas tiveram de ser adaptadas ao período vespertino, durante os tempos disponibilizados para as aulas de História como dinâmicas de

³⁹ *Start* ou início, na linguagem dos jogadores (também chamados de *gamers*), é o botão utilizado nos consoles para iniciar um jogo. Nos jogos digitais em computadores, o comando geralmente possui o mesmo nome.

atividades finais em que os alunos puderam expor o que aprenderam a seus colegas.

Já os alunos que ficaram em recuperação final – estudantes que estavam de recuperação no quarto bimestre ou que não alcançaram a média final igual ou superior a 5 durante o decorrer do ano em cada uma das matérias- tiveram as atividades de oficinas realizadas durante o período vespertino. Foi seguida uma grade de horários acordada entre os professores com o intuito de não prejudicar o planejamento de atividades dos outros profissionais, visando também aplicar as dinâmicas das oficinas com o maior quantitativo de alunos.

Os estudantes que participaram das oficinas receberam nomes fictícios neste trabalho com objetivo de preservar suas identidades e por serem menores. Somente nos relatórios individuais dos desempenhos de cada aluno serão disponibilizados estes dados, encaminhados exclusivamente para a escola em que a pesquisa foi aplicada e para a SME como relatório final das atividades desenvolvidas com os estudantes.

Dos 15 alunos registrados em recuperação referentes ao terceiro bimestre, 3 não participaram das atividades de recuperação. Foram dois alunos das turmas 1905 e 1906 (VF e ASS, respectivamente) e 1 da turma 1904 (MD). O primeiro caso do aluno da turma 1906 trata-se de jovem que evadiu da escola desde o princípio do terceiro bimestre. Entretanto, não constou nenhum tipo de registro quanto à transferência ou maiores informações quando os responsáveis foram convocados ou procurados pela escola.

Apenas nos meados do bimestre, recebemos um comunicado sobre a situação do aluno, que necessitou se ausentar da escola por problemas pessoais. Já o segundo trata-se de aluno com baixo desempenho escolar e baixa frequência, em especial, nos dois últimos bimestres. Mesmo quando os pais foram procurados, o quadro de frequência não melhorou e mesmo o aluno e pais tendo sido comunicados sobre a situação do mesmo e da necessidade quanto a frequência na recuperação, não houve melhora significativa. O aluno não frequentou as atividades de recuperação mesmo quando convocado durante o terceiro bimestre. Apenas na recuperação final o aluno frequentou pontualmente a atividade.

Já o aluno da turma 1904 (MD), apresentava históricos de abandono e evasão mesmo sem pertencer a turma (havia sido transferido da turma 1905 para a 1904 devido a confusões e bagunças com alguns colegas de classe). Mesmo com a

convocação dos responsáveis, a situação não progrediu. Assim como os outros, o aluno foi convidado a participar das atividades, mas não tivemos êxito na presença do mesmo em nenhuma atividade de recuperação.

Reforçamos o fato de todos os responsáveis de alunos em recuperação paralela em História terem sido convocados e contatados sobre a participação nas atividades e sua importância. Esta parte demandou considerável tempo e muita contribuição dos estudantes envolvidos, pois os registros cadastrais dos alunos normalmente não eram atualizados pelos responsáveis. Entretanto, referente aos responsáveis destes três alunos, não tivemos retorno adequado.

Para contar com a participação dos alunos e apresentar a proposta de recuperação, foi realizada uma reunião com os responsáveis cujo objetivo foi o de informar a situação estudantil dos alunos, os conteúdos a serem trabalhados, as atividades específicas na matéria de História e proporcionar a participação dos responsáveis nas atividades relacionadas com a escola. Saliendo a sua importância e destacamos como fundamental a integração da comunidade escolar para o desenvolvimento da escola. Também foi importante para apresentarmos as estratégias a serem trabalhadas com os estudantes, deixando em aberto possíveis contribuições nas atividades e a não participação caso os responsáveis sentissem que não fosse contribuir ao desenvolvimento dos estudantes, seja por questões familiares, disponibilidade de tempo do aluno ou desinteresse nas dinâmicas propostas.

Esta reunião foi realizada ao princípio do terceiro bimestre para que os responsáveis e estudantes pudessem se organizar e para termos o planejamento cumprido, de modo a otimizar a pesquisa e melhor aproveitar o tempo disponível. Indicamos também os processos legais de autorizações requeridos pela Secretaria Municipal de Educação, em especial, para a realização da oficina de jogos. Os responsáveis dos estudantes compreenderam e se prontificaram a autorizar a participação dos estudantes na pesquisa desde que também tivéssemos a chancela do referido órgão e da escola. Durante esta etapa, foi importante o contato mais próximo com os responsáveis para transmitir confiança nos procedimentos a serem adotados durante a pesquisa e também de mostrar o esforço, não apenas dos pesquisadores, mas também da escola em poder propiciar propostas pedagógicas para melhorar o aprendizado.

Durante a convocação dos pais/responsáveis para comparecer à escola, observamos que muitos deles tiveram receio em receber queixas ou alguma “bronca” sobre os alunos. Isso ocorreu porque esses pais/responsáveis costumam ser convocados com frequência devido ao comportamento de indisciplina, evasões ou baixo desempenho desses alunos e, as abordagens costumam ser punitivas. Com o convite a comparecimento de acordo com as possibilidades de presença na escola e, com o objetivo de evitar confrontos sobre a realidade familiar, os pais/responsáveis foram mais receptivos.

Tivemos o comparecimento da metade dos responsáveis na primeira reunião, número expressivo devido a rotina de trabalho que muitos relataram passar. Os demais foram contatados via telefone para agendamento de presença, respeitando-se a disponibilidade que possuíam de acordo com as escalas de trabalho ou demais compromissos. Somente não conseguimos o retorno dos responsáveis de um dos alunos (1906), que evadiu da escola. Esta etapa foi importante para reforçar os laços que a escola deve manter com a comunidade escolar, além de demonstrar as atividades nas quais os estudantes podem e desenvolvem no espaço escolar. Curiosamente, as primeiras perguntas eram sobre o comportamento dos estudantes, sobre a frequência (se “matavam” aulas ou não) e sobre o desempenho na matéria e se era sabido o desempenho nas outras.

Ao final do terceiro bimestre foi realizada uma nova reunião (em conjunto com a de entrega de boletins da escola) com objetivo de mostrar o desempenho dos estudantes de modo geral na escola. Procuramos aproveitar a entrega destes boletins para comentar o desempenho dos jovens nas oficinas e recolher impressões sobre os comentários feitos em casa a respeito das atividades e perceber o grau de satisfação dos jovens.

O período de aplicação das atividades foi primeiramente subdividido em duas etapas:

- i. Realizada no decorrer do quarto bimestre referente ao processo de recuperação paralela de conteúdos curriculares do terceiro bimestre no período compreendido entre 30/09/2017 a 05/12/2017;
- ii. Correspondente a estudantes em recuperação final (também chamado de 5º bimestre), no qual a somatória de médias e o desempenho foram de conceito de insuficiente (abaixo de 5) no período entre 06/12/2017 a 20/12/2017.

Durante a realização das atividades referentes aos conteúdos do 3º bimestre (etapa 1), optamos por incluir uma dinâmica para encerrar as atividades de recuperação. Tratou-se de uma apresentação na qual poderíamos jogar em classe. Para a realização da recuperação paralela do terceiro bimestre, alguns conteúdos curriculares não teriam ligação direta com o objeto de nossa pesquisa. Um exemplo foram temas relacionados aos estudos de História do Brasil. Para melhor delimitar e comparar se as oficinas de jogos trariam ou não melhorias no aprendizado, dividimos as etapas em 3 partes para averiguar a relevância da pesquisa quanto ao desempenho dos alunos (quadro 2).

Quadro 2. Cronograma de atividades-recuperação paralela do terceiro bimestre

Etapas	História do Brasil	História Geral	Oficinas com jogos digitais
Períodos	De 02/10/2017 a 13/10/2017	De 16/10/2017 a 27/10/2017	De 30/10/2017 a 24/11/2017
Quantidade de tempos	2 tempos de 50 min.	2 tempos de 50 min.	2 tempos de 50 min.
Quantidade de encontros	05	06	10

Fonte: Elaboração própria.

A primeira e segunda atividades contaram com aulas de revisão de conteúdos sem dinâmicas que utilizassem os jogos digitais, privilegiando os conteúdos referentes a História do Brasil. A segunda, sem aulas que utilizassem os jogos digitais, privilegiando os conteúdos referentes a História Mundial. Já a terceira, com inclusão de jogos digitais trabalhando-se os conteúdos de História Mundial, especificadamente, sobre os contextos de Segunda Guerra Mundial. O tempo utilizado para as aulas foi o de 2 tempos de 50 minutos cada ao longo do 3º bimestre por considerarmos um período adequado para desenvolver os conteúdos curriculares e proporcionar tempo para reflexão dos estudantes sobre os saberes

sem causar exaustão, visto que haveria aulas a serem frequentadas no período seguinte.

A primeira e a segunda atividade, que não incluíram o uso dos jogos digitais, foram realizadas com a revisão de conteúdos curriculares. A primeira contou com os conteúdos referentes a História do Brasil – Governos de Vargas (1930-1945 e 1951-1954), governo de Gaspar Dutra e governo JK (Juscelino Kubitschek). A segunda, com conteúdos referentes a cenários pré-guerra (regimes totalitários na Europa) e a Segunda Guerra Mundial.

Justificamos a nossa escolha com esta abordagem por acreditarmos ser necessário reforçar os conteúdos teóricos com interesse de aprimorar as habilidades de leitura e escrita, assim como o de melhor posicionar os conteúdos e perceber as reais dúvidas que cada aluno possuía e melhor delimitar as atividades que se seguiriam, em especial, as que envolvessem os jogos digitais. Utilizamos como recursos os espaços da sala de leitura e sala de vídeo para revisar e contextualizar os conteúdos com a utilização de livro didático, exposição em data show, filmes e séries temáticas, além de atividades de pesquisas complementares a serem realizadas em casa.

De modo que pudéssemos comparar o grau de relevância das atividades que utilizassem os jogos digitais, focaremos na descrição das atividades realizadas nas oficinas temáticas com jogos digitais para o ensino de História.

Para o desenvolvimento das atividades de recuperação, os grupos de estudantes foram divididos de acordo com a quantidade de alunos por turmas e os equipamentos disponibilizados. Preferimos dividir desde o começo das atividades em dois grupos, para que o trabalho pudesse ter características de colaboração entre os estudantes e para melhor observar as atividades desempenhadas entre os mesmos. Pensamos também nas dinâmicas que se seguiriam com o uso dos jogos digitais, que nos forçaria, de qualquer modo, a adotar grupos menores para observação.

Como possuíamos poucos equipamentos para o uso (5 computadores) e pensando em desenvolver um trabalho coletivo, optamos por trabalhar com sistemas de parcerias (duplas) e na impossibilidade de fechar as duplas, 1 aluno (normalmente o mais experiente no jogo) realizava uma espécie de monitoria. Acreditávamos que conseguiríamos observar as ações dos estudantes-jogadores,

captando o máximo de registros e reações que demonstravam na execução das atividades propostas.

A ideia era a de sempre mesclar alunos com maior experiência com outros que possuíssem menor domínio do jogo. Para facilitar a identificação dos grupos, chamamos de grupo A os alunos integrantes da turma 1904 (quantitativo de 4 estudantes) e 1905 (quantitativo de 3 estudantes) e de grupo B os alunos integrantes da turma 1906 (quantitativo de 5 estudantes).

A segunda etapa da recuperação contou com três alunos. Os estudantes eram, respectivamente, das turmas 1905 e 1906. Um dos alunos da turma 1906 não participou das dinâmicas com jogos digitais.

5.2 Perfis dos grupos

Os alunos foram divididos em dois grupos. O grupo A constituído por alunos das turmas 1904 e 1905 e o grupo B pelos da turma 1906.


Grupo A: turmas 1904 e 1905

Turma 1904

A turma, segundo descrição dos professores, possuía bom desenvolvimento na realização de atividades e mesmo com alunos que apresentassem dificuldades de aprendizado, tratava-se de grupo participativo.

A turma era composta de 29 estudantes com idades entre 13 e 17, sendo 05 em recuperação paralela no terceiro bimestre em História. A taxa de evasão escolar foi pequena nesta turma.

Tabela 2: Relação comparativa de conceitos finais entre os COC

 <p>PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO Secretaria Municipal de Educação</p> <p style="text-align: center;">Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar – Total Geral da Escola</p>																				
Calendário escolar: 2017 - Calendário 2017 - Ensino Fundamental										COC: 2º COC										
Etapa de ensino: 2017-Ensino Fundamental - TP (Reg.)										Escola: 1019040 - EM GANDHI										
Turma: 1904 (9º ano) - Tarde										Grupamento de ensino: 9º ano										
Período	CRE	Escola	Turma	Matricula	Avaliados		MB		B		R		I		Aprovados		SP		F	
					Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
9º ano	E/10ºCRE	EM GANDHI	1904	29	29	100,00	1	3,45	10	34,48	14	48,28	4	13,79	25	86,21	0	0,00	0	0,00
				29	29	100,00	1	3,45	10	34,48	14	48,28	4	13,79	25	86,21	0	0,00	0	0,00
<small>- A porcentagem dos conceitos e aprovados é calculada com base no número de avaliados. - A porcentagem de alunos faltosos (F) e sem professor (SP) é calculada com base no número de matriculados.</small>																				

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

Análise dos alunos em recuperação, segundo os professores da turma 1904

O grupo de alunos na recuperação foi classificado como de aprendizado mediano, pois alguns alunos apresentavam certas dificuldades em habilidades como leitura e escrita. O principal argumento para um ou outro estar em recuperação foram as dificuldades de aprendizado, faltas em algumas avaliações, leves dispersões (bagunças ou desatenção) durante explicações de conteúdos.

Um dos alunos que consta na recuperação não teve avaliação plena dos professores por ter chegado às etapas finais do terceiro bimestre e conseqüentemente, os professores não puderam avaliá-lo adequadamente. Assim que o seu histórico escolar chegou à escola, ele constava em recuperação em algumas disciplinas, inclusive, a de História.

Turma 1905

A turma, segundo descrição dos professores, possui desenvolvimento ruim na realização de atividades e com dificuldades de aprendizado. A principal queixa está relacionada com o comportamento dos estudantes. A turma era composta por 27 estudantes com idades entre 14 e 16 anos, sendo três alunos em recuperação paralela em História e dois estudantes com algum tipo de repetência em seu histórico escolar. A taxa de evasão escolar foi pequena nesta turma.

Tabela 3: Relação comparativa de conceitos finais**Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar – Total Geral da Escola**

Calendário escolar: 2017 - Calendário 2017 - Ensino Fundamental										COC: 2º COC										
Etapa de ensino: 2017-Ensino Fundamental - TP (Reg.)										Escola: 1019040 - EM GANDHI										
Turma: 1905 (9º ano) - Tarde										Grupamento de ensino: 9º ano										
Período	CRE	Escola	Turma	Matricula	Avaliados		MB		B		R		I		Aprovados		SP		F	
					Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
9º ano	E/10ºCRE	EM GANDHI	1905	27	27	100,00	1	3,70	4	14,81	20	74,07	2	7,41	25	92,59	0	0,00	0	0,00
				27	27	100,00	1	3,70	4	14,81	20	74,07	2	7,41	25	92,59	0	0,00	0	0,00

- A porcentagem dos conceitos e aprovados é calculada com base no número de avaliados.

- A porcentagem de alunos faltosos (F) e sem professor (SP) é calculada com base no número de matriculados.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

Análise dos alunos em recuperação, segundo os professores

O grupo de alunos na recuperação foi classificado como de aprendizado ruim, pois alguns alunos apresentavam certas dificuldades em habilidades como leitura, escrita ou desinteresse. O principal argumento para um ou outro estar em recuperação foram as dificuldades de aprendizado, faltas em algumas avaliações, muitas dispersões (bagunças ou desatenção) durante explicações de conteúdos.

- **Grupo B: Turma 1906**

A turma, segundo descrição dos professores, possui péssimo desenvolvimento na realização de atividades e mesmo com dificuldades de aprendizado, trata-se de grupo pouco participativo. De acordo com a maioria dos professores, os estudantes por muitas vezes são “pragmáticos”. Tratam-se de 29 estudantes com idades entre 14 e 18. Foram 07 alunos em recuperação na matéria de História e 07 com estudantes com algum tipo de repetência em seu histórico escolar. A taxa de evasão escolar é alta nesta turma, sendo a média de presenças de 80%.

Dos 07 alunos em recuperação, contamos com apenas um caso de evasão. O estudante se ausentou durante grande parte do 3º bimestre, frequentando apenas algumas aulas (as iniciais) e durante o 4º, não houve registros de presenças.

Outro aluno que constava no sistema como matriculado também teve sua participação descartada, pois apresentava perfil de abandono da escola por não ter nenhuma presença desde o segundo bimestre.

Tabela 4: Relação comparativa de conceitos finais



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação

Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar – Total Geral da Escola

Calendário escolar: 2017 - Calendário 2017 - Ensino Fundamental				COC: 2º COC																
Etapa de ensino: 2017-Ensino Fundamental - TP (Reg.)				Escola: 1019040 - EM GANDHI																
Turma: 1906 (9º ano) - Tarde				Grupamento de ensino: 9º ano																
Período	CRE	Escola	Turma	Matricula	Avaliados		MB		B		R		I		Aprovados		SP		F	
					Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
9º ano	E/10ºCRE	EM GANDHI	1906	29	29	100,00	0	0,00	5	17,24	16	55,17	8	27,59	21	72,41	0	0,00	0	0,00
				29	29	100,00	0	0,00	5	17,24	16	55,17	8	27,59	21	72,41	0	0,00	0	0,00

- A porcentagem dos conceitos e aprovados é calculada com base no número de avaliados.

- A porcentagem de alunos faltosos (F) e sem professor (SP) é calculada com base no número de matriculados.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

Análise dos alunos em recuperação, segundo os professores

O grupo de alunos na recuperação foi classificado como de aprendizado mediano para ruim, pois alguns alunos apresentavam certas dificuldades em habilidades como leitura e escrita. O principal argumento para um ou outro estar em recuperação foram as dificuldades de aprendizado, faltas em algumas avaliações, muitas dispersões (bagunças ou desatenção) na sala de aula durante explicações de conteúdos e dinâmicas das classes. Alguns alunos possuem muitas ocorrências (relatórios individuais) sobre o comportamento ruim e convocações de responsáveis pela escola para combater a indisciplina na classe.

5.3A recuperação paralela e dinâmica das oficinas temáticas

As atividades de recuperação, por serem divididas em três etapas, contou com a pontuação máxima de 3 para a primeira etapa, 3 para a segunda e 4 para a terceira. A última etapa teve maior peso por contar com uma atividade final de apresentação, na qual os estudantes-jogadores fariam uma dinâmica de apresentação do jogo para os colegas de classe com o valor total de 1 ponto.

Nas atividades 1 e 2, foi solicitado que os alunos, individualmente, produzissem trabalhos referentes aos conteúdos aprendidos em sala durante a recuperação. Primeiramente optou-se por solicitar que as fizessem em suas residências para pensarem com mais calma ou mesmo complementar suas escritas com o uso de pesquisas em livros ou internet.

A ferramenta que mais utilizavam era a internet. Entretanto, percebia que normalmente as tarefas eram entregues com atraso e em especial, havia muitas cópias idênticas de conteúdos da internet, sem que ocorresse a interpretação das atividades com algum conteúdo visto em sala e com muitos acessos a *Wikipedia*⁴⁰, o que nos fez desistir desta abordagem e preferir que as atividades fossem realizadas durante a própria recuperação paralela em sala de aula. Apenas a pesquisa de conteúdos complementares foi encaminhada para ser realizada em casa, tais como pesquisas referentes a imagens (busca do significado de um símbolo ou temas bastante específicos). Por exemplo, imagens da suástica nazista⁴¹ ou de bandeiras-símbolos (usadas na época), dados técnicos de um determinado evento ou mesmo pesquisa prévia do tema a ser estudado na aula seguinte.

⁴⁰ A *Wikipédia* é um projeto de enciclopédia colaborativa disponibilizada na internet, em diversas línguas, no qual a edição de conteúdos são voluntárias e obtidas por meio de comunidades colaborativas. Segundo seus fundadores, o conteúdo é disponibilizado sob a licença *Creative Commons* e pode ser copiado e reutilizado sob a mesma licença – mesmo para fins comerciais – desde que respeitando os termos e condições de uso específicos da página referida.

⁴¹ Suástica nazista faz menção a um dos maiores símbolos de identificação da doutrina nazista. Foi largamente utilizado para fortalecer as ideias do nazismo e como elemento visual de forte apelo com objetivo de consolidar a propaganda do Partido. A partir da morte do presidente Hindenburg e ascensão de Hitler como líder alemão, a bandeira oficial foi modificada para o mesmo símbolo que designava o partido nazista.

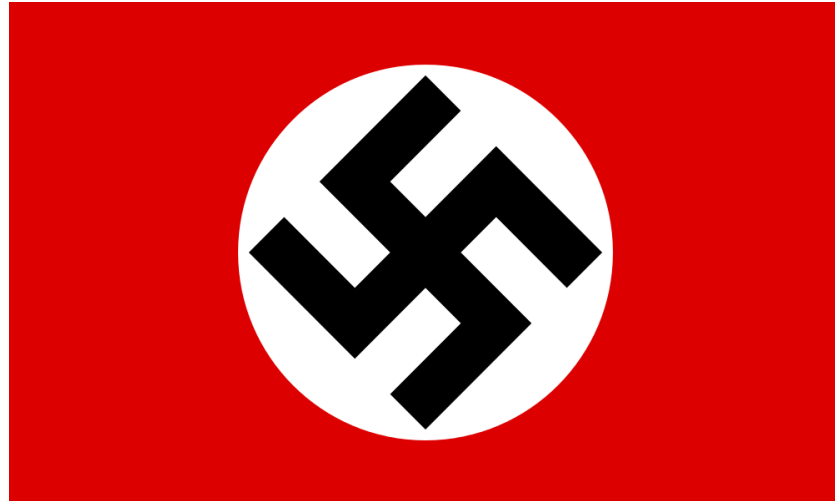


Figura 7: Bandeira do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães.
Fonte: Wikipedia⁴².



Figura8: Bandeira da marinha japonesa.
Fonte: Internet⁴³

⁴²Popularmente conhecido como Partido Nazista ou Nazi, foi o principal partido na Alemanha após a ascensão das ideias nazistas. Sua principal liderança política foi Adolph Hitler. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Su%C3%A1stica>>. Acesso em 21 fev 2018.

⁴³ Bandeira utilizada a partir de 1889 pela marinha japonesa. Tornou-se um símbolo popular para demonstrar o poderio japonês no decorrer do expansionismo territorial. Disponível em <<http://www.japaoemfoco.com/10-fatos-surpreendentes-sobre-a-bandeira-japonesa/>>. Acesso em 21 fev 2018.



Figura9: Símbolo fascista.
Fonte: Internet⁴⁴

Os resultados com as atividades realizadas em classe foram melhores na representação do que os alunos haviam aprendido. O processo ocorreu de modo gradativo, pois as primeiras produções textuais ainda guardavam certa timidez e redundância na escrita. Com muita recorrência era percebida a insegurança na parte da escrita. Geralmente, os alunos encerravam seus resumos com a frase “e foi isso que entendi”.

Percebemos que mesmo em grupos reduzidos, que podem contar com mais aproximação e disponibilidade no tempo de dedicação do professor, e até mesmo com um atendimento individual, muitas incertezas permaneciam para os alunos, seja pelas dificuldades de interpretação de texto, desenvolvimento da escrita ou vergonha de escrever algo errado, seja considerando-se as normas cultas da língua portuguesa ou de ter “escrito bobeira”. Não era incomum escutar a pergunta: - “Professor, está certo?”. Notamos que a autoestima dos estudantes, ao realizar as atividades, normalmente tendia a ser baixa e com dependência de formatos prontos de respostas.

Geralmente em outras disciplinas, os alunos tinham o costume de realizar a leitura de um texto e responder a questionários com apoio apenas no uso de livro

⁴⁴ O termo fascismo tem sua origem no termo *fascio*, que significa “feixe de varas”. A ideia central era fazer uma alusão ao cargo de lictor, uma espécie de oficial que na Roma Antiga, carregava um *fascio* (machadinha) nas mãos quando iria executar ordens judiciais. O uso deste símbolo representou no fascismo a união e a força., sendo o feixe de varas correspondente ao povo italiano e a machadinha ao “Duce” (líder), Benito Mussolini. Disponível em <historiaemcartaz.blogspot.com/2015/06/historia-o-simbolo-do-fascismo.html>. Acesso em 21 fev 2018.

didático. Como nossa proposta de trabalho era o de uma imersão, em uma vivência prática do tema em estudo, deveríamos proporcionar modos diferentes de aprender e de compreender um evento histórico.

As produções de atividades realizadas quase na sua totalidade na escola foram sensivelmente mais positivas. Percebemos também que as perguntas entre pares e trios para ver se algo estava legal ou em qual local eles teriam encontrado uma parte da resposta eram bem comuns. Deste modo, os laços entre os estudantes ficavam mais integrados e permitiam um trabalho colaborativo. Era interessante observar os comentários. Entre os vários escutados, um dos que mais chamou atenção foi o de “não coloca assim igual não [...] Tem que ficar diferente. Escreve como você entendeu”. Após estes tipos de afirmações, um perguntava para o outro primeiro se havia ficado “legal” para posteriormente fazer a checagem com o professor.

Ao concluir as primeiras etapas da recuperação paralela, foi importante investigar os gostos, interesses, averiguar as ligações entre os pares e o desenvolvimento que tiveram nessa etapa, pois detectar e acompanhar os estudantes em seu processo de consolidação de aprendizado torna-se importante para planejar adequadamente as etapas posteriores, que exigiriam mais habilidades e competências a serem estimuladas.

Com estas observações, decidimos que as atividades com os jogos digitais não poderiam ser individuais. Além dos poucos recursos disponibilizados (computadores), os estudantes já haviam delineado parcerias segundo as suas preferências, independentemente da classe em que estavam. As tarefas que realizavam tiveram melhores aproveitamentos quando realizadas deste modo. Por que não aproveitar esta abordagem, visto que os próprios jogos digitais a serem explorados possuem modos em que se pode jogar colaborativamente?

Sobre a etapa seguinte, foi explicado que deveriam trabalhar em parcerias. A proposta de trabalho foi de os alunos escreverem pequenos resumos sobre o que aprenderiam nas aulas e também sobre o que conversamos. Prontamente fui interrompido, seja no momento em que explicava ao grupo A ou ao grupo B: “Professor, vamos fazer relatório e falar sobre algum filme?”. Quando respondi que eles fariam isso, mas vivenciando algumas experiências sobre a guerra com o uso de jogos digitais, fui novamente interrompido, mas com expressões de alegria.

A possibilidade de jogar na sala de aula lhes parecia uma sensação de libertação e certamente, de festividade. Segundo os estudantes, poderem e conseguirem jogar em sala seria algo muito diferente e único, pois normalmente as atividades em sala, na versão dos alunos, não envolvia coisas tão dinâmicas ou que fossem “novas” e que conheçam de algum modo.

Com a finalização das primeiras etapas da recuperação, os alunos se mostravam interessadíssimos quanto a atividades com jogos, pois nunca haviam imaginado, segundo os próprios, poder jogar na sala de aula (ainda mais na recuperação!) e ainda um jogo que era bastante conhecido e que lhes atraía (ou lhes interessava).

5.3.1 A oficina matemática COD *World at War*.

Averiguações iniciais

A princípio, quando se buscou explicar as estratégias de trabalho aos estudantes, eles ficaram curiosos de como poderiam aprender História com o uso de jogos digitais. À princípio, em especial do Grupo B, foi percebido que a atividade, na visão do grupo, seria de apenas jogar e tudo estaria “certo”, ou seja, nada teriam de fazer a mais. Apenas jogar e ponto. Algo que foi prontamente melhor delineado para que não ocorressem más interpretações das atividades. Mesmo com alguns olhares de estranheza, eles, assim como os colegas de outras turmas, ficaram bem instigados com o que estaria por vir. O principal questionamento indagado era “como isso seria?” ou a afirmativa “taí, quero ver essa parada”. Percebemos que a primeira fase havia sido concluída com sucesso, pois incentivar a curiosidade e despertar a atenção para uma atividade são elementos importantes quando tratamos do desenvolvimento dos saberes e da imersão no campo de um determinado conhecimento.

Percebi que os grupos do grupo A ficaram curiosos e ao mesmo tempo, surpresos com a possibilidade de aprender a matéria e jogar ao mesmo tempo. Esse grupo possuía alunos que não conheciam aquela versão do jogo ou não possuíam o hábito de jogar em videogames ou computadores corriqueiramente, o que pareceu a princípio uma barreira para o desenvolvimento das atividades.

Já o grupo B, conhecia o jogo e gostavam de jogos similares. Foi reparado que muito entusiasmo surgiu quando se falou do jogo. Entretanto, não lembravam dos enredos, o que parecia ser algo preocupante a princípio, pois acreditamos que relacionar os temas de História com o jogo poderia ficar complicado de ser feito devido ao jogar se sobrepôr ao objetivo de aprendizado.

As primeiras impressões foram de que tínhamos dificuldades, visto os relatos iniciais de parte do grupo em apenas jogar e falar algumas coisas da história do jogo. A proposta da oficina era proporcionar uma forma de aprender as matérias com o uso do COD, não apenas se divertir. Trazer a seriedade da atividade era importante. Não apenas para sair da recuperação, mas para proporcionar uma visão imersa em um evento histórico, visando ao aprendizado sobre um tema em que os alunos, comprovadamente, possuíam defasagens.

Para a utilização dos jogos digitais, primeiramente lhes foi perguntado sobre quais alunos conheciam os jogos a serem trabalhados ou se já ouviram falar deles. Nas respostas a essa primeira pergunta, ocorre a primeira surpresa. Todos possuíam algum tipo de conhecimento sobre o jogo. As primeiras fontes seriam pelo próprio jogo, quando já tinham jogado, por anúncios na internet, por meio de colegas, irmãos, irmãs, parentes e até mesmo dos pais que possuíam o costume de jogar, fosse com eles ou não. Identificamos um importante fato: uma parte considerável dos responsáveis comprava estes jogos para si e jogavam com os jovens.

Quando realizamos um breve levantamento das idades dos responsáveis, a média de idades girava entre 33 e 37 anos, sugerindo que boa parte deles tiveram vivências com consoles mais antigos e ainda se mantinham ativos no manuseio dos jogos digitais.

Ao averiguar quantos alunos já haviam jogado anteriormente, apenas 2 alunos não possuíam experiência. Entretanto, possuíam conhecimento sobre o jogo por ser a preferência de algum familiar. Os estudantes, no entanto, não se incomodaram de não ter a experiência e prontamente receberam apoio de seus colegas mais experientes com promessas de auxílio durante as sessões/missões.

Foi explicado que durante as sessões haveria um momento para uma explicação básica sobre a missão a ser cumprida (de acordo com o enredo do jogo), dinamizando alguns elementos, seja do COD *World at War* ou do *ModernWarfare*.

Também foi esclarecido que, ao final, contextualizaríamos os conteúdos com breves discussões sobre o tema, daí a necessidade de que, durante a observação dos jogos, anotassem sobre o que consideravam mais relevante. Como havíamos observado, estas atividades poderiam ter melhor aproveitamento se desempenhadas em sistemas de parcerias e, por isso, eles foram orientados a não trabalharem individualmente.

Os estudantes estariam com plena liberdade para perguntar durante as sessões sobre as dúvidas que possuíam em alguma missão ou sobre algum assunto que eles haviam observado que haveria sido comentado durante as recuperações.

Foi possível notar que muitos alunos, o maior número deles, sentiram-se desafiados a realizar as atividades, enquanto outros demonstraram certa temeridade e alguns revelaram-se desanimados pelo fato de ter de escrever e debater o que aprenderam ao final de cada sessão.

5.3.2 As dinâmicas com o jogo COD *World at War*

As atividades foram divididas para os dois grupos. As oficinas eram realizadas no contra turno do período no qual os alunos frequentavam as aulas regulares. Foram disponibilizados 2 tempos de 50 minutos para cada um dos grupos com os quais trabalhamos.

Procuramos identificar os alunos ao longo do trabalho por meio de siglas para preservar as suas identidades.

Tabela 5: Divisão dos grupos

Turma	1904	1905	1906
Grupo A	KRP,MESV,MMC e YVS	BAS, KVASS e RACN	–
Grupo B	–	–	CEMM,CASR,CCO, HAD e PMP.
Total de alunos	4	3	5

Fonte: Elaboração própria

Oficinas com jogos digitais

O jogo *COD World at War* possui 16 fases. Exploramos apenas as fases que eram de interesse para o desenvolvimento de nossos temas de estudos. Um exemplo de fase que foi descartada é o “*Nazi Zombies*”, fase bônus na qual os jogadores podem destruir um exército de soldados zumbis alemães.

Foi importante contextualizar os cenários e vivências nos ambientes digitais com os conteúdos da História, o mais próximo possível dos materiais com os quais havíamos trabalhado (materiais audiovisuais, manuscritos ou livro didático). A partir das premissas acima elegemos as fases *SemperFi*, *Pequena Resistência*, *Vendetta*, *Sua Terra*, *Seu Sangue*, *Maçarico* e *Saca-rolhas*, *O Coração do Reich* e *Decadência*.

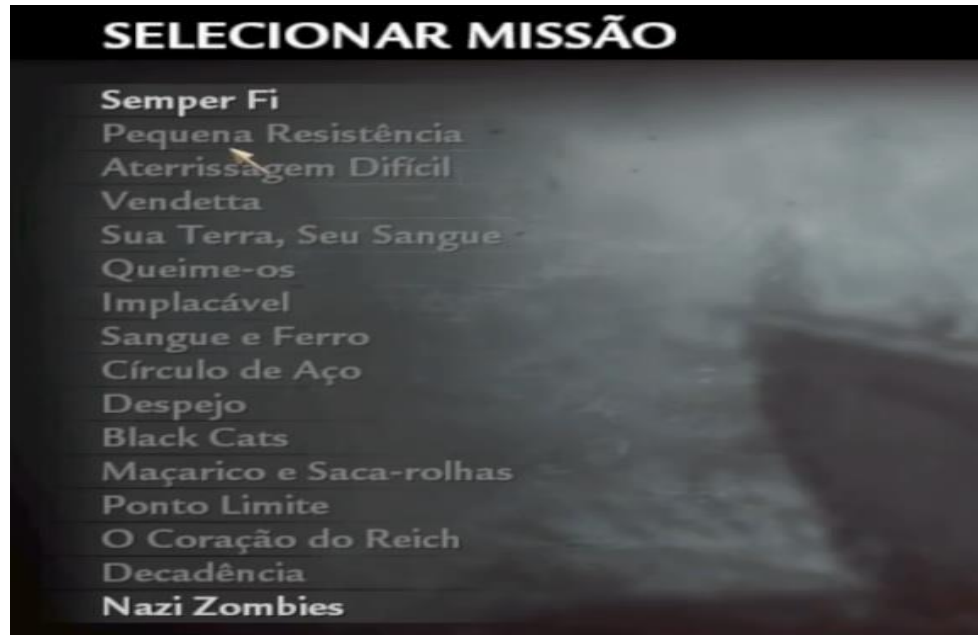


Figura 10: Fases do jogo COD *World at War*.
 Fonte: Captura de tela do jogo COD.

Semana 1. (30/10/2017 e 31/10/2017)

- Conteúdos programáticos trabalhados: Breve revisão sobre regimes totalitários na Europa, causas para a Segunda Guerra Mundial e início dos combates europeus e estadunidenses contra os japoneses.
- Fases do jogo: “*Semper Fi*” e “Pequena Resistência”.

Dia 30/10/2017

O primeiro dia de atividades com jogos teve como principal objetivo contextualizar os conteúdos teóricos com as cenas iniciais do jogo além de verificar o grau de aprendizado com a utilização do COD.

Focamos na apresentação, já que ela demonstrava diversos elementos que deveriam ser compreendidos. Desse modo, acreditamos que o enredo do jogo não se perderia na trama e atividades desempenhadas.

A apresentação mostrava um misto de cenas diagramadas pelos desenvolvedores do jogo e cenas capturadas de registros de vídeos da época. Esta parte do jogo chamava a atenção pela quantidade de assuntos abordados se comparados com a perspectiva histórica. Embora tivessem relações com algumas

das causas da Segunda Guerra Mundial, para um leitor que desconhecesse o tema ou não realizasse a tecedura dos fatos elencados, a visão do *trailer* apresentado poderia ser fragmentada.

A primeira fase do jogo compreendia uma batalha realizada na ilha de Makin, em 17 de agosto de 1942 no qual o personagem da marinha americana C. Miller é torturado por oficiais japoneses. Ele é salvo por um esquadrão que após libertar os outros presos, realizam um ataque às tropas japonesas que estavam no local.

Esta parte do jogo replica a Batalha de Peleliu, conhecida também como “*Operação Stalemate II*”, um combate travado entre as tropas estadunidenses e as do Império Japonês, na atual República de Palau, país insular localizado no Oceano Pacífico. Neste combate, as tropas dos *Marines* tinham o objetivo de tomar as bases japonesas localizadas naquele território. A importância da região, segundo a inteligência militar da época, era devido ao posicionamento geográfico estratégico para avançar contra o Japão e derrotá-lo mais rapidamente.

A operação de retomada do território pelos estadunidenses foi bem sucedida. No entanto, a operação foi extremamente questionada, sobretudo por dois aspectos: o tempo despendido (mais de dois meses para a conquista), pois o planejamento inicial previa a tomada da região em apenas alguns dias, e o tamanho das perdas de efetivos (tropas).

Contato inicial com o jogo

O primeiro contato dos alunos com o jogo foi importante para que eles pudessem comparar e analisar os conteúdos estudados com o que o jogo retratava. Desenvolver o senso crítico em forma de comparação com uma realidade experimentada foi complicado nos primeiros instantes.

O jogo trazia em sua apresentação muitos elementos que os alunos entendiam de modo solto, mas não como eventos em uma sequência linear. Geralmente, questionavam a data em que um evento ocorria, expressavam algumas justificativas. Sentiam dificuldade em associar um acontecimento com povos fora da Europa. Dúvidas quanto à localização geográfica das regiões ou das nações eram recorrentes. Nesse momento de contato inicial, os alunos não conseguiam articular ideias e fatos.

A princípio, os alunos do grupo A sentiram um pouco de dificuldade em manusear o jogo, pois quando jogavam, geralmente era em videogames, que usam controles. Ressaltamos ser possível jogar no computador via console (controle). Entretanto, não tínhamos nenhum dispositivo disponível. Jogar com a utilização de um teclado foi um pequeno entrave, superado após os momentos iniciais. Os alunos conseguiram se adaptar com relativa facilidade, mesmo aqueles que possuíam pouco manejo com o teclado e/ou inexperiência com o jogo, respectivamente, caso dos alunos KRP e MESV. Estes alunos conheciam o jogo ou já haviam ouvido falar, o que nos permitiu fazer a ambientação de modo mais fácil. As dinâmicas e tipos de ações eram de familiaridade.

Os alunos do grupo B já possuíam facilidade em operar os comandos dos jogos, pois tinham o costume de jogar em suas residências ou nas *lanhouses*. Esse fator foi interessante de se observar, pois era notório o gosto pelos jogos digitais e o conhecimento que possuíam sobre os jogos da franquia, algo não tão percebido no grupo A.

Discussões do Grupo Focal

Parte 1: As telas iniciais- fase *SemperFi*

Foi possível perceber o interesse que as imagens despertam nos jovens. Os roteiros e a cenografia, com produções que lembram a da indústria cinematográfica, atraíram a sua atenção. Os símbolos, encontrados durante as apresentações dos jogos ou em cenários específicos, eram impactantes. Geralmente eram feitos em formato similar ao de um trailer⁴⁵.

As primeiras impressões eram o de deslumbre com o cenário do jogo, que chamava a atenção por ser rica em detalhes. Os alunos consideravam importante o jogo retratar os cenários de guerra, pois lhes ajudava a compreender o que ocorria naquela época.

O grupo A conseguiu relacionar, mesmo com dificuldades, alguns elementos referentes às matérias estudadas em outros bimestres. Reconheceram, em especial, as características da industrialização e das forças opostas durante os combates,

⁴⁵ Exposição comercial na qual se apresenta a ideia geral de um filme.

nesse caso, dos estadunidenses contra os japoneses. Indagaram sobre a guerra somente ser sobre três países, pois se falava que na apresentação mostravam a bandeira dos Estados Unidos e também os rostos dos japoneses. Como já traziam a informação sobre os alemães também terem participado da guerra, a principal dúvida inicial que surgiu foi relacionada com a participação dos nazistas nos contextos da guerra e também do jogo. Recordavam-se de termos estudado sobre a matéria, mas não percebiam o relato deles na apresentação do jogo.

Já o grupo B sentiu muitas dificuldades em acompanhar os primeiros momentos da oficina. O grupo, de modo geral, apresentava dificuldades de aprendizado. Uma das principais habilidades que necessitava ser potencializada era a interpretação de textos e escrita. Ao visualizar as imagens e articular de modo falado, realizavam de modo parcialmente compreensível. Entretanto, a escrita do que visualizava e do que era interpretado apresentava falhas relevantes. O processo de transcrição das ideias era ponto a ser melhorado.

O primeiro dia também contemplou o manuseio do jogo. A partir do manuseio e de algumas explicações sobre o contexto histórico, conseguimos aproveitar mais conhecimentos da História associando-o com outros elementos tais como as pesquisas que realizavam e em especial, com os filmes.

Dia 31/10/2017-Parte 2: A fase *SemperFi*

Durante a fase *SemperFi*, uma das primeiras do jogo, os alunos normalmente questionavam sobre o que local em que se situava a área representada e sobre os inimigos. A abertura, que apresenta elementos tais como recrutamento de soldados, cenários do desenvolvimento (a 2ª Revolução industrial), regiões, os aviões e tanques despertaram a curiosidade dos alunos.



Figura 11: Couraçado
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

Primeiramente, quando observaram sobre as máquinas (as de exploração petrolífera, aviões e “amontoados de pessoas”), os alunos perguntavam sobre já ter passado aquela matéria para eles. Reconheciam aspectos da primeira e segunda Revolução Industrial⁴⁶ (1750 e 1870, respectivamente) e fizeram muitas menções ao filme “Tempos Modernos”. Este filme havia sido trabalhado ao início do ano como revisão de conteúdos do ano anterior e rerepresentado para simbolizar as mudanças pelas quais as sociedades passaram e culminaram no grande desenvolvimento, especificadamente, das metrópoles europeias.

Os alunos perguntavam sobre as revoluções terem alguma relação com as guerras, pois alguns alunos de ambos os grupos (KRP e RACN do grupo A e CCO e HAD do grupo B) relacionaram os avanços de tecnologia (notadamente dos armamentos) de um período para o outro e lembraram em muitos casos, sobre alguns momentos de tensão estudados em História: a paz armada⁴⁷ e a corrida armamentista⁴⁸.

⁴⁶ Conjunto de transformações econômico-sociais iniciada na Inglaterra e posteriormente espalhada pelo mundo. Entre as principais mudanças proporcionadas por estas transformações, pode-se destacar a transição de métodos de produção artesanais para a produção por máquinas, o avanço da tecnologia aplicada ao trabalho e novos processos de produção de bens e oferecimento de serviços.

⁴⁷ Paz Armada foi um período na história política europeia que compreendeu desde o fim da Guerra Franco-Prussiana (1870-1871) até a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Este período é caracterizado pelo forte desenvolvimento de indústrias bélicas das grandes nações daquele continente e do crescente clima de tensão entre os países.

⁴⁸ Compreende-se como o período em que Estados Unidos e União Soviética investiram pesadamente na aquisição ou desenvolvimento de armas durante a chamada Guerra Fria (1945-

Embora os períodos não tivessem relações diretas com as justificativas para a guerra que estudávamos, as associações que os alunos realizaram tiveram sentido. As associações, quando analisados os progressos da sociedade nas tecnologias e como estas poderiam ser utilizadas, seja para benefícios ou malefícios possuíam alguma conotação com o conteúdo devido ao imbricamento no cenário pós Segunda Guerra Mundial. .



Figura 12: Tempos modernos

Fonte: Capa e cena do filme “Tempos Modernos” em contraste com captura de tela do jogo COD.

Algumas impressões sobre as guerras chamavam a atenção dos alunos, desde a dificuldade inicial de reconhecer aliados e inimigos até sobre ser verdade acerca das torturas de guerra. As primeiras perguntas versavam sobre os japoneses: “eram tão ruins assim?” Normalmente, outro aluno prontamente respondia: “todos tinham que ser ruins, ou não sobreviveriam. Aquilo era guerra”.

1991). Os principais objetivos seria estar preparado para um confronto militar contra a outra nação e demonstrar o seu poder ao inimigo.



Figura 13: Tortura de soldado estadunidense por soldados/oficiais japoneses.
Fonte: Tela do COD *World at War*.

Outro aspecto que costumava chamar atenção eram os armamentos, que consideravam muito poderosos e que destruíam, muitas vezes completamente, as localidades. Um fato que causou estranhamento e foi analisado durante as nossas conversas foi sobre eles não visualizarem civis, chamados de “pessoas” durante as missões. Apenas os soldados eram representados. Normalmente perguntavam o que acontecia com as populações civis quando as tropas dos “inimigos” chegavam, onde ficavam ou se eram mortos. Esta percepção dos jovens nos chamou atenção, pois conseguimos alcançar algo além do conteúdo curricular e que por muitas vezes poderia se passar despercebido: as condições das populações civis durante os conflitos e as marcas que uma guerra ou combate pode gerar para a sociedade.

Ganhávamos, enfim, alguns tópicos pontuais para iniciarmos as primeiras conversas com o grupo focal: as origens dos conflitos e, posteriormente, como as pessoas poderiam sofrer com aqueles eventos. Para isso, tivemos que recorrer às pesquisas e aos conhecimentos adquiridos em classes anteriores às da recuperação e de pesquisas de materiais, seja nos computadores ou mesmo nos *smartphones* que possuíamos, da escola ou pessoais, disponibilizados com acesso à internet.

Ao início, as pesquisas e debates foram realizados de forma confusa, pois muitos alunos ainda revelaram ter dificuldades no manuseio de ferramentas de pesquisas. As falas apresentavam rupturas na relação dos conteúdos de História e os fatos apresentados no jogo. Sobre as pesquisas que realizaram no primeiro momento, boa parte era apresentada com conteúdos consideravelmente incompletos.

Os alunos que as realizaram mencionaram não saber pesquisar corretamente ou que tiveram dúvidas sobre o que trazer para a escola. Não conheciam ou possuíam incertezas em encaixar as palavras-chave de suas buscas na internet.

Encerramos o primeiro dia de discussões de nossos grupos com dicas de como pesquisar usando palavras-chaves na internet (todos possuíam acesso a ela) e nos preparamos para a sessão seguinte.

Devido ao gosto dos alunos por filmes temáticos da época e por termos analisado que muitas citações sobre os períodos tinham associação com cenas de filmes, solicitamos que os alunos mencionassem filmes que conheciam retratando a época. Os filmes com maior recorrência foram, respectivamente: “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), “O Grande Ditador” (1940), “*Pearl Harbor*” (2001), “Até o último Homem” (2016) e “Corações de Ferro” (2014).

Optou-se por aproveitarmos esta mídia para introduzir os elementos a serem discutidos em conjunto com os conteúdos curriculares e com o jogo por proporcionar uma comparação capaz de enriquecer o diálogo dos alunos referente ao conteúdo específico da Segunda Guerra.

Após o primeiro momento de descobertas e de uma dificuldade inicial, seguimos para o segundo dia de nossas tarefas. Revisamos brevemente os conteúdos abordados na aula anterior, as pesquisas de materiais da aula anterior foram refeitas com aqueles alunos que possuíam dúvidas e desbravamos os ambientes da fase “Pequena Resistência”.

Esta parte do jogo aborda operações realizadas na ilha de Peleliu dois anos após a fase “*Semper Fi*”. Esta missão, assim como a primeira, trata de avançar rumo ao Japão tomando as bases inimigas, ao mesmo tempo em que permitia o avanço dos aviões das tropas Aliadas. Esta fase demonstrou o avanço das tropas estadunidenses durante a guerra e os arsenais mais comuns de se observar durante aquela guerra: tanques, rifles, granadas, bazucas e até uso do temido lança-chamas. Ao final da missão, uma das personagens que liderava o ataque, o sargento Sullivan, é morto com um golpe de espada (*katana*) por um oficial japonês.

Utilizamos um trecho editado de filme indicado pelos alunos para introduzir a matéria. O filme *Pearl Harbor* (2001), retrata os ataques realizados pelos japoneses em base naval efetuada pela Marinha Imperial Japonesa na manhã de 7 de Dezembro de 1941 na base situada em uma ilha. Este evento culminou com a participação estadunidense na Segunda Guerra Mundial e o início dos conflitos no

Oceano Pacífico. O filme reproduz o evento ocorrido na história real: o ataque *Doolittle*⁴⁹ (*DoolittleRaid*). A trama do filme envolve um triângulo amoroso entre uma enfermeira e dois pilotos em contextos de guerra.

O filme retrata algumas frentes de batalha entre japoneses e estadunidenses, sendo os primeiros retratados no filme como antagonistas e representados como inimigos impiedosos e covardes. Já a perspectiva dos estadunidenses, demonstrada como de heróis e combatentes corajosos e justos.



Figura 14: Filme *Pearl Harbor*.
Fonte: Internet⁵⁰.

Discussões do Grupo Focal-Fase *SemperFi*

A contextualização com o uso de pequenos trechos de filme permitiu aos alunos que conheciam o filme a possibilidade de possuir uma releitura sobre as cenas ou de reforçar alguns conteúdos sobre o mesmo. Já aos outros alunos, foi importante para ter um primeiro contato e poder ter uma prévia do que poderiam observar e comparar quando jogassem.

O grupo A considerou que a apresentação do filme foi importante para que eles entendessem como os Estados Unidos entraram na guerra e como

⁴⁹ Foi uma campanha de bombardeamento a partir da costa japonesa a 18 de Abril de 1942 realizado pelos estadunidenses em resposta ao ataque a *Pearl Harbor*. Planejado pelo Tenente-Coronel James Harold Doolittle, o ataque ocorreu nas cidades de Tóquio, Yokohama, Nagoya e Kobe.

⁵⁰ Disponível em < <http://www.ccine10.com.br/pearl-harbor-critica/> >. Acesso em 21 fev 2018.

eram diferentes as relações da sociedade quando estava em conflito. Relacionaram que as pessoas deixavam seus entes queridos e não poderiam retornar. Debateram sobre os tipos de armas utilizadas e como as pessoas sofriam na guerra, sejam elas as que estavam na guerra ou fora da mesma.

Uma das questões de maior relevância, apontada pelos alunos YVS e RACN, estava relacionada ao tempo de duração das missões e à incursão das tropas nas mais variadas ações. Os alunos observaram que o tempo de ida de uma região para a outra poderia ser demorado. Sobre o tempo que os soldados levavam em missões ou mesmo a duração dos conflitos, considerou-se demasiadamente grande, o que os fez chegar à conclusão de que um conflito poderia ser muito caro e de grande desgaste emocional para as pessoas.

A cena de cativo do soldado estadunidense foi lembrada pelo aluno BAS na fase *Semper Fi*. Ele questionou sobre os japoneses serem ruins por torturar os estadunidenses. O aluno supôs que aquele soldado estaria há tempos afastado dos outros soldados. Outro aluno o interrompeu (MESV), questionando se ele não “achava” que os estadunidenses não faziam o mesmo.

Estes antagonismos, em especial, não foram questionados pelos alunos, pois os mesmos compreendiam que os soldados estadunidenses haviam se defendido nos combates e que seu modo de combate era leal. Os alunos possuíam esta visão reforçada nos momentos iniciais da oficina, também embasados nas cenas iniciais do COD *World at War*, que demonstrava dois soldados Aliados sendo torturados de modo impiedoso por soldados japoneses.

O grupo B centrou seus interesses nas dinâmicas de combates e na compreensão dos fatos históricos. Com exceção do aluno PMP, os outros haviam assistido ao filme e tentaram relacionar o que haviam observado com o que sabiam do ataque à fortaleza. Associaram que os ataques estadunidenses foram em defesa própria, mas que, com a experiência que tiveram no jogo, os combates nas terras inimigas eram bem desgastantes e exigiram muitos esforços financeiros, além de perdas humanas. Relataram ainda sobre o poder de fogo ser muito “alto” e que estranharam o fato de alguns soldados usarem armas “velhas”. Um dos alunos (CCO) conseguiu explicar adequadamente sobre o simbolismo da arma para os japoneses e a relação cultural no seu uso.

Os alunos do grupo B conseguiram se prender mais aos elementos da história como as consequências dos combates e nas perdas militares e sociais da guerra do

que o grupo A. Foi uma perspectiva diferente bem analisada pelos estudantes, pois o foco seria o desenvolvimento dos combates.

Encerramos aquele dia com uma atividade escrita, na qual cada grupo faria um resumo, em sistema de parcerias, sobre as suas impressões do jogo, relacionando o que haviam aprendido. A melhora na organização da escrita com os conteúdos foi sentida. Ainda havia certas redundâncias na escrita, em especial, do grupo B.

Foi recomendado que os alunos ampliassem as suas fontes de pesquisa e complementassem os estudos por meio de canais temáticos disponibilizados na internet e, ainda, com a realização de pequenos resumos das informações vistas na internet.

Semana 2. (06/11/2017, 07/11/2017 e 10/11/2017)

- Conteúdos programáticos trabalhados: As campanhas soviéticas na Segunda Guerra mundial: Batalha de Stalingrado, Batalha de Seelow e Batalha de Berlim.
- Fases do jogo trabalhadas: “*Vendetta*” e “Sua terra, Seu Sangue”

Dia 06/11/2017 e 07/11/2017-Fase *Vendetta*

A Batalha de Stalingrado (17 de julho de 1942 e 2 de fevereiro de 1943) foi uma das batalhas travadas durante a Operação *Barbarossa* em plena Segunda Guerra Mundial. Ocorreu às margens do Rio Volga, na outrora União Soviética.

Tratou-se de uma operação militar conduzida pelos alemães e seus aliados contra as forças soviéticas pela posse da cidade de Stalingrado, uma das principais cidades soviéticas na época. Os alemães desejavam tomar esta região devido ao desejo de dominação de povos eslavos e redução da influência soviética na Europa. Em termos econômicos, a cidade seria de grande valia por possuir grande industrialização, além da facilidade na obtenção de minérios e petróleo, importantes recursos em épocas de guerra.

Esta batalha foi considerada por muitos historiadores como a mais sangrenta devido à quantidade de óbitos (o saldo oficial data aproximadamente dois milhões de mortos), perdas materiais e humanas. A batalha tornou-se um grande marco para a

guerra, pois resultou no primeiro recesso das tropas alemãs desde o início da Segunda Guerra Mundial.

Os conhecimentos superficiais sobre a doutrina nazista e as frentes estadunidenses contra o Japão eram algumas das principais referências que os alunos haviam consolidado anteriormente às oficinas quando se falava de Segunda Guerra Mundial. Contextualizar as frentes nazista e soviética para os jovens seria uma abordagem que demandaria mais tempo e preparo, pois as referências que detinham sobre as relações de enfrentamento destas nações eram poucas.

Iniciamos as oficinas com um resumo sobre os regimes totalitários na Europa com foco no nazismo e no stalinismo, pois o fascismo italiano não é representado no jogo. Recorreu-se a um recorte de filme anteriormente exibido para os alunos visando contextualizar os princípios do nazismo. O filme em questão foi “O Grande Ditador” de Chaplin.

O filme “O Grande Ditador” de Chaplin (*The Great Dictator* no original em inglês), um clássico da comédia lançado em 1940, conta a história de dois personagens fisicamente idênticos, mas em situações opostas: Adenoid Hynkel, ditador da Tomânia, uma nação que passava por graves crises e que passaria a crer em coisas como grandes líderes e raças superiores para se reerguer. O ditador acredita em uma nação puramente ariana e passa a reprimir e discriminar os judeus locais. O outro personagem, conhecido como barbeiro de judeus, é um homem desajeitado que sofreu um acidente ao combater na Primeira Guerra Mundial e passa anos desacordado. Após recuperar-se, volta para o local em que vivia (um gueto), mas estranha as diferenças proporcionadas pelas ideias autoritárias de Hynkele a violência proporcionada aos judeus.

O filme foi de grande valia para a demonstração das ideologias totalitárias na Europa por trazer elementos tais como as ideologias totalitárias e seu desdobramento na Alemanha (Tomânia, no filme), expõe dois perfis ambíguos (Hynkel e o barbeiro) além de apresentar elementos da Primeira Guerra Mundial por meio dos combates iniciais apresentados no filme.

A riqueza de detalhes trazidos por Chaplin complementou e disponibilizou aos alunos uma associação imediata com os símbolos nazistas e para a compreensão de partes do enredo do COD *World at War*, pois os conhecimentos que possuíam sobre a época estavam relacionados com dois extremos: a figura de Adolf Hitler e a do sofrimento dos judeus.

Os alunos, em muitos casos, desconheciam os atritos que os alemães tiveram com outras nações, como a União Soviética ou no caso de alianças, as realizadas com a Itália (no filme representado pelo ditador da Bactéria, Napaloni). Recorremos a explicações com base no filme para que os alunos relembassem sobre o nazismo e os conflitos com os soviéticos.



Figura 15: Representações do Nazismo.
Fonte: Filme "O Grande Ditador"⁵¹

⁵¹ Imagem disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Dictator_charlie3.jpg>. Acesso em 21 fev 2018.

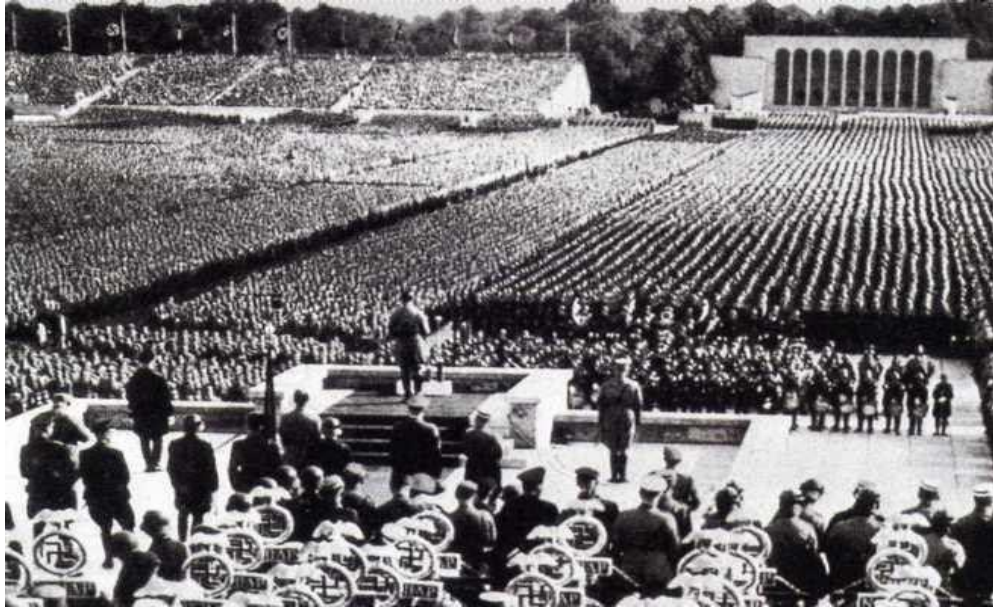


Figura 16: Discurso de Hitler aos alemães.
Fonte: Internet⁵²



Figura 17: Símbolo nazista e representação dos soviéticos.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

O jogo COD, por meio da fase *Vendetta*, aborda a Batalha de Stalingrado na frente Oriental. A trama traz personagens de origem soviética para protagonizar esta fase. O primeiro deles é o soldado de exército vermelho, D. Petrenko, que recupera a consciência em plena Praça Vermelha, conhecida pelos grandes desfiles militares

⁵² Disponível em <<http://negronicolau.blogspot.com.br/2014/06/hitler-ideias-ideologia-e-arte-do.html>>. Acesso em 28 fev 2018.

durante a era da União Soviética. O soldado, ao acordar, se depara com uma fonte manchada de sangue e cheia de corpos. A fase retrata as execuções realizadas por tropas nazistas durante a guerra.

Petrenko, ao conseguir se levantar, encontra o sargento Viktor Reznov (personagem clássica da franquia COD) que havia sobrevivido às investidas dos alemães. Embora ferido, Reznov insiste em cumprir a missão de assassinar um general alemão (Heinrich Amsel), responsável pelos massacres na praça. A função de *sniper* (atirador de elite) é repassada para Petrenko. Durante a missão, o jogador tem de fugir de soldados inimigos e da mira de outros *snipers*. Ao longo dos percursos de uma cidade devastada por conflitos militares, os oficiais soviéticos encontram com a unidade de Petrenko e avançam para o ataque ao posto de comunicação do general alemão. Os oficiais soviéticos dão apoio ao Exército Vermelho e posteriormente escapam da região utilizando o rio Volga.



Figura 18: Destruição na Praça Vermelha (URSS).
Fonte: Internet⁵³

⁵³ Disponível em <<http://conselheirox.blogspot.com.br/2009/01/batalha-de-stalingrado-o-heroismo.html>>. Acesso em 21 fev 2018.



Figura 19: Destruição na Praça Vermelha.
Fonte: Captura de tela do jogo COD

Discussões do Grupo Focal-Fase *Vendetta*

O desenvolvimento desta etapa foi emblemático por elencar diversos fatores com os quais os alunos teriam diversidades de abordagens. As características dos regimes totalitários, a destruição de meios urbanos de uma grande cidade (até o momento haviam visualizado no jogo áreas de menor desenvolvimento econômico e social ou áreas de florestas e praias) e os discursos de ódio proferidos por Reznov, motivados pela destruição de seu país e companheiros, foram a tônica da fase.

Os alunos de ambos os grupos compartilharam uma fala quase que única ao abordar as características sobre os regimes totalitários: o de descrença quanto aos cidadãos daqueles países acreditarem no que era mencionado por seus ditadores. Também tiveram acordo quanto à destruição causada e nos impactos para os civis, que acreditavam não merecerem aquelas situações.

Os integrantes do grupo A, ao falarem sobre as ofensivas alemãs, destacaram o poderio militar e as conquistas de territórios realizadas. Citaram que o exército seria muito fiel à Hitler. Na visão do aluno YVS, Hitler “tocava o terror” na Alemanha, algo corroborado pelos outros alunos. Foi afirmado que Hitler manipulava as pessoas com propagandas falsas e que incitava à guerra. Estes relatos foram confirmados por outros estudantes, embasados nas pesquisas realizadas em casa.

Os alunos citaram o Tratado de Versalhes⁵⁴ como importante fonte para insatisfação de alemães e italianos e como uma das principais causas para a Segunda Guerra.

Os alunos KRP e MESC agregaram mais informações sobre os regimes totalitários. Mencionaram sobre Mussolini e a União Soviética terem governos com características similares aos da Alemanha. Quando questionados sobre as principais afinidades, destacaram sobre o exército ser forte, desejarem muitas terras, uns “fingirem” ser amigos dos outros e inimigos em comum: França, Inglaterra e Estados Unidos. Sobre este último país, justifiquei a sua inserção como inimigo após a entrada dos Estados Unidos ao lado de França e Inglaterra após a oficialização da Segunda Guerra Mundial.

Os alunos citaram as condições de violência contra os judeus na Alemanha classificando as cenas do gueto nos quais os soldados agredem pessoas e pilham lojas como ações repudiáveis. Em especial, os alunos KVAAS e BAS articularam uma cena anteriormente vista no *trailer* inicial do jogo com o tratamento das tropas nazistas ao exército russo: mencionaram sobre os judeus serem mortos e jogados em valas e compararam com as cenas dos soldados russos “largados” no chão em campo de batalha.

O grupo A ficou centrado nos aspectos demonstrados no filme “O grande ditador” e em trabalhos de pesquisas feitas sobre o período. Embora tenham explorado poucos aspectos especificadamente sobre a primeira fase “*Vendetta*”, os alunos conseguiram compreender sobre o retrocesso alemão nas batalhas no território russo, as perdas humanas no conflito e a importância da resistência soviética para minar as forças alemãs.

O grupo B, ao assistir trechos editados do filme e desenvolver a mesma fase do jogo que o grupo A, apresentou melhor desempenho ao argumentar seus aprendizados, mais embasados no jogo do que nas comparações do filme.

Esse grupo conseguiu articular satisfatoriamente sobre os conceitos dos regimes totalitários e sobre as razões de países, como Alemanha e Itália, serem

⁵⁴ O Tratado de Versalhes (1919) foi um tratado de paz assinado pelas potências europeias que encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial. Entre os principais pontos, a Alemanha foi culpabilizada pelo início da guerra e deveria ressarcir alguns países vencedores. Entre os principais perdas estão incluídas: cessão da região da Alsácia-Lorena à França; redução do exército a, no máximo, cem mil homens; proibição de possuir força aérea; os navios mercantes passariam a ser controlados pela França e pela Inglaterra; e o pagamento do valor 269 milhões de marcos (em padrão ouro) aos países vencedores.

alguns dos protagonistas da Segunda Guerra Mundial. Dois alunos (CASR e CEMM) salientaram sobre outro país que tinha ambições de expandir seus territórios: o Japão.

Tivemos no aluno PMP uma argumentativa interessante sobre a menção dos alunos anteriores. Ele afirmava que o motivo das nações lutarem era “além do dinheiro e lucro, importante para o orgulho deles, pois estas nações haviam perdido muito”.

Quando foi indagado sobre o que eles tinham perdido, o aluno citou elementos tais como dinheiro (reforçou este aspecto), terras que exploravam (ele não sabia o termo correto, mas se referia às colônias que alguns países mantinham na África e Ásia) e seus territórios originais. Sobre este último elemento, ele citou que no jogo “a luta era para os soldados soviéticos não perderem o seu lar, invadido pelos alemães”. Salientou ainda sobre o pensamento de o personagem Reznov parecer irado naquela fase, pois “ele havia perdido seus companheiros de lutas, talvez até parentes. Imagine: você ter sua casa invadida pelos outros e matar, destruir e acabar com tudo. Eu não ficaria satisfeito. Iria me defender”.

O elencar dos períodos e sucessões de fatos, na escrita, estavam mais coesos e se percebia que os alunos não possuíam tantos entraves ao falar sobre o jogo como em outras oportunidades. Os diálogos normalmente eram iniciados pelo professor-mediador e geralmente tocavam em alguns pontos para que argumentassem. No entanto, nesta oficina, as intervenções para seguir as conversas foram menores e as perguntas sobre como foi desenvolvida a guerra e o que acontecia em cada localidade eram mais frequentes.

Encerramos as discussões sobre a fase naquele dia e seguimos com os relatos escritos. O grupo A conseguiu apresentar as ideias de modo mais tangenciado aos conteúdos de História relacionando as características dos regimes totalitários e a devastação causada na Alemanha, que proporcionou a ascensão de Hitler ao poder. Elencaram poucos assuntos sobre o jogo na campanha soviética. Relacionaram que o governo estava sob o comando de Joseph Stálin e o fato da fase do jogo abordar a batalha de *Stalingrado*, uma das mais sangrentas e cruéis na história.

No grupo B foram salientados os elementos sobre os regimes totalitários nas suas ideias gerais tais como militarização, centralização política e expansionismo territorial, e apresentado um aprofundamento do que foi percebido no jogo.

Relacionaram que os líderes de nações tais como Alemanha, Itália e Japão eram similares na conquista de territórios e perceberam nos soldados soviéticos um sentimento de nacionalismo e valorização da terra muito forte. Citaram sobre os extermínios dos soldados alemães sobre os territórios, além de afirmar o quanto o exército alemão parecia mais poderoso do que os outros, seja nas armas ou no modo como agiam em batalha- sem dar chances ao inimigo.

A fase “*Vendetta*” havia sido concluída naquele momento. Deveríamos explorar mais algumas possibilidades dentro do jogo. Os grupos, aos poucos, demonstravam melhorias no aprendizado, e isso possibilitaria outros tipos de dinâmicas. Para isto, explorar outras fases do jogo seria importante para que o aprendizado não ficasse fragmentado.

Dia 10/11/2017- Fase “Sua terra, Seu sangue”

Procuramos seguir no cenário europeu e aprofundar os desdobramentos da guerra sob a perspectiva das batalhas soviéticas contra os alemães, pois foram decisivas para o retrocesso das tropas nazistas e permitiu aos Aliados contra atacar e retomar os territórios conquistados por Hitler.

A fase que trabalhamos ocorreu três anos após a Batalha de Stalingrado. Especificadamente, o jogo aborda a Batalha de *Seelow* (16 de abril - 2 de maio de 1945), nos arredores de Berlim, um dos últimos ataques realizados a fortificações durante a guerra. Esse combate tinha como objetivo pressionar a capital alemã Berlim e avançar rumo a sua conquista. Primeiramente as tropas avançaram sobre uma região chamada *Seelow Heights* (popularmente conhecida como “Portão de Berlim”). Essa batalha contou com efetivos acima de um milhão de soldados soviéticos (com o apoio de 78.556 soldados poloneses), comandados pelo Marechal Georgi Zhukov.

Embora o quantitativo das forças soviéticas fosse um elemento que contribuía para o triunfo na batalha, as defesas alemãs conseguiram suportar por bastante tempo. O progresso das tropas soviéticas não teve o efeito esperado de liquidar rapidamente as tropas inimigas. Apenas com a reestruturação das estratégias que saíam das frentes defensoras de Hitler, atacando não mais pelo norte, mas com ações para o sul e apoio dos pelotões bielorrussos e ucranianos, houve sucesso no cerco à Berlim.



Figura 20: Batalha de Berlim.
Fonte: Internet⁵⁵

Embora os soviéticos tenham conseguido avançar, os saldos foram negativos quando observado as destruições deixadas nos arredores da localidade e em especial, com as baixas de vidas. A Alemanha contabilizou 12.322 e do outro lado, os soviéticos perderam mais de 30.000 vidas.



Figura 21: rastros de destruição.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

⁵⁵ Disponível em <<https://goo.gl/aa4a2C>>. Acesso em 22 fev 2018.

O enredo da próxima missão do jogo ocorre três anos depois, durante a Batalha de Seelow, perto de Berlim. Petrenko foi capturado por soldados alemães e mantido como cativo em uma casa abandonada. No entanto, é salvo pelo Exército Vermelho e novamente entra em contato com Reznov, que lhe apresenta um novo soldado: Chernov.

A fase é desenvolvida mostrando os avanços das tropas soviéticas através das linhas alemãs. A missão de Petrenko é ajudá-los com o uso de um lança-foguetes. Essa arma, em especial retratada no jogo, foi um marco por proporcionar ao jogador a destruição de tanques, replicando ações que aconteceram na guerra real.

Durante o decorrer da fase, também são mostrados combates entre soldados soviéticos e alemães. Uma das cenas de destaque são as ordens de Reznov sobre queimar os campos de trigo, lembrando as táticas da “terra arrasada”⁵⁶.

Essa fase mostrava, por meio de diálogos em especial de Reznov, sentimentos de revanchismos devido a destruição que o exército alemão haviam causado aos seus companheiros ou ao povo. Alguns estudantes afirmavam, a partir das falas de Reznov, que muitos soldados entravam na guerra sem opção. Destacavam ainda que muitas pessoas entravam na guerra devido a sobrevivência seja para alimentarem-se, não morrerem para as tropas inimigas, vingança por algum ente querido ter sido uma vítima. Um dos marcos para os estudantes, capaz de gerar muitos pesares, no qual os soldados soviéticos combatem soldados nazistas em uma fazenda e encontram uma pessoa morta ao lado de um animal.

⁵⁶ Também conhecida como tática da terra queimada, envolve destruir qualquer coisa que possa ser proveitosa ao inimigo enquanto este avança ou recua em uma determinada área. Essa tática foi utilizada pelos russos nos conflitos contra Napoleão Bonaparte em 1812.



Figura 22: Celeiro
 Fonte: Captura de tela do jogo COD

Discussões do Grupo Focal- Fase “Sua terra, Seu sangue”

A ambientação da guerra em vários cenários contribuiu para os alunos terem uma visão ampliada do conflito. Perceber que a guerra acontecia por meio de combates aéreos (como no filme *Pearl Harbor*), marítimos, terrestres urbanos e em ambientes rurais proporcionava que poucas áreas naquelas áreas de conflitos deflagrados eram seguras.

Os grupos A e B se surpreenderam com os desdobramentos da guerra, pois a visão que possuíam era da guerra ser algo muito dinâmico, de ações rápidas no desenvolvimento devido às lembranças e comparações com os filmes. Nessas fases, nos propusemos a não abordar filmes para encorajar mais observações sobre os acontecimentos do jogo e comparar com o que pesquisavam e estudavam.

O grupo A sentiu dificuldades nos primeiros momentos em articular os saberes que haviam aprendido previamente com o que visualizaram na fase. De modo geral, não conheciam a fundo as batalhas soviéticas na Segunda Guerra, o que representou em discursos empobrecidos se comparados a de outros momentos.

Quando solicitado que falassem sobre o que viram no decorrer da fase ou sobre as ações das personagens, obtivemos falas relacionadas com os conteúdos da disciplina.

As falas sobre o ambiente de guerra ser levemente diferente do que eles vivenciavam nos filmes foi um dos pontos destacados. Para os alunos KRP e MESV, as paisagens eram diferentes das outras cenas do jogo por mostrar regiões

diferentes. As que eles conheciam até o momento, eram da Ásia (nas primeiras fases) e da Europa (região central). Desconheciam as regiões do leste europeu e salientaram ser bom ver outras áreas.

Os alunos apontaram que se surpreenderam com os comandos de destruir as plantações e o que fosse de recursos que pudessem ser aproveitáveis tais como casas, máquinas e ferramentas. Os outros estudantes concordaram, pois acreditava ser “maluquice” destruir algo que poderia ser comida. Quando os alunos solicitaram informações sobre este fato, expliquei sobre a tática da terra arrasada e o seu uso em algumas situações na história russa e suas origens na China.

Seguindo os debates, os alunos BAS, KVAAS e RACN falaram sobre os crimes de guerra realizados. Citaram a cena em que um fazendeiro aparece morto juntamente com um animal. Os alunos, durante a oficina, já haviam alertado sobre a cena e consideraram muito forte, pois na opinião deles, não faria sentido matar alguém que seria inocente e ainda mais, um animal indefeso.

Foi um consenso entre os alunos sobre a violência empregada seja pelos alemães ou pelos soviéticos nos conflitos. Um dos alunos, MMC, lembrou oportunamente sobre os campos de concentração. Ele destacou que muitos judeus foram presos e torturados, o que permitiu fazermos um paralelo sobre a violência da guerra e as perdas que poderiam trazer para a sociedade, seja de modo material ou humano.

A atividade foi encerrada com uma explicação sobre os avanços soviéticos no campo de batalha e a situação crítica da Alemanha, que retrocedia em seus domínios.

Já o grupo B, demonstrou apreço por esta fase por ela mostrar elementos variados da guerra. Sentiram, assim como no outro grupo, dificuldades na apresentação de fatos teóricos pela ausência de filmes e isto prejudicava em certos momentos das explicações dos alunos.

As falas foram iniciadas com o comportamento dos soldados durante os conflitos. Segundo os alunos, foi percebido “sangue nos olhos” dos soldados e analisaram que a guerra não seria apenas um combate entre países. Muitas vezes, era para resolver “paradas pessoais”. O comportamento de voracidade de Reznov lhes chamava a atenção.

Os alunos CASR e CCO destacaram que os líderes dos países (Hitler na Alemanha e Stalin na União Soviética) influenciavam as pessoas para serem

combativas na defesa dos seus respectivos países. Eles associaram que Reznov misturava o sentimento de nacionalismo com vingança pessoal, o que era muito perigoso para os soldados.

Alguns comentários versaram sobre a destruição da natureza proporcionada pelos combates, sejam eles pelas bombas e lança-chamas ou por ação das pessoas. Segundo as afirmativas dos alunos HAD e PMP, “tudo tinha que ser aproveitado já que não tinham alimentos ou locais para ficar com tanta paz e tranquilidade”.

Um dos alunos, CASR, questionou sobre aquela fase mostrar como as tropas nazistas foram derrotadas na Batalha de Berlim. O aluno havia pesquisado sobre como os nazistas perderiam aquela guerra e encontrou este termo durante suas pesquisas. O aluno fez uma constatação correta, já que o conjunto de batalhas travadas que cercariam as tropas de Hitler em Berlim e culminaria, em 1945, com a derrota dos alemães.

O aproveitamento dos alunos superou as expectativas iniciais sobre embasarem as suas falas em pesquisas realizadas, explicações antes dos jogos e apresentação da fase.

Semana 3. (13/11/2017, 14/11/2017 e 17/11/2017)

- Conteúdos programáticos trabalhados: Os conflitos militares no Pacífico e o retrocesso alemão.
- Fases do jogo trabalhadas: “Maçarico e Saca-Rolhas” e “O coração do *Reich*”.

Dias 13/11/2017 e 14/11/2017- Fase “Maçarico e Saca-Rolhas”

Deslocamos o eixo dos combates novamente para enredos que envolvessem as tropas estadunidenses e japonesas. O interesse era o de demonstrar a guerra como um evento com ações simultâneas em diversas áreas do planeta.

No contexto histórico, abordamos a Batalha de Okinawa (1945), ocorrida em uma ilha do mesmo nome situada no arquipélago de *Ryukyu* (Japão). Essa batalha foi o maior enfrentamento em diversas frentes ocorrido naquela guerra, pois envolveu combates marítimos, aéreos e terrestres. Foi apelidada pelos moradores

locais como “vento violento de aço” ou “chuva de ferro” devido a intensidade dos combates.

As tropas dos EUA trafegaram pelo Mar da China com uma poderosa armada constituída de 40 navios-aeródromo, 18 couraçados, contratorpedeiros, cargueiros, submarinos e diversos outros tipos de embarcações.

Antes do ataque efetivo à ilha de Okinawa, muitas embarcações japonesas já haviam sido destruídas. Os EUA encurralaram os japoneses quando afundou duas embarcações importantes: o ToyamaMaru, que transportava cerca de 5600 homens rumo a Okinawa e o TsushimaMaru, navio de evacuação, com aproximadamente 1484 tripulantes, entre eles, mulheres e crianças.

As tropas estadunidenses encontraram resistência ao adentrar o território japonês, onde sofreram muitas baixas. Esses combates ficaram marcados na história pela grande quantidade de soldados abalados psicologicamente, ao uso de armas de destruição em massa em áreas com grande concentração de civis e soldados tais como o lança-chamas, granadas e bombas de largo alcance.

Esta batalha contou com um dos maiores contingentes de mortos de ambos os lados. Do lado estadunidense, mais de 12.500 soldados perderam suas vidas e do lado japonês, 137.500. Um dado importante é sobre algumas das mortes dos japoneses, que em muitas ocasiões, preferiam o suicídio a se tornarem presos.

A matéria foi apresentada aos alunos explicando as ações e operações apresentando os contextos históricos e relacionando-os ao máximo com mapas e imagens para facilitar a compreensão dos alunos.

A fase que abordaríamos no game, “Maçarico e Saca-Rolhas”, demonstra muitos elementos da matéria estudada. Entre os principais pontos, podemos destacar a reprodução da Operação *Ten-Go*, uma campanha japonesa na qual o navio japonês “Yamato” e sua escolta deveriam atacar as frotas dos Estados Unidos. Originalmente concebido para ser uma bateria costeira, não foi bem sucedido.

Outros elementos ricamente reproduzidos foram as batalhas em terra, das quais, os jogadores manipulam desde armas de fogo, granadas e até mesmo o temido lança-chamas. Os cenários e ações dos personagens são fidedignas aos cenários retratados da época. O jogo reproduz até os *bunkers* (espécies de fossos blindados). O jogador deve explodir os *bunkers* para conseguir avançar nas fases assim como os soldados na época, para explorarem os territórios inimigos.

Discussões do Grupo Focal-Fase “Maçarico e Saca-Rolhas”

Esta fase continha elementos complexos de serem relacionados devido a sequência de fatos desencadeados e combates realizados. Mesmo com o uso de resumos trazidos pelos alunos para facilitar a discussão, os fatos precisavam ser trabalhados com calma para que os alunos tivessem a dimensão deste combate para a decisão do *front* oriental.

Optou-se por duas abordagens para possibilitar o aprendizado. A primeira contextualizando os conteúdos teóricos em conjunto com o jogo. A segunda parte, com a utilização de um filme temático relacionando-o nas atividades do COD.



Figura 23: Okinawa
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

Os alunos ficaram surpresos com a quantidade de ataques realizados e o tamanho de estragos realizados no território japonês. O território do inimigo (japoneses) era diferente do que eles haviam observado em fases anteriores.

No grupo A foi destacado o quanto os soldados aparentavam estar abatidos e cansados com o conflito. As cenas iniciais de falta de abastecimento das tropas e sobre os mortos na guerra ficarem “jogados” era um dos pontos que mencionaram ser cruel. Os alunos KRP e MESV lembraram sobre os vários corpos deixados também de outras tropas. Em continuidade com a matéria, os alunos ressaltaram as características de alguns soldados daquela região ser diferente. Segundo a percepção de KVAASS e RACN, eles se “jogavam” na frente dos soldados.

Esse ponto foi interessante para ressaltar sobre o comportamento dos japoneses quanto aos ataques suicidas que realizavam para destruir os inimigos. Nesse ponto dos diálogos, reforçamos sobre ser uma estratégia de batalha utilizada e também mencionamos as táticas no estilo *kamikaze* (vento divino), no qual pilotos de avião se projetavam com aviões cheios de explosivos em navios, aviões ou bases dos inimigos.

Os alunos deste grupo encerraram as suas falas citando as parte finais da fase, no qual mostram os soldados mentalmente desgastados e o desejo de regresso para suas casas. Entretanto, salientaram que parecia ser difícil de acontecer cedo, pois a guerra parecia que ainda não acabaria.

O grupo B, salientou o desgaste físico dos soldados e apatia em algumas cenas iniciais do jogo. Os alunos CEMM, CASR e CCO destacaram uma cena em particular.



Figura 24: Desgaste da guerra.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

Durante os relatos dos combates e sobre as trajetórias dos soldados para tomar os territórios japoneses, os alunos no geral informaram que as posturas de crueldade em executar os inimigos dos estadunidenses não seriam tão diferentes de outros povos. O aluno CCO ressaltou a parte dos *bunkers*. O aluno havia lido sobre o tema e trouxe informações para os colegas sobre elas serem bases subterrâneas que serviam de abrigo.

Já HAD e PMP, citaram o quanto que o território japonês era diferente dos outros, pois tinha as cachoeiras, as bases em locais altos e os soldados japoneses “partiam para cima” na hora dos combates. Citaram sobre ter pesquisado sobre as características destes soldados e ser bastante legal saber sobre o orgulho que estes possuíam para proteger o território.

Embora estranhassem o sacrifício dos japoneses (opção pelo suicídio) ao invés da reclusão, consideravam como “legal” morrer em nome da pátria.

Encerramos o primeiro dia de atividades sobre a fase “Maçarico e Saca-Rolhas” contextualizando os eventos posteriores daqueles combates na História para ambas as turmas e mencionei que aquela fase não pararia por ali.

Poderíamos conhecer mais alguns fatos daqueles combates por meio de algumas histórias de guerra. O próximo passo seria analisar dois filmes cujos enredos eram baseados em fatos reais.

Dia 14/11/2017- Fase “Maçarico e Saca-Rolhas”

A proposta desse dia seria a de comparar dois filmes que os alunos haviam citado anteriormente e conseguirmos contrastar com o que foi observado na fase do jogo. Os filmes “Até o último homem” (*HacksawRidge* no original em inglês), lançado em 2016 e “Corações de ferro” (*Fury* no original em inglês) lançado em 2014 foram menções importantes dos alunos e que pudemos concatenar com a matéria e com a fase do jogo.

Trabalhamos então com dois filmes editados para esta dinâmica com os alunos. As impressões, no geral, foram similares sobre os filmes. No entanto, nos permitiram possibilidades de trabalhos e demonstrações interessantes sobre o que era ficção, realidade e fantasia (no caso do COD) comparados com alguns dados sobre a Segunda Guerra Mundial.

. O primeiro filme é um drama cujo protagonista, um socorrista do exército estadunidense, em plena Segunda Guerra Mundial, que se recusa a matar devido a convicções pessoais e religiosas. A história é baseada em documentário sobre Desmond Doss, um jovem que se alista ao exército e participa da guerra. Seu objetivo era o de salvar o máximo de vidas possíveis, sem olhar a nacionalidade das pessoas.



Figura25: Cenários de guerra.
Fonte: Cena do filme “Até o último homem”⁵⁷

Este filme e os relatos dos alunos acerca do que víamos nos jogos era uma realidade, para eles, de difícil compreensão. Na visão deles, seria “complicado” participar de uma guerra ou combate sem matar ou destruir.

Saber que este filme foi baseado em fatos reais e que Doss havia salvado 72 vidas e auxiliado muitos feridos era, para muitos, chocante. As comparações com os cenários dos jogos foram inevitáveis, pois acreditavam mais na dinamicidade da guerra (segundo os alunos, de matar ou morrer) do que não empunhar uma arma.

Os alunos conseguiram reconhecer muitos dos ambientes retratados no jogo em conjunto com o filme, mencionando ainda que o filme trazia mais riquezas de detalhes e contava mais histórias. Nesse ponto, o grupo B enfatizou que os filmes traziam mais história para eles do que o jogo. Embora eles tivessem gostado de

⁵⁷ Disponível em <<https://poltronanerd.com.br/filmes/critica-ate-o-ultimo-homem-46378>>. Acesso em 21 fev 2018.

saber a história do que eles estavam jogando. Era mais dinâmico aprender “participando”.

As informações sobre as consequências da Segunda Guerra Mundial, vistas sob a ótica de perdas humanas catalogadas, proporcionaram a eles a dimensão daquelas ações simuladas nos jogos, vistas em filmes ou com os conhecimentos que já possuíam.

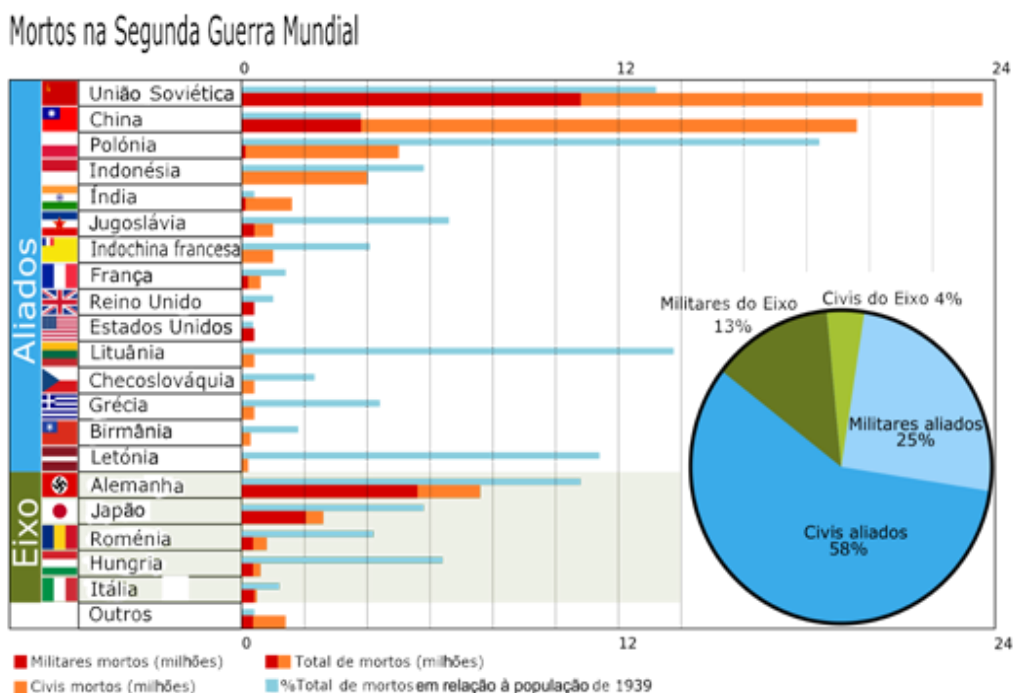


Figura 26: Estimativa de mortos durante a Segunda Guerra Mundial.
 Fonte: *Wikipedia*.⁵⁸

O filme “Corações de ferro” trata-se de filme que retrata uma história fictícia da Segunda Guerra Mundial ambientada em terras europeias. O cenário são os períodos finais da guerra (1945) no qual uma pequena tropa de oficiais estadunidenses pilota um tanque e convivem com um clima de intensos dramas, entre os quais, claustrofobia, violência nos combates, destruição e desespero em campo de batalha. As associações com o *COD World at War* realizada pelos alunos focou nas paisagens de cidades e campos, segundo os alunos, similares ao visto no filme e no diálogo, que era bem parecido quanto à agressividade, “estresse” na forma de falar dos “soldados”.

⁵⁸ Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=25855669>>. Acesso em 21 fev 2018.

Os alunos, especial KRP e YVS do grupo A e CCO e HAD do grupo B, salientaram as cenas iniciais do COD na última fase que estudamos. Relacionaram também com as falas finais quando o soldado foi retirado ferido do campo de batalha e algumas fases do jogo das quais não abordaram.



Figura 27: Campo de guerra.
Fonte: Cena do filme “Corações de ferro”.⁵⁹



Figura 28: Campo de guerra COD.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

Estes últimos filmes citados demonstraram que a temática de guerras, em especial sobre a Segunda Guerra Mundial, não é um tema para ficar no século passado ou esquecido, pois ocupa um lugar importanteno ideário das pessoas, na

⁵⁹ Disponível em < <http://cinemaeafins.com/2014/08/segundo-trailer-de-coracoes-de-ferro/>>. Acesso em 21 fev 2018.

indústria cinematográfica, e se trata de temática regularmente corriqueira em documentários e nas grades curriculares das escolas. Além disto, estes mesmos temas também possuem muita relevância no mercado de jogos digitais.

As associações que construía entre os filmes e as experiências vividas com o manuseio do jogo eram interessantes devido às impressões que traziam sobre o jogo e interpretações dos fatos apresentados. Em especial, no contraste dos fatos e informações. Quando as discussões centravam-se sobre o triângulo jogos-filmes e matéria, as discussões ficavam mais apoiadas e organizadas no discurso. Quando a discussão se voltava para o filme, em conjunto com a matéria, as discussões fluíam adequadamente. As menções aos jogos eram bastante corriqueiras nas falas. Na escrita, notava mais ausências, fazendo do filme o principal aporte para fundamentação da mesma.

Dia 17/11/2017- Fase “O coração do Reich”.

As fases finais dos combates entre alemães e soviéticos são retratadas nesta fase, importante para fechar os estudos sobre os ciclos de combate na Europa e analisar como o cerco à cidade de Berlin foi realizado.

Em termos históricos, o cerco foi um dos desdobramentos da Batalha de Berlim (1945). A Alemanha se encontrava isolada em seu território e sem apoio dos seus aliados, pois aqueles geograficamente mais próximos tais como Romênia e Bulgária, havia pedido armistício e mudaram de lado na guerra. Os soviéticos avançaram rumo ao território alemão via Varsóvia (Polônia), avançaram sobre a Prússia. Após os combates de *Seelow Hills*, os alemães já não tinham mais forças para resistir aos ataques do front ocidental e em principal instância, do lado oriental liderado pelos soviéticos.

O cerco completo à sede do governo alemão (*Reichstag*) é abordada nesta missão liderada pelo personagem soviético Reznov. Ele lidera as tropas e possui o objetivo de chegar naquela sede. Para isto, ele se reagrupa com a infantaria soviética em uma rua nas proximidades do Reichstag. Juntamente com o Exército Vermelho, em seguida, avança para o palácio enfrentando uma resistência desesperada dos alemães sob as ordens de Hitler.

Durante o assalto na entrada do *Reichstag*, Chernov é gravemente queimado por um lança-chamas, o que complica a missão. Reznov, Petrenko e os soldados

soviéticos restantes entram no *Reichstag* e lutam contra as últimas linhas defensivas dos alemães, e com o objetivo de chegar até o último piso.

Discussões do Grupo Focal-Fase “O coração do Reich”

Esta fase mostrou o assalto à importante área do governo alemão. Demonstrou o quanto aquele país havia perdido em poderio desde o que havia sido observado nos filmes “O grande ditador” e também se comparado à imponência de armamentos utilizados. Trabalhar com os alunos a destruição da Alemanha naquele momento e analisar como ocorreu as ações no meio urbano eram interessantes.

Para iniciar as conversas com os grupos, demonstrei em cada classe o mesmo fragmento da tela do jogo para iniciarmos os debates.



Figura 29: Questionamento de Reznov.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

Essa animação particularmente chamou a atenção por Reznov questionar um soldado que registrava as ações (acredita-se da guerra) em uma espécie de diário. O oficial soviético repudia o ato de escrita do soldado, pois acredita que aquilo seria de menor importância naquele momento ou que sequer alguém iria ler aquelas narrativas.

Questionei aos alunos sobre a afirmativa de Reznov ser correta ou não e por quais motivos. A partir dela, trouxemos, aos poucos, os conteúdos de História que os alunos haviam observado na fase.

A pergunta norteadora serviu para instigar os alunos sobre a importância da escrita no processo de registro e como fonte histórica fundamental para compreender o cotidiano de uma sociedade ou de algum acontecimento.

As respostas do grupo A sobre a afirmativa de Reznov gerou uma divisão no grupo: enquanto os alunos BAS, KVASS, RACN e KRP discordaram de Reznov, os alunos MESV, MMC e YVS concordaram. De um lado, o primeiro grupo achava importante ter aqueles registros senão eles “não poderiam estudar ou saber tanto sobre a História”. Do outro, os alunos aceitariam esse argumento, mas consideravam que ali não seria a hora para executar aquele tipo de ação. Quando o aluno KRP questionou sobre ele poder morrer antes de escrever o que aquele soldado sabia, os alunos ficaram na dúvida se o pensamento de Reznov seria o mais indicado.

Retomando os assuntos centrais do jogo, os jovens observaram que a destruição na cidade de Berlim foi completa. Iria desde as casas, prédios e até mesmo espaços públicos.



Figura 30: Biblioteca e *Reichstag* destruídos.
Fonte: Capturas de tela do jogo COD.

Na opinião dos alunos, os prejuízos de guerra seriam enormes para a Alemanha novamente, pois além de terem perdido uma guerra, haviam perdido dinheiro, pessoas e também grande parte de suas cidades com os bombardeios das tropas inimigas.

Os alunos me questionaram sobre o porquê de um país iniciar uma guerra, pois quem sempre perdia era a população mais pobre. Quando os questioneei sobre ser a população mais pobre, os alunos justificaram sobre ser as pessoas que mais passariam fome, doenças ou que não tinham aonde se esconder e viravam vítimas da guerra.

Os integrantes do grupo B foram enfáticos em afirmar que Reznov estaria correto em seu posicionamento sobre o personagem que registrava as ações, pois acreditavam que no meio do conflito eles deveriam estar preparados para qualquer surpresa. Afirmaram que “até seria importante registrar mas apenas em um local mais tranquilo e sem perigo (iminente)”.

O grupo de estudantes citou que a cidade estava muito destruída e que nem de longe, parecia que aquele local seria a sede de um grande país. O aluno CCO fez uma comparação com o filme “o grande ditador”. Citou o quanto aquele era grande no momento do passeio do “Hitler” e quando falava ao público. Os outros alunos conseguiram se recordar vagamente sobre as cenas mas afirmaram que a cidade tinha “muitas coisas de verdade” mas com a invasão dos soviéticos, tudo havia virado pó.

Os alunos observaram que os símbolos dos nazistas eram poucos na cidade. Apenas na biblioteca e no *Reichstag* haviam notado símbolos nazistas ou fotos de Hitler. Afirmaram que os soviéticos “havam botado para quebrar” durante as batalhas e que os alemães já haviam perdido o combate, mas não entendiam os motivos para que eles não se rendessem.

Penavam que deste modo, mais pessoas morreriam inutilmente e que seria desperdício de vidas.

Os alunos perceberam que chegar ao palácio era importante para “pegar” Hitler. Entendiam que ele era o grande líder e que assim que ele fosse capturado, a guerra ali terminaria.

Foi salientado aos alunos, seja do grupo A ou do grupo B que nossas atividades já chegariam ao fim. Havia percebido que eles conseguiam interagir bem

em grupo. Foi necessário afirmar também sobre a melhora das atividades escritas e sobre a participação dos grupos, com poucas ausências e com desempenho que havia superado as expectativas iniciais.

Desse modo, chegaríamos a última semana de atividades e com uma tarefa final a ser desempenhada pelos jovens a ser planejada juntamente com eles. A proposta seria a de os alunos dinamizarem o que eles foram capazes de aprender sobre a matéria de História no decorrer de nossas oficinas e de demonstrar aos seus colegas por meio de uma exibição do jogo em sala de aula.

Semana 4. (21/11/2017 e 22/11/2017)

- Conteúdos programáticos trabalhados: Final da Segunda Guerra Mundial-front Ocidente e revisão de conteúdos.
- Fases do jogo trabalhadas: “Decadência”

Dia 21/11/2017-Fase “Decadência”

A última fase do jogo retrata o dia 30 de abril de 1945, marca para a desestruturação do regime nazista com a tomada de Berlim pelos soviéticos e com a morte de Adolf Hitler.

A fase é iniciada com a apresentação de algumas cenas em área diversas para ilustrar a fala de Reznov sobre os sacrifícios feitos para se ganhar aquela guerra. As falas iniciais são dos registros de Chernov, o soldado que registrava os fatos de modo escrito e acabou morto por uma rajada de lança-chamas.

Os cenários da fase são bem ricos em detalhes. A destruição dentro do palácio pode ser percebida claramente.



Figura 31: *Reichstag* destruído.
 Fonte: Captura de tela do jogo COD.

A trama mostra as batalhas dentro do palácio e possibilita ao jogador, conhecer os ambientes internos com destaque para o parlamento. Citações a Hitler são realizadas no princípio da fase. Todavia, não contamos com a representação dele em nenhum momento das batalhas.

O objetivo final da fase é fincar uma bandeira soviética no topo do prédio. Ao custo de um ferimento grave, Petrenko consegue o seu objetivo apoiado por Reznov.



Figura 32: Vitória soviética.
 Fonte: Captura de tela do jogo COD.

O jogo é encerrado com a citação da rendição alemã e com o discurso do presidente Truman (EUA) sobre a necessidade de vitória no outro front (leste-contras japoneses). São mostradas nas cenas finais desde a explosão de uma bomba

atômica no Japão até um discurso do general MacArthur pregando um acordo entre as nações envolvidas na guerra.

Discussões do Grupo Focal-Fase “Decadência”

Os últimos momentos das nossas oficinas foram interessantes por perceber o gosto dos jovens em poderem ter uma possibilidade de aprendizado diferenciado e ao mesmo tempo, notar melhoras na compreensão do conteúdo de História e até mesmo no comportamento dos alunos em classe.

Quanto às atividades, os alunos do grupo A destacaram a importância de se tomar a sede nazista para finalizar a guerra. Em especial, os alunos YVS e BAS comentaram sobre a dificuldade de invadir o local. Consideraram que barricadas atrapalhavam a progressão além de citar que a área estava bem guardada devido à presença de Hitler.

Os alunos KVAASS e MMC destacaram a decadência da cidade, que para uma grande capital, estava totalmente arrasada e que demoraria muito tempo e dinheiro para a reconstrução.

Já KRP e MESV, citaram o ambiente dentro do *Reichstag*. Eles esperavam alguma cena a respeito de Hitler. Afirmaram ainda sobre o quanto era grande aquela localidade, assim como no filme “o grande ditador”.

As cenas de encerramento chamaram a atenção deles pela riqueza de detalhes e em especial, nos discursos apresentados pelo general MacArthur. Eles não tinham conhecimento daquela perspectiva. Ao assistir o modo em que a guerra foi finalizada, consideraram o fim da guerra (frente japonesa) extremamente cruel.

O grupo B destacou os elementos referentes aos combates. Para eles, os *fronts* próximos do *Reichstageram* bem guarnecidos por Adolf Hitler, o maior líder do nazismo, estar naquela localidade. Identificaram que as forças alemãs eram formadas basicamente apenas por soldados, o que segundo o aluno CASR, significaria fraqueza naquele momento.

Os alunos perceberam que os ataques maciços soviéticos haviam debilitado as forças alemãs e que era apenas questão de tempo para a derrota. Ao invadir o *Reichstag*, CCO, HAD e PMP citaram que o local deveria ser muito bonito inteiro, pois era percebível que tinham muito adornos. Especificadamente, o aluno CCO se recordou do filme “O grande ditador” e mencionou sobre a grandeza do local. O

aluno PMP se lembrou da cena de Hynkel delegando ordens e estranhou o fato de não haver ele representado no jogo.

As lembranças de materiais de pesquisa foram mais bem percebidas neste grupo para esta fase, pois o gosto pelas batalhas e por saber os desfechos era mais interessante para eles. As memórias sobre o fincar da bandeira pelo personagem Petrenko e o final da guerra para os alemães foi bem articulado.

Sobre o *trailer* final, os alunos citaram adequadamente sobre os ataques realizados ao Japão pelos EUA, reforçaram as missões dos soldados estadunidenses e reconheceram que o fim efetivo da Segunda Guerra Mundial ocorreu com a detonação de duas bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki.

As atividades com os grupos estavam quase chegando ao final. Era notório o envolvimento dos alunos com as atividades e a dedicação que prestavam nas atividades. O grau de conhecimento sobre os fatos, capacidade de escrita e a atenção haviam sido incrementados.

Como dinâmica final de atividades propus que realizássemos uma apresentação para as turmas em que eles pertenciam, na qual, cada um deles mostraria o que aprendeu aos companheiros de classe.

Embora tivessem receios de apresentar para um grupo maior, concordaram em desenvolver a atividade.

Dia 22/11/2017-Revisão e planejamento

Utilizamos esta aula para planejarmos as atividades e solucionar eventuais dúvidas que os alunos possuísem sobre algum conteúdo.

Esta etapa também foi utilizada para delimitar os tipos de atividades que os alunos fariam e como apresentariam as ideias aos colegas. Aproveitamos para abordar alguns pontos que nos chamavam a atenção e os pontos que apresentaram melhoras.

As associações que os alunos realizavam, em especial durante as conversações, com os enredos de filmes e as passagens dos livros, passavam a fazer mais sentido. Com a experiência do jogo e visualização do que acontecia na guerra por meio da simulação ambientada nas oficinas, percebia-se na fala e na

escrita dos resumos, sobre o que havíamos trabalhado, melhorias significativa na compreensão da matéria e a uma sequência mais lógica dos fatos ocorridos.

Aos poucos, percebemos que as práticas que desenvolvíamos nas aulas de recuperação poderiam ser estendidas a outros alunos que não estavam em recuperação nem que fosse por um momento. Nosso intuito era fortalecer a autoestima dos estudantes que estavam em recuperação, reforçar os conteúdos aprendidos e, também, disponibilizar a oportunidade de estender as dinâmicas de aprendizado por meio de jogos digitais para aqueles que não estavam frequentando as oficinas por não estarem em recuperação. Optamos por fazer o encerramento das oficinas com uma apresentação do jogo no qual os alunos seriam os responsáveis por exibi-lo aos colegas e falar sobre o que aprenderam durante as nossas oficinas.

Para os alunos que estavam em recuperação, constaria como nota final da atividade de recuperação e aos alunos que não estavam, como aula de revisão de conteúdos. Na ocasião, também foi solicitada uma redação, que deveria versar sobre do que aprenderam, para ser entregue na aula seguinte. Para essa atividade seria considerada uma pontuação específica.

Semana 5. Dinâmica final (24/11/2017)

Turma 1904, turma 1905 e turma 1906

- Conteúdos programáticos trabalhados: Revisão sobre Segunda Guerra Mundial-combates.
- Fases do jogo trabalhadas: “*SemperFi*” e “Pequena Resistência”.

Para as atividades em sala de aula, contamos com o auxílio dos alunos. Elesse ofereceram para levar seus videogames visto que não eram suficientes os computadores disponíveis na escola. para contribuir com a apresentação nas salas e proporcionar a oportunidade dos outros jovens conhecer o jogo praticando-o. Os alunos, quando não possuíam o jogo em casa, conseguiram emprestados com algum colega.

Os alunos que participaram das oficinas se mostraram bastante empenhados em fazer este tipo de tarefa. Realizaram uma apresentação do jogo além de uma demonstração de como jogar, explicação dos contextos históricos das fases.

Quando da realização dessas dinâmicas necessitaríamos de espaços amplos e, visando acomodar os alunos adequadamente, utilizamos a sala regular de aula, não a de informática. Para evitar muitas dispersões, alocamos uma turma por vez. O tempo total trabalhado com cada turma foi o de aproximadamente 50 minutos. Utilizamos um projetor conectado a um computador como tela mestra para exibição geral dos jogos e quatro consoles (aparelhos de videogame) para a dinamização, devido ao tamanho das turmas e para possibilitar a observação dos alunos.

Durante a realização da tarefa, pude observar certa agitação inicial das turmas devido ao trabalho com o uso dos videogames e, também, muita curiosidade, seja pelo fato de se usar um game na sala de aula e como pelos comentários que os estudantes que participavam das oficinas faziam com os colegas.

Passados os minutos iniciais de bastante euforia, a concentração na atividade foi ganhando corpo e as opiniões foram surgindo sobre como era “estar em uma guerra”. Para os alunos, aquele ambiente seria muito “louco” (gíria para legal ou interessante), pois os cenários da guerra eram amedrontadores por causa dos combates e da destruição. Para eles, ler ou assistir um filme era uma coisa. Poder jogar, era muito diferente. A História, segundo um dos alunos, parecia que ganhava vida.

Os alunos que fizeram a explicação tiveram certo nervosismo e ansiedade com as apresentações iniciais do game para o público, mas aos poucos conseguiram trabalhar a inibição e realizaram a apresentação, mesmo que não fosse de modo perfeito. Geralmente gaguejavam ou ficavam com vergonha de falar para os colegas por medo de “zoarem” ou “rirem do que eles falavam”. O temor por errar também era comum.

A turma, além de demonstrar interesse em saber um pouco mais de como era aquele universo do jogo e de poder jogar, perguntaram se poderiam também participar da atividade, o que foi prontamente perguntado aos monitores. Após uma explicação de que poderiam jogar com ajuda dos companheiros, em grupos de 4 a 5 estudantes por console de modo revezado, que lhe explicaria como era o jogo, o enredo e o que eles consideravam como bom ou ruim, foram iniciados os jogos de modo coletivo.

Algumas impressões foram notórias durante o desenvolvimento das dinâmicas em todas as turmas: A primeira delas foi relacionada com a utilização de um objeto que fosse próximo das realidades que eles (turma) já haviam visto,

vivenciado com a experiência do jogar ou que fosse diferente. Na turma 1904, contava com 85% dos alunos que conheciam os jogos da franquía COD, 90% da turma 1905 e 1906. A segunda, com a possibilidade de poder manusear o objeto, algo muito importante para os estudantes quando se trata da aquisição de algum conhecimento.

A terceira está relacionada com o aprendizado coletivo. Este último merece destaque justificado pelo potencial desenvolvido pelos alunos durante as oficinas de recuperação e com o envolvimento que mostraram para que os colegas pudessem ter um pouco da experiência deles, da contribuição durante a dinâmica na aula e com a colaboração disponibilizada de quererem jogar e mostrar o que aprenderam com os colegas de classe.

Os conhecimentos que apresentavam sobre a História geralmente envolviam:

- Causas do conflito;
- Países envolvidos e suas principais alianças;
- Como eram as dinâmicas de combate e o sofrimento das pessoas;
- Os principais combates e as histórias que viam nos filmes e relacionavam com o jogo.

Ao encerrar das dinâmicas com as turmas, foi solicitado que o grupo de alunos repassassem as suas impressões durante as atividades. Foi realizado um grupo focal após cada sessão com as turmas para que os alunos que apresentaram pudessem expor as impressões que tiveram com a realização da dinâmica. Os pontos de nossa discussão foram sobre o que puderam ensinar aos companheiros, as principais dificuldades que tiveram, o que gostaram, o que não gostaram e o que poderiam sugerir para dinâmicas posteriores.

O grupo A destacou sobre parecer ser difícil explicar sobre os conteúdos ao início para seus colegas devido a não saberem por onde poderiam começar e de que modo poderiam falar para que não dissessem besteira ou organizar a explicação para que fizesse sentido aos colegas. Revelaram ainda que embora não tivessem muito apreço a falar diretamente com o público (mesmo sendo os próprios colegas e com muitos conhecidos), não foi tão difícil, pois haviam estudado sobre o tema e praticado bastante. Mencionaram ser mais fácil dialogar quando o grupo era menor e apenas quando se estava próximo do objeto em que manipulavam (o

videogame). Facilitava, segundo os próprios, no momento da explicação e do ensino sobre o objeto e os eventos que trabalhávamos durante as oficinas.

Os alunos afirmaram que gostaram da experiência por ser algo diferente e por eles poderem ter a atenção dos colegas. Citaram que poderíamos ter mais consoles disponíveis para que pudéssemos jogar mais vezes e sobre o quanto foi divertido aprender e estudar dessa forma. O retorno, para eles com esta abordagem, foi extremamente positivo.

O Grupo B contou com mais dificuldades de realizar as dinâmicas no primeiro momento devido a dificuldades que possuíam de se expressar com os alunos da turma ao apresentar o jogo. Foi percebido que ainda possuíam apreensão com o falar em público mesmo que dominassem consideravelmente bem os temas e tivessem facilidade na manipulação dos consoles- sendo inclusive o grupo que mais contribuiu com os consoles, tendo trazido 4. A oportunidade de poder jogar em sala nos parecia mais significativa para este grupo, que contava com grande parte de alunos com vivência no game e gostariam de mostrar suas habilidades aos companheiros de turma.

O grupo de alunos desta turma foi menos disperso do que o do grupo anterior visto que boa parte dos problemas de comportamento que a turma possuía era de alunos originários do próprio grupo em que se trabalhava na recuperação.

Durante a apresentação do trabalho explicando para a turma como era o jogo, objetivos, características gerais e o contexto da história inserido naquele game, os alunos tiveram mais dificuldades do que o grupo anterior. Embora tivessem esse prognóstico inicial, foram incentivados para continuar e contaram com ajuda dos outros companheiros, que se revezavam no momento da explicação.

Quando averiguado sobre o que mencionavam aos colegas em grupos menores, nos quais eles tinham de abordar o jogo, elementos da matéria de História que haviam aprendido e contextualizar com saberes adjacente (pesquisas temáticas ou os filmes que trabalhamos), os alunos tiveram melhor desempenho na realização da tarefa.

Ao finalizamos a tarefa e reuni-los para saber as impressões que eles tiveram sobre o que fizeram, os alunos veementemente afirmaram o quanto era difícil explicar as “coisas” na frente para os colegas. Afirmavam que o receio de errar era grande e de se expor, pois eles tinham vergonha de serem repetentes e de falarem besteira. Preferiam fazer a atividade em grupos menores explicando no contexto do

jogo. Acreditavam que desse modo, eles não teriam tantas pessoas para rir deles em caso de erros.

Os alunos que apresentaram não possuíam tantas dúvidas sobre o conteúdo e realizaram, considerando-se os períodos históricos, associando com pesquisas (resumos) que haviam feito antes da atividade (o que foi um fato surpresa, pois não sabia que haviam estudado antes) e relacionado com comentários sobre os filmes e o que havia de História no jogo.

Os alunos desse grupo mencionaram que se interessaram pela dinâmica de aprender a matéria com o uso de jogos digitais. Haviam justificado que, além de terem um aprendizado mais prazeroso e divertido, conheciam o jogo e gostariam de saber mais algumas coisas sobre ele – coisas que os jogos não “falavam” ou mesmo que ninguém comentava – apenas que alguém conhecesse a História o poderia fazer, segundo os próprios, “os comentários dos quais ninguém falava para eles e que consideravam legais para comentar com os amigos”.

Com aqueles alunos, as fases haviam sido concluídas com sucesso. Mas a missão estava longe de terminar, pois o último bimestre teríamos novos integrantes para a equipe... Mas com temáticas diferentes.

5. 4Vida extra? A recuperação final com o uso do COD *ModernWarfare*

A segunda etapa caracterizou-se pelo pouco tempo de trabalho disponibilizado e quadros distintos de alunos que fizeram parte das oficinas. O tempo de trabalho fez com que as atividades fossem voltadas exclusivamente aos conteúdos trabalhados no quarto bimestre.

A recuperação final em História contou com 3 estudantes. Durante esta etapa, contamos com 1 aluno da turma 1905 (VF) e dois da turma 1906 (ASS e ISC). Entretanto, um dos participantes não desejou participar a princípio, mas contou com atividades planejadas com objetivo de consolidar o aprendizado. O planejamento das dinâmicas visou assegurar que os conteúdos fossem estudados com o maior grau de adequação possível.

Os alunos da recuperação contavam com perfis escolares distintos entre si. O aluno da turma 1905 (VF) apresentava uma reprovação em sua vida escolar na escola, evasão durante um bimestre devido a problemas pessoais e desempenho mediano. Embora tivesse alguns registros sobre indisciplina, não demonstrava

grandes oscilações nas notas. Já os dois alunos da turma 1906, também possuíam reprovações escolares na própria instituição. Ambos constavam com presenças irregulares durante o ano letivo sendo o caso do aluno ASS o mais crítico nos dois últimos bimestres.

De acordo com o planejamento realizado com a Coordenação da escola e com os demais professores, as classes de História contaram com atividades em três dias da semana com 2 tempos de 50 minutos cada.

Quadro 3: Cronograma de atividades da recuperação final

Atividade	História do Brasil	História Geral
Períodos	De 08/12/2017 a 11/12/2017	De 12/12/2017 a 18/12/2017
Quantidade de tempos	2 tempos de 50 min.	2 tempos de 50 min.
Quantidade de encontros	02	03

Fonte: Elaboração própria.

O objetivo da primeira parte da recuperação foi trabalhar os períodos do Brasil contemporâneo, em especial, os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Utilizamos como recursos pesquisas na internet previamente passadas aos alunos, atividades de leitura, escrita e diálogos sobre os momentos históricos, principais cenários político, econômico e social das referidas épocas além de realizar uma atividade pontuada (teste escrito) sobre os períodos.

Os conteúdos trabalhados foram previamente repassados aos alunos para que pudessem pesquisar em casa antes das tarefas de recuperação. Como o tempo

de trabalho e desenvolvimento das atividades era curto, acreditamos ser viável uma pesquisa em casa para familiarizar os alunos sobre o tema.

O desempenho foi regular. Os alunos sentiram dificuldades por não terem pesquisado os temas em casa e somente a abordagem na sala, não foi o suficiente. A média geral alcançada foi de 1/3 da nota da proposta da atividade.

A segunda, foco de nossa pesquisa, buscou trabalhar com os alunos contextos da História Geral tais como o fim da Guerra Fria e conflitos contemporâneos no mundo, em especial, o período conhecido como Guerra ao Terror (iniciada em 2001) no qual o governo estadunidense, cujo presidente era George W. Bush, implementou séries de intervenções militares em países do Oriente Médio com objetivo de exterminar grupos de orientação terrorista.

Como estratégias para o aprendizado, utilizamos pesquisas temáticas passadas previamente para que os alunos tivessem uma primeira vivência sobre o conteúdo, uso de pequenos vídeos específicos sobre os períodos (reportagens ou vídeos escolares relacionados com o período) e buscamos consolidar o aprendizado com o uso do jogo digital.

A realização das atividades com a temática dos jogos teve a participação de dois alunos que trabalharam em sistema de parcerias. Acreditamos que o trabalho em parceria pode contribuir para um olhar conjunto das ações e melhorar as discussões realizadas em classe.

A opção por esta abordagem justificou-se por um dos alunos (ASS) apresentar muitas dificuldades com atividades escritas (usadas para averiguar o grau de aprendizado entre os objetos de apreensão escritos e falados), o que poderia ser reforçada com o auxílio de um colega e a mediação do professor. Os jovens também estavam de acordo, pois compreendiam que as atividades poderiam ser melhor dialogadas se os dois estivessem no mesmo ritmo e vissem as mesmas coisas.

5. 4.1 Características do jogo

A versão *Modern Warfare* apresenta, assim como seus antecessores, dinâmica de um jogo de tiro em primeira pessoa mantendo como foco a visão em primeira pessoa. Desse modo, mostra a maior parte do jogo desde os olhos do personagem

sobre os variados cenários do jogo. Entre as ações disponibilizadas, o jogador é capaz de correr, saltar, caminhar e utilizar diversas armas e combater.

De modo geral, os ambientes são lineares, pois há a necessidade de concluir um objetivo para seguir adiante. O jogador é capaz de manipular armas de fogo (desde que carregadas), granadas letais ou táticas (voltadas para atordoamento, fuga e afins) e armas brancas (estas no jogo causam dano letal).

Esta versão do COD apresenta elementos similares de outras versões tais como manipular diversas personagens durante as campanhas e em várias regiões do mundo. Cada missão conta com objetivos a serem cumpridos, que variam desde a chegada a uma determinada localização, defender um território ou destruição de regiões e infiltração em bases inimigas.

O jogo proporciona que os jogadores tenham as visões de estadunidenses, britânicos, russos e grupos separatistas (não especificados) da Ásia. Estas possibilidades foram interessantes para demonstrar aos alunos sobre panoramas vividos no nosso século quanto a conflitos militares além de uma breve vivência em eventos históricos recentes.

5. 4.2 As dinâmicas e primeiras impressões

Os alunos com os quais trabalhamos conheciam a franquia de jogos da serie COD e detinham habilidades em jogos de tiro e manuseio do computador, o que foi grande facilitador das dinâmicas. Também já haviam jogado aquele game, mas não se recordavam dos enredos do jogo.

O uso de explicações sobre o enredo do jogo em conjunto com as pesquisas que haviam realizado auxiliou nos momentos iniciais para que o jogo não ficasse preso a atividade de jogar. Compreender os cenários do jogo ou os sentidos históricos que poderiam ser aproveitados para o aprendizado dos acontecimentos das épocas estudadas era fundamental.

Embora o jogo seja tratado por seus produtores como um simulador, as percepções que se tem dos cenários e dos gráficos remetem a elementos que surpreendem pelo realismo e possa trazer o jogador a experimentar sensações de participação quase que física das cenas devido também ao conjunto de sonoridade, plasticidade do jogo, cenas de introdução das fases com elementos similares aos de trailer de filmes e a fotografia percebida nas cenas, muito bem diagramadas. Estas

impressões de realismo, acreditávamos, traria mais emoção e sensibilidade aos alunos.



Figura 33: Invasão de embarcação
Fonte: Tela do COD.

As introduções das etapas do jogo eram realizadas por meio de cenas em alta qualidade gráfica e com grande especificidade na narrativa, o que convidava os jogadores a imergirem nas missões. As principais personagens possuíam grande destaque na condução do ato/cena, o que gerava simpatia nos estudantes, pois segundo os próprios, “dava emoção na parada”.

O jogo apresenta um enredo fictício sobre conflitos armados em um futuro próximo da época em que foi lançado. Em 2007, os desenvolvedores do jogo criaram uma história de eventos ocorridos no futuro de 2011.

O que possibilitaria aos alunos compreenderem os períodos históricos reais que aconteceram ao final de século XX e início do século XXI são as histórias desenvolvidas pelos personagens. Estas personagens sempre recordavam de grandes eventos históricos ocorridos na História humana, influenciadores de suas respectivas ideologias, que serão contextualizados na descrição dos conteúdos trabalhados.

Dinâmicas na semana 1. Semana (12/12/2017 e 15/12/2017)

Dia 12/12/2017

- Conteúdos programáticos trabalhados: Guerra do Afeganistão (2001) e Guerra ao Terror.

As fases, também conhecidas como campanhas ou missões, iniciais do jogo trazem a ambientação das tropas de ambos os lados do conflito por meio de diferentes cenários. O contexto histórico retratado são os cenários que podem ser compreendidos como os cenários da Guerra do Afeganistão (2001 até o presente).

Este conflito teve suas origens mais recentes devido aos atentados de 11 de setembro de 2001 no qual o grupo terrorista *Al-Qaeda*, a mando de Osama bin Laden, com apoio do regime talibã no Afeganistão, atacou o edifício *World Trade Center* (conhecido como as torres gêmeas).

Em resposta, o presidente dos EUA George W. Bush declarou a chamada “Guerra ao Terror”, um esforço de mobilização em diferentes áreas do território asiático (notadamente Afeganistão e Iraque) como estratégia global de combate ao terrorismo no mundo.

Como parte das operações militares da "Guerra ao Terror", os Estados Unidos invadiram e ocuparam países como o Afeganistão e o Iraque.

Em outubro daquele ano, os EUA iniciaram ataques ao território afegão em busca do terrorista, pois as pedidas do Departamento de Estado dos EUA tiveram negativas do Talibã quando exigiram a entrega de todos os conhecidos da Al-Qaeda naquele país. Os países que apoiaram os EUA foram: Reino Unido, Canadá, França, Austrália e Alemanha.

Por meio de intensas batalhas, bombardeios, destruição e milhares de mortos, apenas em 2011 o saudita Osama bin Laden, declarado inimigo número 1 dos EUA, foi encontrado e executado por tropas estadunidenses.

As principais consequências destes conflitos foi a retirada do Talibã do poder, instabilidade política causada pela intervenção dos EUA no governo do Afeganistão, gastos de milhares de dólares nas campanhas e grande quantidade de soldados e civis mortos.

Em 2011, as tropas estadunidenses foram retiradas dos territórios afegãos.



Figura 34: Invasão ao Afeganistão
Fonte: Internet.⁶⁰

Retratando os cenários vistos no jogo e inicializando as comparações com as áreas de conflito, o primeiro cenário do COD é referente com as tropas estadunidenses e britânicas. As personagens apresentadas são o sargento John “Soap”, o capitão J. Price e sargento Paul Jackson e as instituições envolvidas no jogo foram a *Special Air Service (SAS)* e fuzileiros navais dos EUA. O enredo se passa em futuro próximo (2011) no contexto da Guerra ao Terror e de uma guerra civil russa, tendo como pano de fundo, intervenções no Oriente Médio, assassinatos de líderes e destruição de bases inimigas.



Figura 35: Capitão/Tenente John Price
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

⁶⁰ Disponível em <<https://pt.slideshare.net/CarlaDaMattaPrestes/slides-1-9324766>> . Acesso em 27 fev 2018.

As principais áreas em que os combates do jogo aconteceram foram Reino Unido, Oriente Médio, Azerbaijão, Rússia e Ucrânia.

O jogo possui particularidades interessantes para a época e que nos permitiu algumas percepções para o trabalho com os estudantes. A primeira está relacionada com o game ter sido o primeiro da franquia a não utilizar os contextos da Segunda Guerra Mundial. Isto permitiu que olhares mais próximos de como um jogo poderia retratar cenários próximos de uma realidade que se havia vivido. Houve também a possibilidade de argumentar sobre as opiniões dos estudantes sobre os eventos demonstrados e comparar com os fatos dos quais tinham conhecimento.

A segunda particularidade está relacionada com a proposta da desenvolvedora do jogo de não citar fatos fidedignos da realidade daquela época. Retratou alguns eventos históricos para fundamentar a construção de perfis de alguns personagens do jogo. Algumas destas partes que mereceram destaque e também gerou perguntas dos estudantes para tirar dúvidas do que já haviam lido em suas pesquisas.

Discussões sobre o jogo

As partes iniciais do jogo, que mostram o treinamento de soldados e a inserção de grupos de outros países em trabalho conjunto foram citadas pelos alunos como importante. Eles compreendiam que as operações aconteciam apenas de um país contra o outro, mas não imaginavam que as tropas realizassem ações de modo misto.

O Capitão Price, um dos personagens icônicos de outras versões do COD, que ganhou a simpatia dos jovens estudantes devido a seu perfil engraçado e escrachado. A sua participação como membro das forças inglesas (SAS), trouxe dinâmica interessante para os estudantes perceberem o estreitamento entre EUA e ingleses naqueles momentos da história na vida real. O jogo mostrava de modo bastante próximo as forças em conjunto de soldados ingleses e estadunidenses.

O jogo, por possuir campanha rápida de ser executada e com o domínio dos estudantes-jogadores no ambiente do jogo, facilitou as dinâmicas e explicações de operações do game. Entretanto, foi desafiador trazer os aprendizados de História em compasso com os avanços dos estudantes durante as fases, pois o nosso “time” (tempo) ao início, não parecia sincronizado. Levamos um tempo considerável para

que conseguíssemos desacelerar e percebermos (jogava também com eles para explicar melhor determinados pontos ou áreas) melhores detalhes do jogo.

As partes iniciais de desdobramentos das batalhas e tipos de missões chamaram a atenção dos alunos, pois imaginavam que os combates apenas seriam por bombardeios por meio aéreo (caças) ou por terra com o uso de infantarias.

No entanto, os alunos destacaram a parte de demonstração da cidade sob o comando de lideranças autoritárias como a mais importante, pois dialogavam os modos com os quais as pessoas eram tratadas (postas no chão, com as mãos sobre a cabeça ou mesmo rendidas). Inicialmente, questionaram sobre ser o grupo liderado por Osama Bin Laden, o que foi negado. No jogo, havia a representação de um grupo fundamentalista.



Figura 36: Cidade e rendição de civis.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

As lideranças autoritárias, os discursos de salvação com apoio dos grupos não oficiais armados causavam bastante incômodo aos estudantes. De acordo com as falas dos alunos, aqueles cenários eram similares até mesmo a algumas cidades do Brasil, dominada pelas chamadas milícias⁶¹. Apenas as diferenciava, naquele momento, a parte da religiosidade, pois não enxergavam esse contexto em nosso

⁶¹ Milícias em nossa sociedade são grupos armados não-oficiais que dominam o controle de tráfico de entorpecentes, armamentos e comércio ilegal de diversos bens, produtos ou serviços básicos à sociedade. Normalmente controlam áreas de baixo desenvolvimento social e econômico.

território. Transferiam esse controle ou influência também a políticos que suspostamente poderiam controlar a grupos milicianos.

Encerramos a primeira rodada de nossa oficina com a solicitação de um resumo manuscrito sobre o que se havia aprendido na aula. Foi indicada uma tarefa de pesquisa para ser feita em casa no qual deveriam verificar sobre informações da política de alguns países na região do Oriente Médio e os conflitos recentes pelos quais estes países sofreram no século XXI.

Dia 15/12/2017

- Conteúdos programáticos trabalhados: Os conflitos no Oriente Médio no século XXI.

Aprofundar os modos como as missões de busca e as ações de grupos terroristas no Oriente ocorria seria importante para contextualizar o capítulo anterior. Procuramos demonstrar o modo como os combates eram realizados nas grandes cidades além de averiguar os cenários em que as ações eram realizadas. Também foi necessário apresentar alguns dos principais grupos radicais do período e contextualizar as suas ideologias.

Foram verificadas informações sobre alguns grupos que recebem grande destaque na mídia.

- Al-Qaeda: Criado em 1980 para defender o território do Afeganistão contra a URSS, que pretendia expandir o domínio socialista no país, teve êxito em conter os avanços com auxílio dos EUA. Desde o início da década de 1990, esta organização não possuía mais laços com os EUA. Seus integrantes eram, na sua maioria, muçulmanos fundamentalistas. Tinham entre os seus principais interesses, erradicar a influência ocidental no mundo árabe.
- Talibã: Trata-se de grupo político que atua no Paquistão e no Afeganistão. Esse grupo demonstra muita preocupação com a aplicação das leis de Sharia⁶² e possuem muita resistência ao contato com o mundo ocidental. Este grupo governou o Afeganistão desde 1996 até 2001, quando os EUA

⁶² Tratam-se das leis islâmicas baseadas no Alcorão, o livro religioso seguido pelos muçulmanos.

invadiram o país para a caçada de terroristas. Após a retirada de tropas estrangeiras, este grupo ganhou força novamente no território afegão.

- Estado Islâmico (EIIS): o Estado Islâmico no Iraque e na Síria (EIIS) é um grupo terrorista de orientação *jihadista* (voltada nesse caso, para a expansão da fé islâmica). Criado em 2013 como um desmembramento da Al-Qaeda, possui como objetivo a criação de um emirado islâmico capaz de abranger os territórios da Síria e do Iraque.

Esta parte da oficina destacou uma fase do jogo em que é apresentado a história da caçada a um líder separatista local de nome Khaled Al-Asad. Ao descobrir aquela conspiração, o governo estadunidense organiza uma ação militar com objetivo de parar a rebelião.

O enredo é desenvolvido com o presidente daquele país do Oriente Médio, Yasir Al-Fulani, ser executado e ter as cenas desse fato publicadas via televisão por meio de uma gravação.



Figura 37: Cidade com vista panorâmica
Fonte: tela do jogo COD.

Discussões sobre o jogo

Esta parte da oficina procurou dialogar com as cenas de invasão e observação que se poderia realizar dos cenários (paisagem) e das características deixadas pelas religiosidades nas ações dos terroristas. As marcações na cidade, os discursos utilizados para a conspiração e os conhecimentos sobre os principais grupos fizeram com que os debates sobre a matéria tivessem maior embasamento.

Os estudantes relataram que quando pesquisavam sobre os conflitos no Oriente Médio, geralmente encontravam ações dos mesmos grupos e sobre menções à características religiosas. Segundo eles, geralmente a visão que se tinha era os dos “malucos que sempre se explodiam para destruir as coisas”.⁶³



Figura 38: Assalto em cidade islâmica.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

Os alunos observaram aspectos adjacentes ao conteúdo de História que chamaram a atenção. Mencionaram que as localidades pareciam ser muito pobres e com pouco desenvolvimento. Explicaram que os carros, por exemplo, eram velhos assim como os prédios, muito baixos e “feios”. Informaram que esses grupos terroristas pareciam pobres, mas conseguiam grandes quantidades de dinheiro.

Eles questionaram sobre estes elementos, sendo respondido que os grupos contavam com o patrocínio de pessoas em condições humildes ou até mesmo de pessoas com grandes recursos, como por exemplo, de Osama bin Laden.

Havíamos avançado consideravelmente desde a última oficina. Os alunos puderam compreender melhor as características dos conflitos modernos e as

⁶³Os alunos referiam-se aos chamados homens-bomba. São pessoas que se suicidam com grande quantidade de explosivos explodindo pessoas ou uma determinada região. A justificativa principal para estes atos é embasada em orientações de grupos fundamentalistas islâmicos para cumprir uma causa considerada como divina.

ideologias dos grupos chamados como radicais. Alguns aspectos sociais foram levantados de modo bastante adequado pelos estudantes.

Ao final, eles destacaram que ficaram bem animados quando o professor participou das atividades. Havia notado a animação deles, pois necessitei manipular o jogo em alguns momentos para demonstrar certos comandos ou salientar um determinado contexto.

Quando participei de algumas ações no jogo com o manuseio do computador nas missões percebia que deixava eles animados, pois não era um espectador que desejava analisar de fora o que eles faziam. Ao me juntar em alguns momentos, percebia felicidade neles e satisfação. Estar mais próximo, realizando também a ação de jogar, era além de prazeroso por reviver momentos antigos em que me divertia e aprendia, mostrava aos estudantes que as suas ações também eram conhecidas por mim e passava a sensação de estar no mesmo front de batalha, de aprendermos e desenvolvermos o jogo juntos.

Ainda havia mais um contexto para ser abordado sobre a matéria, abordada ao princípio de uma das fases, na qual mostrava a influência dos soviéticos naquela sociedade. Seria hora de apertar o botão de pausar e seguir na próxima semana, para a aula final.

Dia 18/12/2017

- Conteúdos programáticos trabalhados: Guerra Fria, conflitos contemporâneos e os passados recentes.

Uma parte do enredo do jogo COD apresentou a influência do desmembramento dos conflitos da Guerra Fria como sustentação para que alguns grupos terroristas pudessem existir.

Esses embates da Guerra Fria, iniciados em 1945 e cessados em 1991 com a extinção da União Soviética (URSS), tiveram muitos desdobramentos e campos de disputa. Política, economia, disputas de áreas de influência, corrida armamentista e geopolítica foram alguns dos campos de embates entre aquelas nações.

O COD, ao retratar história de ImranZakhaev, um dos antagonistas do jogo, traz a tona o contexto soviético ao tentar incorporar áreas do Oriente Médio entre as suas zonas de influência além de fatos da história humana.

Zakhaev, Líder do Partido Ultra-Nacionalista Russo, tirou proveito de eventos tais como o desastre de Chernobyl⁶⁴ (1986) e do colapso da União Soviética⁶⁵ (1991) – fatos reais na história humana – para angariar fundos a partir da proliferação nuclear, usando seus capitais vultuosos para atrair soldados para fazer parte do partido.



Figura 39: ImranZakhaev.
Fonte: Captura de tela do jogo COD.

Discussões a partir do jogo

Além de contextualizar os períodos históricos, foi importante comparar com os estudantes a reorganização das regiões europeias e asiáticas após o fim da União Soviética.

O desmantelamento fez com que muitas regiões ficassem empobrecidas devido a falta de comercialização ou na readaptação dos modelos econômicos, de uma economia notadamente fechada, para a de livre comércio.

⁶⁴ Considerado como o maior acidente nuclear na história em termos de custos, mortes e impactos na natureza, ocorreu em 26 de abril de 1986. Teve a classificação máxima de periculosidade, gerando um caos na época para que a contaminação radioativa não se espalhasse. Até os dias atuais, os efeitos e causas deste acidente possuem investigações ainda sem conclusões.

⁶⁵ União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, fundada em 1922 e extinta em 1991, foi a unificação de várias repúblicas de orientação unipartidária com regime político de orientação comunista. Abrangeu em sua história diversos países afiliados localizados na Europa e Ásia. Após sua dissolução, foi desmembrada inicialmente em 15 repúblicas.

Outro desdobramento foram os incessantes conflitos étnicos das ex-repúblicas soviéticas, que passaram a disputar territórios.

Também foi necessário abordar os contextos utilizados por grupos de orientação fundamentalista que geram até dias atuais conflitos, seja por orientação religiosa, política ou econômica. Os estudantes possuíam dúvidas quanto aos motivos que levavam as pessoas, por exemplo, a se suicidarem por alguma causa ou a ações de ordem ideológica ou mesmo sobre a quantidade do poderio bélico dos grupos fundamentalistas.

Os estudantes destacaram, em especial quando realizávamos as atividades de conversação, sobre os panoramas de destruição que viam nas cidades, sejam elas habitadas ou não. Um dos alunos reconheceu algumas paisagens de algumas cidades retratadas no jogo, similares aos de suas pesquisas.

Estas questões eram verdadeiramente complicadas de se responder sendo apenas um expectador da mídia. Requereria aprofundamentos teóricos mais densos e conhecimentos das histórias daquelas civilizações, fundamentações religiosas (constantemente versadas nos discursos na vida real-algo que o game não abordou, mas os estudantes questionaram), que foi brevemente explicado, visto as possibilidades de compreensão dos alunos.

A primeira delas foi uma região do Azerbaijão, segundo o aluno que reconheceu, muito violenta por causa dos grupos chamados de terroristas. Ambos os alunos salientaram o quanto de violência havia naquelas regiões, justificando também as reportagens vistas recentemente.

No caso de Imran ou de Viktor Zakhaev (filho de Imran), as associações realizadas foram com o terrorismo e o tráfico de armas, comum naquelas regiões. Muitos grupos com orientações extremistas, tais como o Al Qaeda, Talibã e Estado Islâmico utilizam de armamentos trazidos de outros países para conseguirem combater seus inimigos e proteger as suas ideologias.



Figura 40: Azerbaijão
Fonte: tela do jogo COD.

Já a segunda associação, foi uma memória bem retratada de evento marcante na história humana: o acidente nuclear da usina de Chernobyl (UCR). Esta parte foi bem retratada no jogo e contou com apontamento de um dos alunos. Ao pesquisar sobre o jogo, seja em *gameplays*, *Wikipedia* e outras fontes, o aluno conseguiu lembrar sobre a retratação da cena ao ver a imagem de uma roda gigante e associar igualmente, uma cidade abandonada devido a devastação nuclear.



Figura 41: Prip'yat, Ucrânia
Fonte: tela do jogo COD.

Os alunos comentavam igualmente sobre o quanto as pessoas deveriam sofrer, pois justificavam a destruição das casas, as cenas de violência aos civis, os

alimentos jogados no chão além de constantemente verem soldados armados no meio urbano. Perguntavam, inclusive, sobre como as pessoas poderiam estudar, ter hospitais e sobreviver às bombas. Em suma, consideravam que o povo deveria sofrer bastante nessas localidades e que muitas coisas deveriam ser diferentes, em especial, sobre a violência dos conflitos e sobre as brigas religiosas.

Mesmo que o processo de escrita apresentasse algumas falhas tais como erros de concordância, fragmentações nas ideias, os alunos conseguiram elencar conhecimentos sobre os períodos que estudamos e compreender as principais ideias sobre os conteúdos de História.

5.5–*Bonustrack* (fase bônus)? O que pode ser observado ao jogar e estudar?

Os jogos apresentados via um trailer ou a introdução de uma fase do jogo deixavam eles bem animados. O modo como os jogos eram introduzidos criavam expectativas devido à dinamicidade das apresentações e por conter elementos de drama ou de ação. A comparação com os filmes era inevitável.

Encontramos, nesse ponto, uma abordagem interessante para comparar, durante o grupo focal, o que havíamos observado nos filmes trabalhados, no que já haviam pesquisado e um ponto de partida de conversações durante as primeiras sessões de conversas. Geralmente, os diálogos eram propostos a partir da análise do que haviam visto na introdução da fase e desenvolvido por meio da relação jogo-experimentação e comparado com o que observavam em filmes. Após os diálogos, suas falas eram comparadas com o resumo escrito que realizavam de suas atividades.

Essa parte da apresentação inicial se mostrou interessante, pois a partir da valorização da memória que possuíam e de suas experiências, conseguiu-se averiguar melhor sobre as percepções sobre o jogo que os alunos detinham, do grau de aprofundamento sobre o conteúdo trabalhado e conhecimento de fontes das quais poderiam conhecer mais sobre a matéria.

Passadas as cenas de apresentação e explicações sobre o funcionamento dos controles para o comando das ações, observamos, no decorrer dos jogos, que esses jovens possuíam muita destreza no manuseio dos comandos. Mesmo os mais inexperientes, com pouca ou nenhuma vivência em games, conseguiam

realizar as ações sem dificuldades. Os mencionavam que os comandos são parecidos com os de outros jogos, que apenas algumas coisas mudavam mas “não era nada demais”. De fato, minha experiência como jogador permite ratificar que os comandos dos jogos utilizados, não apresentam ou não possuíam dificuldades na prática para alguém que estivesse habituado a jogar, mesmo que em *consoles*⁶⁶.

Muitos alunos mencionaram também o contato muito próximo com outro game de computador, o *Crossfire*⁶⁷ (figuras 42 e 43). Eles gostavam muito deste jogo por eles poderem acessar via *Lan Houses*⁶⁸ e poderem disputar partidas contra amigos ou equipes de outras localidades. O principal objetivo, segundo os alunos, era o entretenimento, pois afirmavam que em suas residências, não teriam tanta acessibilidade ao computador ou mesmo porque a internet de casa era ruim.



Figura 42: Jogo *Crossfire*.
Fonte: <https://goo.gl/t2mhxJ>.

⁶⁶ Console ou joystick são controles em que os jogadores manipulam as ações dos avatares que controlam, desde o campo de visão da tela, controle de ações das personagens do game ou comandos como salvar o jogo, pausar, ler algum tipo de tutorial disponibilizado, entre outros.

⁶⁷ *Crossfire* é um jogo de tiro em primeira pessoa, jogado online, publicado pelo grupo sul-coreano NEOWIZ. Lançado em 2007, a temática é baseada em duas forças mercenárias, a *Global RiskBlackList*, que estão em um conflito global. Os jogadores, que utilizam um modo de jogo chamado de *multiplayer*, montam equipes e disputam o domínio de territórios e a conquista de missões para completar objetivos, ganhar experiência e melhorar os seus avatares. São usados para o jogo cenários de várias áreas do mundo e diversos tipos de armamentos.

⁶⁸ Estabelecimento comercial no qual os usuários podem pagar para utilizar um computador com acesso à internet. Geralmente esses locais são frequentados por jovens que utilizam os computadores para jogos em rede.



Figura 43: Jogo *Crossfire*.
 Fonte: <https://goo.gl/t2mhxJ>.

Também houve a menção ao jogo *CombatArms*⁶⁹ (figuras 44 e 45). No entanto, ressaltaram que o jogo era bem diferente e que possuía a missão de apenas matar os oponentes. Segundo os alunos, era diferente dos games do COD que jogávamos em nossas aulas.



Figura 44: Jogo *CombatArms*
 Fonte: <https://combat-arms.soft32.com.br/>

⁶⁹ *Combat Arms* é um jogo de tiro em primeira pessoa on-line, criado pela Nexon. Lançado em 2008, chegou ao Brasil em 2010. A temática de jogo é o combate entre diversos jogadores para vencer outras equipes e melhorar os seus avatares. Conta como seu diferencial entre os outros jogos do gênero de se poder editar os avatares, a personalização das armas utilizadas no jogo, compra de acessórios tais como miras especiais, silenciadores e carregadores.



Figura 45: Jogo *CombatArms*
 Fonte: <https://goo.gl/9Cf3W2>

A figura 46 apresenta os avatares do jogo *CombatArms*.



Figura 46: Avatares do *CombatArms*
 Fonte: <http://combatarms.uol.com.br/o-jogo/personagens/lynx>

Após as sessões de jogos, era realizado um debate. Nessas oportunidades era possível aprofundar as questões sobre o jogo ao mesmo tempo em que desenvolvia o conteúdo em estudo. Foi interessante escutar os jovens falando que no momento em que estavam na aula, o jogo que praticávamos se tornava diferente, pois notavam que o jogo apresentava “algumas coisas” que estavam relacionadas com o que eles estudavam e pesquisavam. Desse modo, conseguiam “enxergar melhor” aonde os combates aconteciam, como os locais ficavam destruídos, como as pessoas (soldados) se sentiam com a guerra e as fases de desenvolvimento dos conflitos.

Este ponto fez com que as próximas atividades tivessem de ser replanejadas. Os conhecimentos que possuíam era descompassado com o tempo histórico analisado. Os alunos apresentavam associações de conhecimentos fragmentados sobre o período. Também consideramos importante proporcionar uma visão crítica sobre o jogo e os fatos históricos, ou seja, qual a representação dos fatos históricos que eles poderiam enxergar nos games que praticávamos e se eles conseguiam observar algum dos eventos ocorridos no desenrolar das guerras reais representadas nos jogos que manuseavam.

Também nos indagamos sobre o que esses jogos por si só poderiam informar sobre os conflitos a seus jogadores / consumidores e quais os motivos que fariam a pessoa a jogar. Seria a propaganda? O gênero de violência? A novidade de um jogo lançado no mercado? Divertir-se com os colegas? Algumas questões deveriam ser melhor averiguadas.

Apesar das dificuldades ainda encontradas, a melhoria na habilidade da pesquisa, observada por eles próprios, contribuiu para que encontrassem mais facilmente os conteúdos referentes com a matéria abordada ou mesmo que pudessem trazer informações adicionais a partir do que haviam pesquisado, seja na própria *Wikipedia*, em sites que falavam sobre a Segunda Guerra Mundial ou nas *gameplay*⁷⁰ postadas por alguns *youtubers*⁷¹.

Com o uso da ferramenta *YouTube*, os alunos destacaram ter sido uma experiência positiva. Além das *gameplays* que assistiam para aprender mais sobre o jogo ou sobre as fases do jogo, mencionaram outro tipo de atividade bastante importante. Os alunos afirmaram assistir aulas temáticas para conseguirem aprofundar sobre os temas que estudavam em classe. Segundo eles, aulas

⁷⁰ *Gameplays* ou *playability*, oficialmente, são termos usados por empresas de jogos digitais para designar as experiências (interatividade) de um ou vários jogadores em um dado ambiente digital pertencente a um game. O termo cunhado por nós versa sobre o termo informal, normalmente utilizado por jogadores profissionais ou informais. Possui o significado de jogadores, normalmente experientes, que publicam em suas páginas (algumas delas por grandes empresas do ramo de games) tais como *Stream*, *Facebook* ou *Youtube*, estratégias ou uma jogada específica para o avanço em determinada fase de um jogo. Alguns deles publicam (postam) vídeos nos quais “zeram” (jogam do início ao fim) um jogo, explicando o jogo e realizando uma demonstração.

⁷¹ *YouTubers* são pessoas que publicam diversos tipos de vídeos (patrocinados por grandes empresas ou não) em canais pessoais disponibilizados pelo *YouTube* (página que proporciona o compartilhamento de vídeos sobre muitos temas) comentando desde assuntos políticos, de utilidade pública ou sobre um produto, serviço, entre outros. No caso específicos dos games, o *YouTuber* mais famoso na atualidade é o sueco Felix Kjellberg, com mais de 4,78 bilhões de acessos registrados. Devido a suas postagens nas quais oferece dicas e faz análise de jogos, a média de faturamento do canal gera a média de US\$ 4 milhões ao ano.

temáticas serviam como reforço sobre o tema e também para aprender “coisas novas”. Desse modo, teriam mais coisas para compartilhar com os colegas e aprender mais sobre a história que era mostrada no jogo.

Os alunos tinham uma visão geral de o jogo apresentar os conteúdos de História de modo muito fragmentado. Sentiam a falta de o enredo explicar mais coisas para eles. Afirmavam que com as nossas oficinas, as histórias e os enredos dos jogos faziam sentido, pois os jogos, em muitas situações, eram focados apenas na destruição e mortes.

Desse modo, houve melhoria nos saberes dos alunos e na sua capacidade de argumentação. As articulações que realizavam entre os conteúdos eram mais interativas. Percebemos que ao decorrer das oficinas, o trabalho em sistema de parcerias também foi melhorado. O trabalho colaborativo com os outros pares acontecia de modo tranquilo sem disputas ou quem seria melhor.

Um exemplo do trabalho colaborativo era percebido com o desenvolver das atividades. Inicialmente, as conversas e dúvidas em certos movimentos eram solucionadas com o próprio companheiro ou com o professor. Com o tempo, as conversas entre os jogadores de equipes diferentes eram mais comuns assim como o senso de colaboração quando ocorriam dúvidas sobre alguma fase. As discussões também se tornaram mais fundamentadas e ilustradas com informações obtidas pelos alunos sobre os eventos históricos, combates, alianças da guerra, táticas do jogo digital e curiosidades diversas.

As narrativas que o cinema traz sobre os eventos ocorridos determinam um forte apelo no ideário e na construção dos conhecimentos dos jovens que desenvolveram as atividades nas oficinas. Percebemos que muitos possuíam conhecimentos não apenas de História, mas também de outras matérias, obtidos por meio dos filmes e séries que assistem. Entretanto, alguns conhecimentos eram parcialmente apresentados por este tipo de contato não ter grande continuidade com a pesquisa e leitura.



Figura 47: Filmes utilizados em sala de aula
Fonte: Google.

Os alunos entendiam que tudo o que era apresentado nos filmes poderia ser uma representação fidedigna da realidade de um fato apresentado. Geralmente não buscavam aprofundar os conhecimentos ou pesquisar sobre ele. Isto representava um risco quando falamos de aprendizado, pois o senso crítico destes jovens poderia ser mal desenvolvido. Muito do que aprendiam era por meio de assistir a canais em *YouTube* e filmes. Demonstrar sobre pesquisar em diversas fontes e em especial, verificar quem apresentava ou a confiabilidade daquela fonte seria fundamental.

Ao longo do bimestre, foi possível perceber, considerando-se as realizações das tarefas e avaliações, que o desempenho dos alunos havia melhorado exponencialmente. Começaram a circular comentários sobre as atividades realizadas durante as oficinas, e, com isso, outros alunos demonstraram desejo de também participar delas.

Notamos também melhorias no comportamento dos estudantes, em especial, do grupo B. Os comentários sobre o que haviam aprendido também foram mencionados em algumas aulas, o que indicava a interação e gosto pelo que se estudava.

Algumas impressões foram notórias durante o desenvolvimento das dinâmicas em todas as turmas: A primeira delas foi relacionada com a utilização de

um objeto que fosse próximo das realidades que eles (turma) já haviam visto, vivenciado com a experiência do jogar ou que fosse diferente. Na turma 1904, contava com 85% dos alunos que conheciam o jogo COD *World at War*, 90% da turma 1905 e 1906.

A segunda, com a possibilidade de poder manusear o objeto, algo muito importante para os estudantes quando se trata da aquisição de algum conhecimento. Os objetos que geravam alguma sensação de movimento ou manipulação lhes pareciam mais atrativos do que a leitura ou a contemplação de objetos-mesmo que para a introdução do jogo e seu breve contato, tivesse de passar por esta etapa. Os alunos afirmavam terem mais facilidade em compreender algo que era visto do que lido ou mesmo identificar algum elemento de História quando eles viam um objeto em ação (filmes, ações dos personagens do filme ou animações) e possuía a explicação de alguém.

A terceira está relacionada com o aprendizado coletivo. Este último merece destaque justificado pelo potencial desenvolvido pelos alunos durante as oficinas de recuperação e com o envolvimento que mostraram para que os colegas pudessem ter um pouco da experiência deles, da contribuição durante a dinâmica na aula e com a colaboração disponibilizada de quererem jogar e mostrar o que aprenderam com os colegas de classe.

5.5 Quais as impressões anteriores sobre os jogos digitais? Quais e para que serviam?

Passada a apresentação oral, tivemos os momentos da experimentação dos alunos nos consoles, o que gerou resultados interessantes.

A primeira delas era voltada para o uso do videogame e dos cenários apresentados no ambiente virtual. Muitos dos alunos revelaram gostar de jogar. Mas o faziam normalmente com jogos em *smartphones* para passar o tempo, seja conforme os próprios, em aulas “chatas”, nos transportes, nos tempos livres ou aguardando algo. Em suma, jogos que não exigissem grande capacidade de concentração e tivessem missões rápidas ou simples.

Os mais recorrentes, apresentados na figura abaixo, da esquerda para a direita, eram o *CandyCrush Saga*⁷², *BubbleWitch 3*⁷³ e *Clash Royale*⁷⁴.



Figura 48: Preferências de jogos em smartphones
Fonte: Captura de tela dos jogos.

Os jovens que possuíam videogames em casa ou rotina mais próxima dos jogos digitais conheciam algumas das versões do *Call of Duty* e mostravam gosto pelo jogo. Também dividiam suas atenções por outros jogos eletrônicos tais como *Combat Arms*, *World of Warcraft*⁷⁵ e *League Of Legends*⁷⁶ (jogos online-praticados

⁷²*CandyCrush Saga* é um jogo de puzzle lançado pela King em abril de 2012 para *Facebook* e posteriormente disponibilizados para *Smartphones*.

⁷³*Bubble Witch 3* é um jogo temático de puzzle lançado pela King para smartphones. A principal personagem do jogo é uma bruxa chamada Stella que possui o objetivo de derrotar a vilã Morgana.

⁷⁴*Clash Royale* é um jogo para smartphones de estratégia desenvolvido e publicado pela Supercell. Lançado em 2016, o jogo é baseado em batalhas em que os jogadores ganham as batalhas destruindo a maior quantidade de torres do oponente ou destruindo a Torre do Rei adversária. Possui modalidade de jogo multiplayer, ou seja, que vários jogadores podem se enfrentar simultaneamente.

⁷⁵*World of Warcraft* (ou *WoW*) é um jogo eletrônico de RPG *on-line* da produtora *Blizzard* lançado originalmente em 2004. O enredo é baseado no conflito de várias espécies (humanos, orcs, entre outros) no planeta *Azeroth* pelo controle do poder. O jogo conta com muitas extensões online e teve um filme lançado em 2016 contando as sagas iniciais.

em computadores) e de outros gêneros, especificadamente os de futebol de campo: FIFA Soccer e *Pro Evolution Soccer* (PES).

Notadamente, as preferências estavam voltadas para jogos digitais que possuíssem grande quantidade de respostas dinâmicas e exigissem ações com reflexos rápidos, sem o desenvolvimento de uma história (enredo) muito elaborado.

Quando os jogos citados apresentavam o desenvolvimento de um enredo elaborado e com aventuras em vários cenários, os RPG *online* (jogos de narrativas) eram os mais indicados pelos alunos. Os jogos *World of Warcraft* e *League of Legends* foram suas referências favoritas, pois apresentavam enredos cujos personagens viviam em mundos mágicos e com superpoderes, que enfrentavam diversas aventuras contra monstros poderosos, que somente eles poderiam derrotar.

De acordo com as falas dos estudantes, era interessante nesses RPG poder enfrentar os amigos e outras equipes fortalecendo suas guildas (grupos ou irmandades). Com isto, poderiam ter personagens poderosos capazes de defender seus territórios, adquirir novos espaços e explorar aventuras diversas com suas personagens e se divertir com os amigos.



Figura 49: Os ambientes virtuais do WoW.
Fonte: Captura de tela do jogo WoW.

⁷⁶ *League of Legends* (LoL) é um jogo online da produtora Riot Games lançado em 2009. Trata-se de um jogo disputado com objetivo de destruir o *nexus* (espécie de núcleo de energia) do(s) oponente(s). Para tal feito, o jogador, que pode fazer uma campanha solo ou em equipe (modo mais corriqueiro), usa um campeão (avatar controlado) com habilidades únicas e que pode ser customizado.



Figura 50: Os ambientes virtuais doLoL.
Fonte: Captura de tela do jogoLoL.

Encerramos as atividades das oficinas com o uso de nossa última sessão de conversas de modo positivo, pois as atividades contavam geralmente com quase todos os alunos e os mesmos se mostravam bem contentes pela participação e chance que tiveram de demonstrar o que sabiam. As atividades diferenciadas os fizeram especiais para a turma e valorizaram os conhecimentos que detinham. Eles revelaram que terem trazido seus videogames também foi legal, pois sentiram que puderam contribuir mais para a aula, tiveram uma sensação de prazer em fazer algo divertido junto dos colegas e ainda ganharam nota para tal atividade.

Outro elemento de destaque foram as afirmativas de que eles jamais “olhariam um jogo” que tivesse elementos históricos da mesma forma, pois haviam “aprendido que poderiam aprender muito mais” sobre ele por meio de pesquisa dos fatos históricos. De acordo com os estudantes, seria legal compreender o enredo do jogo objetivando entender o que acontecia na história daquelas pessoas.

Com aqueles estudantes-jogadores, havia encerrado as partidas. Mas não seria um *game over* (final do jogo). Hora de avançar aos próximos níveis e perceber o que mais poderíamos explorar daqueles ambientes de games e História.

Portanto, os resultados foram positivos, os alunos ficaram motivados e, na prática, apresentaram melhorias suas médias na disciplina de História e o principal: compreenderam os fatos históricos além de poderem ter a percepção da importância de se estudar a História.

5. 6 A evolução das turmas em gráficos.

A evolução das três turmas, a partir das atividades realizadas com o COD, pode ser evidenciada nos gráficos a seguir: A seguir apresentamos alguns gráficos que indicam a evolução das turmas 1904,1905 e 1906, a partir das atividades realizadas com o COD.

O gráfico 3 apresenta as médias referentes a disciplina de História, dos alunos que participaram desta pesquisa. É interessante observar que os quatro alunos da turma 1904, todos eles conseguiram obter as médias a aprovação na disciplina de História. Apenas um aluno obteve a nota mínima 5,0 necessária, os demais ficaram acima da média.

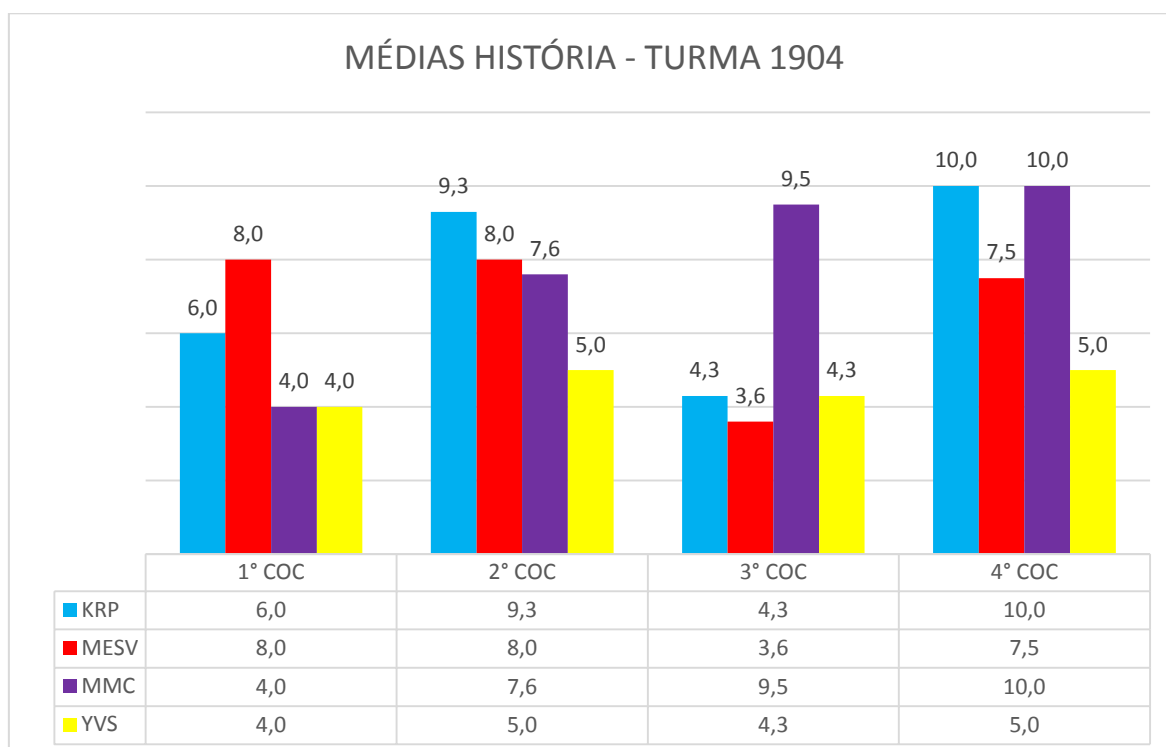


Gráfico 3: Médias bimestrais, disciplina de História, alunos turma1904
Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

O gráfico 4 apresenta as médias obtidas pelos alunos da turma 1905, que participaram desta pesquisa e utilizaram o COD *Worldat War*, participando das atividades de recuperação conforme descrito acima.

De modo semelhante ao que aconteceu com a turma 1904, todos os alunos apresentaram médias maiores no 4º bimestre, após terem utilizado o COD *World at War* e participado das atividades propostas pelo mediador (professor-pesquisador).

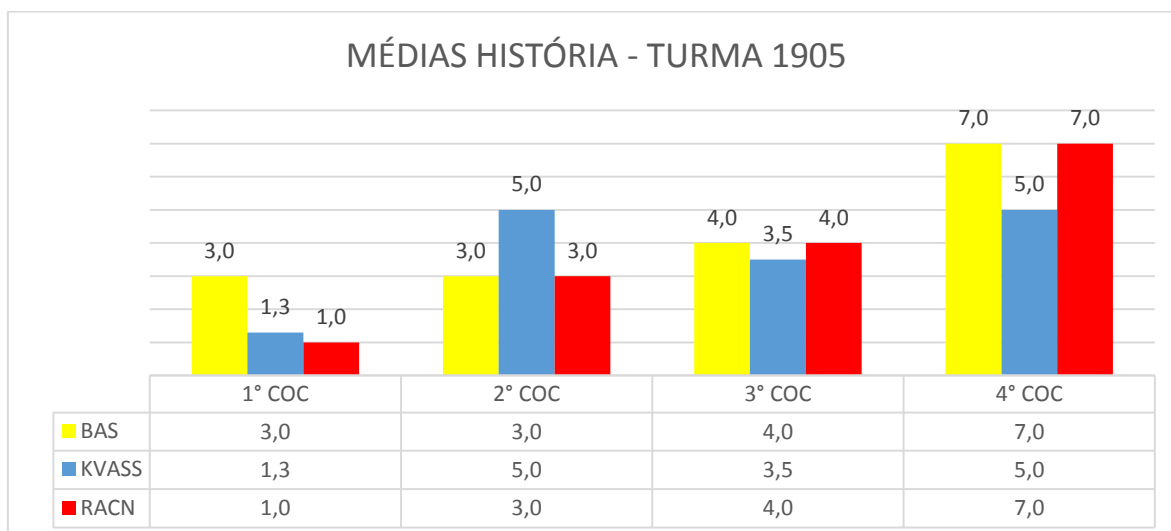


Gráfico 4: Médias bimestrais, disciplina de História, alunos turma 1905

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

O gráfico 5 apresenta as médias bimestrais de História obtidas pelos alunos da turma 1906 que participaram das atividades propostas no presente estudo.

É importante observar que os cinco alunos da turma 1906, que participaram das atividades propostas neste estudo, obtiveram nota máxima (dez – 10,0) no 4º bimestre (4º COC) na disciplina de História.

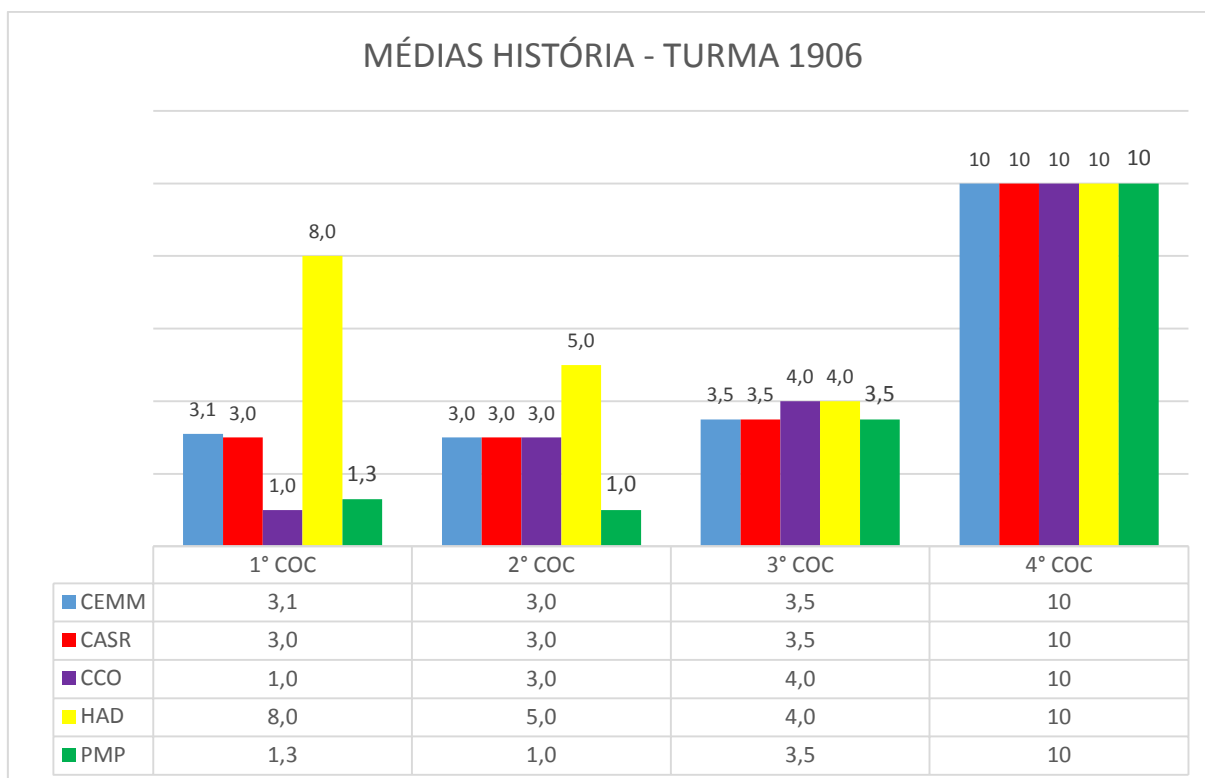


Gráfico 5: Médias bimestrais, disciplina de História, alunos turma 1906
 Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

Além dos alunos supracitados, os alunos VF (turma 1905) e ASS (turma 1906) participaram das atividades propostas neste estudo utilizando o COD *ModernWarfare*. Mas, como já foi explicado anteriormente neste estudo, esses alunos evadiram da escola a partir do 3º bimestre. Uma terceira aluna, ICS pertencente à turma 1906, não foi autorizada pelos pais a participar das atividades com os jogos. Ao final das atividades de recuperação paralela, os alunos que participaram desta pesquisa utilizando o COD foram avaliados por meio de redações e a aluna que não participou da pesquisa foi avaliada com o uso de redações e provas escritas. Os gráficos apresentados a seguir demonstram o desempenho desses alunos, que acabaram realizando também a recuperação final.

O gráfico 6 apresenta os resultados obtidos pelo aluno VF da turma 1905, que evadiu a escola a partir do 3º bimestre e não completou as atividades propostas pelo pesquisador. Sua nota final na recuperação final foi 6,5, conceito R, sendo aprovado na disciplina.

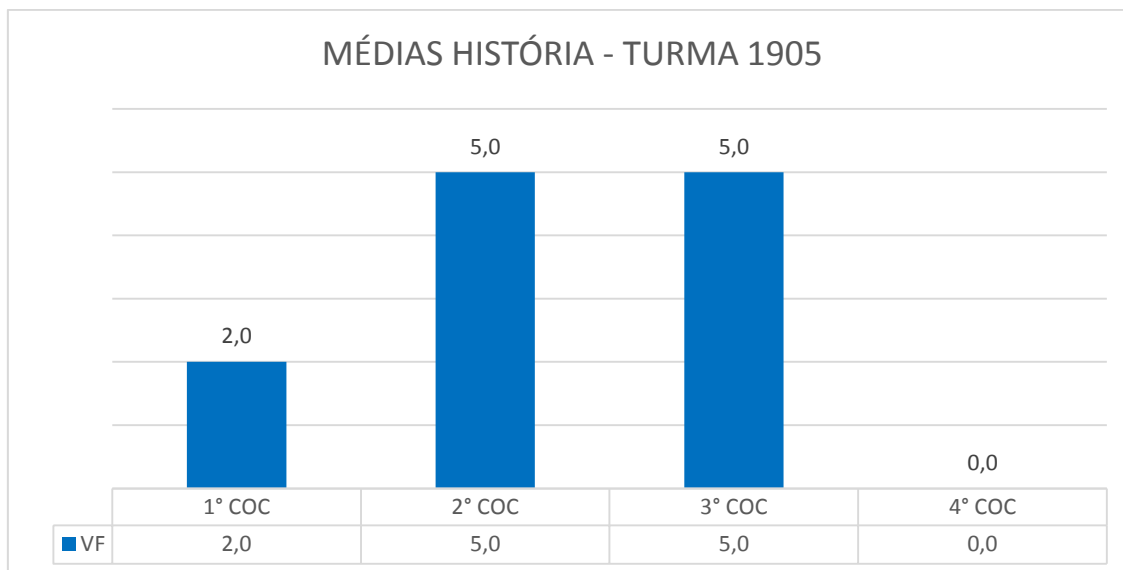


Gráfico 6: Médias bimestrais, disciplina de História, aluno turma 1905 que evadiu no 3º bimestre

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

O gráfico 7 apresenta o desempenho do aluno ASS, pertencente à turma 1906 que evadiu a escola no 3º bimestre e não completou as atividades propostas pelo professor-pesquisador. Sua nota final na recuperação final foi 6,0, conceito R, sendo aprovado na disciplina.

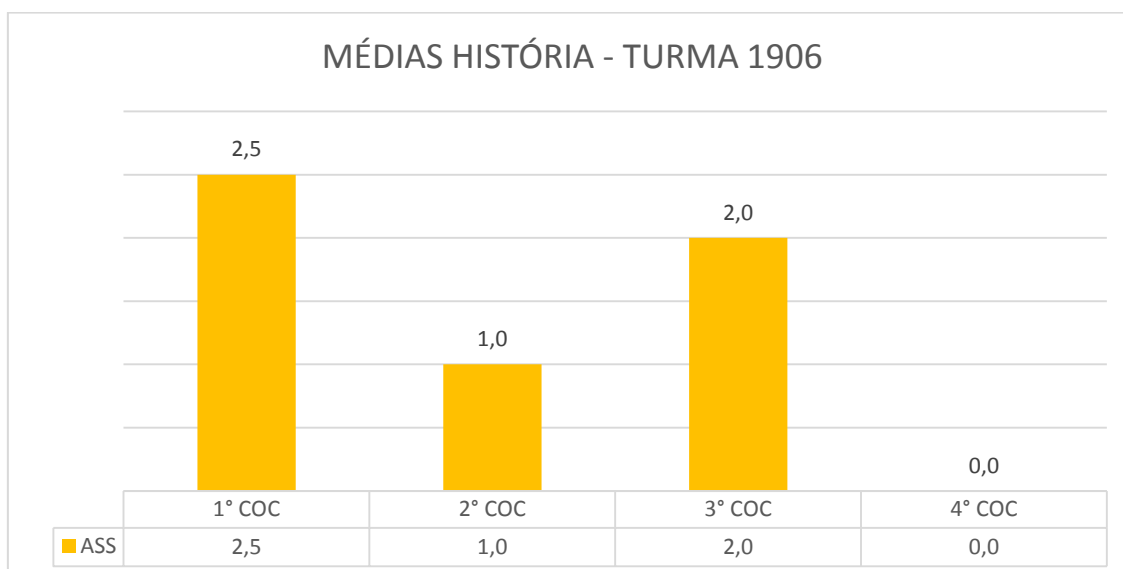


Gráfico 7: Médias bimestrais, disciplina de História, aluno turma 1906 que evadiu no 3º bimestre

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

O gráfico 8 apresenta o desempenho da aluna ICS que não foi autorizada pelos pais a participar das atividades de recuperação paralela com o COD e, assim, realizou as atividades propostas para a recuperação paralela sem o uso das

oficinas. Sua nota final na recuperação final foi 5,0, conceito R, sendo aprovada na disciplina.

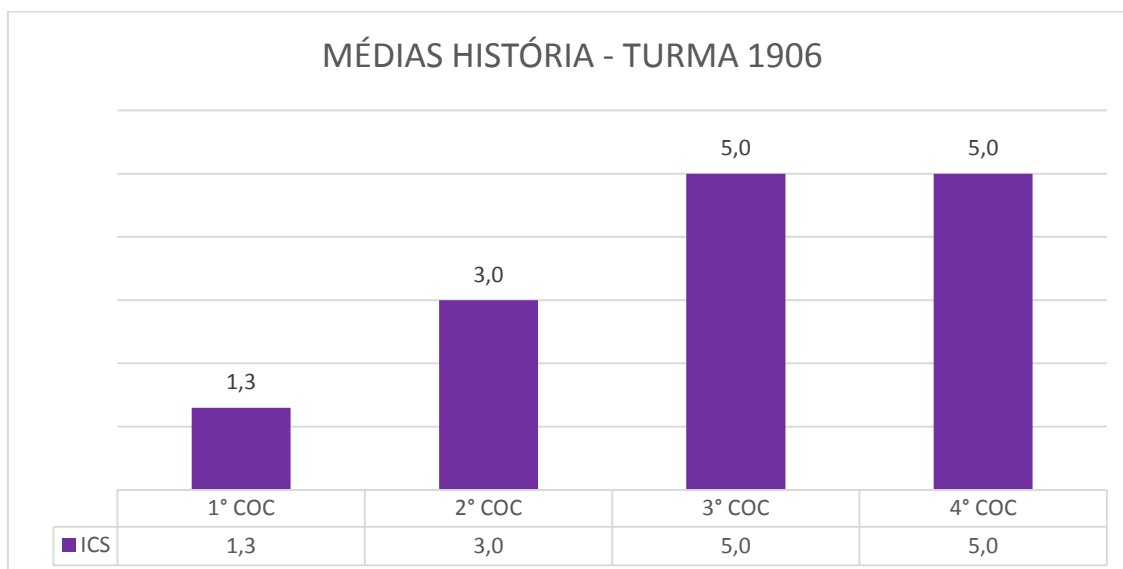


Gráfico 8: Médias bimestrais, disciplina de História, aluno turma 1906 que não foi autorizada pelos pais a participar das atividades com o COD

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o uso do COD nas aulas de recuperação da disciplina de História, sendo utilizado conforme as atividades descritas ao longo deste estudo, apresentou resultados positivos, promovendo a motivação dos alunos com o uso dos games e, conseqüentemente, motivando sua participação nas atividades propostas pelo mediador.

Cumpramos ressaltar que como professor-pesquisador compreendemos que *Call of Duty* é um jogo que inclui violência e possui faixa etária restritiva, e por esse motivo antes de iniciar as atividades com os alunos solicitamos a autorização dos pais ou responsáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou o uso de jogos digitais como um recurso de aprendizagem baseado em uma pesquisa realizada com os jogos da franquia *Call of Duty*- versões *World at War* e *Modern Warfare* - em atividades de recuperação paralela da disciplina de História. Concluímos que os resultados obtidos com os alunos que participaram das atividades foram positivos, pois eles melhoraram suas notas e se sentiram motivados a participar dos debates propostos pelo professor-pesquisador, que atuou como mediador.

Em resposta às perguntas norteadoras desta pesquisa, chegamos às seguintes respostas:

- a) Os jogos eletrônicos digitais podem servir como um recurso complementar para o aprendizado dos alunos na disciplina de História. Ao utilizar os games, como ocorreu nesta pesquisa, os alunos se sentiram motivados a debaterem sobre os fatos históricos, cabendo ao professor que atuou como mediador esclarecer os fatos históricos e as dúvidas dos alunos, para que os temas abordados estivessem de acordo com os parâmetros curriculares de aprendizagem e com a realidade dos fatos ocorridos.
- b) A utilização dos games na disciplina de História incentiva o diálogo, a comunicação, a pesquisa e o questionamento dos fatos históricos por parte dos alunos.
- c) A partir dos cenários propostos pelo jogo *COD World at War* e *COD Modern Warfare*, os alunos integrantes desta pesquisa ficaram motivados a participar das aulas de recuperação paralela da disciplina de História. Eles participaram dos debates e das atividades propostas pelo professor-mediador e, devido à motivação para a busca da realidade dos fatos históricos e das reflexões sobre os mesmos, os alunos melhoraram seus aprendizados e também seus desempenhos nas médias em História.

É importante observarmos que na utilização de jogos digitais como base para o desenvolvimento dos conteúdos de História, em sala de aula, é essencial a mediação de um professor da disciplina de História para realizar discussões sobre o tema estudado. Nesse caso, o professor precisa destacar para os alunos os pontos em que as narrativas são tendenciosas, fictícias e racistas, ou ainda explicar que,

apesar de abordar temas baseados em fatos reais, existem ponderações consideráveis e críticas que precisam ser feitas para a autenticidade dos fatos históricos apresentados nos games.

Cumprе relembrar aqui os argumentos apresentados por Fornaciari (2016) sobre o fato de COD não ser um jogo pedagógico e de historicidade tendenciosa. Assim, para garantir uma análise crítica e uma pesquisa bem fundamentada, considerando as narrativas tendenciosas do jogo COD, sua violência e as questões sobre a autenticidade histórica e sobre as narrativas racistas, empregaram alguns procedimentos essenciais para a realização desta pesquisa, os quais destacamos a seguir:

- a) Sobre a violência do jogo e faixa etária restritiva: os pais foram contatados pelo professor-pesquisador e informados sobre as atividades propostas. Somente com a autorização dos pais/responsáveis e, também, com a concordância dos alunos é que foram iniciadas as atividades com o COD durante as aulas de recuperação paralela da disciplina de História.
- b) Sobre a autenticidade histórica e a narrativa tendenciosa presente no jogo, consideramos os argumentos de Fornaciari (2016) e, nas atividades propostas para a presente pesquisa, o jogo não foi a fonte para a transmissão do conteúdo, mas sim uma ferramenta para fomentar o diálogo com os alunos. É certo que o fato de simplesmente jogar o COD não vai fazer com que os alunos aprendam sobre a Segunda Guerra Mundial, conflitos contemporâneos ou sobre qualquer outro fato histórico. O que possibilitou a aprendizagem desses alunos foram as discussões sobre os fatos históricos, as atividades descritivas, o diálogo sobre esses temas, em que foram inclusive esclarecidas pelo professor-mediador questões sobre a violência, as narrativas racistas e tendenciosas existentes no jogo.

Feitas essas considerações, entendemos que, como bem observou Gish (2010), o *Call of Duty* pode ser usado como um recurso complementar para motivar os alunos a participarem da disciplina de História, posteriormente realizando atividades pedagógicas orientadas pelo professor e dialogando.

As discussões, comparações e questionamentos sobre os fatos são importantes premissas no estudo de História. Comparar diversas fontes, analisar suas relevâncias e observar os contextos sociais são premissas sempre importantes de se incorporar na compreensão das sociedades que estudamos.

Apoiamo-nos em outros recursos para reforçar os conteúdos curriculares e permitir a comparação de variadas fontes de pesquisa como apoio de nossas oficinas. Utilizamos o livro didático, filmes, vídeos editados e recursos também citados pelos alunos, tais como pesquisas na internet e *gameplays*.

Além desses fatores, salientamos um dado recente que possui relevância quando associamos jogos digitais e saúde: o vício em jogos de videogame como um distúrbio mental pela Organização Mundial da Saúde. Segundo a 11^a Classificação Internacional de Doenças (CID), a inclusão será sob a condição de “distúrbio de games”. Entre os sintomas dos distúrbios, os apontamentos são: - não ter controle de frequência, intensidade e duração com que joga videogame; priorizar jogar videogame a outras atividades; continuar ou aumentar ainda mais a frequência com que joga videogame, mesmo após ter tido consequências negativas desse hábito⁷⁷.

Possuímos com as TIC muitos recursos para se obter uma informação ou mesmo aprender sobre temas diversos. Entretanto, o uso dessas tecnologias de modo desenfreado ou não adequadamente mediado pode proporcionar conhecimentos fragmentados e até mesmo equivocados. Percebemos uma tendência em nossos alunos do uso excessivo da tecnologia para o entretenimento, e deficiências na utilização de recursos básicos de informática e de ferramentas disponibilizadas na rede.

Ensinar a pesquisar e fazer bom uso dos recursos para a aprendizagem é importante para ampliar o conhecimento desses jovens. Para tanto, é indispensável a presença de professor-mediador, que pode orientar os alunos sobre os assuntos abordados e explicar/esclarecer as dúvidas que surgem durante as atividades.

Também nos indagamos sobre o que esses jogos por si só poderiam informar sobre os conflitos a seus jogadores / consumidores e quais os motivos que fariam a pessoa jogar. Seria a propaganda? O gênero de violência? A novidade de um jogo lançado no mercado? Divertir-se com os colegas?

⁷⁷ Para maiores informações, recomendamos a leitura da reportagem da BBC sobre o tema. Disponível em <<https://goo.gl/L1fquE>>. Acesso em 25 fev 2018.

Chegamos a algumas conclusões a partir dos relatos dos alunos durante o grupo focal. A primeira delas mostrou que os jogos que os alunos citavam conhecer ou jogavam mostravam parcialmente os eventos históricos ou poderiam fazer com que a visão fosse tendenciosa, pois as primeiras impressões (*COD World at War*) era a do confronto de heróis nobres e justos (estadunidenses) contra os japoneses, cruéis e desonrados. Outro ponto de destaque era a falta, seja na versão *World at War* e *ModernWarfare*, de elementos que pudessem explicar a história (enredo histórico) de modo claro. Os alunos tinham dificuldades de associar os fatos históricos e chegar à conclusão do representado no jogo. Os fatos, apresentados no jogo, eram mostrados de modo parcial.

Os alunos revelaram que a propaganda tem um papel muito importante para a seleção inicial dos jogos, mas a dinâmica de ações que o jogo proporciona são os principais elementos, assim como os gráficos.

Considerando a visão de consumidor de jogos, os alunos que participaram das oficinas mencionaram que investem tempo e dinheiro (normalmente fruto de mesadas ou pequenos trabalhos informais) em alguns jogos. Segundo os relatos, investem naqueles em que podem disputar com os amigos e evoluir um personagem para poder confrontar outros jogadores.

Os gêneros preferidos são aqueles que geram disputas com outros jogadores, em especial, relacionados com algum tipo moderado de violência como os jogos de tiro e RPG. Quando não o podem, utilizam pequenos jogos no estilo puzzle para “passar o tempo”.

Quanto à questão da violência, existe um amplo debate em todo mundo sobre a violência nos games serem ou não incentivadoras de atitudes violentas, porém esse não é o foco desta pesquisa e não vamos entrar nessa questão. No entanto, tomamos o cuidado de esclarecer para os alunos sobre o caráter de entretenimento dos games utilizados, sobretudo da franquia *CallofDuty*, e da importância da valorização da vida e do respeito para com o próximo.

Por fim, cumpre observar que o presente estudo foi de grande valia para demonstrar que os games são um motivador para os alunos buscarem informações sobre as diversas disciplinas escolares, participarem efetivamente das aulas e, conseqüentemente, melhorarem suas notas. Mesmo jogos como os da franquia *CallofDuty*, que servem como fonte de entretenimento e são criticados (e com excelência) por alguns historiadores como Fornaciari (2016) sobre sua autenticidade

histórica, podem ser usados como uma forma de complementar o aprendizado dos alunos, a dialogar sobre os fatos históricos e a buscar conhecimentos em fontes históricas sobre a veracidade dos fatos apresentados nos games.

Para trabalhos futuros, sugerimos que sejam realizadas pesquisas com o uso de jogos digitais, como o COD e outros, durante as aulas regulares da disciplina de História, para avaliar se as notas dos alunos do grupo focal (que utilizam o game) são superiores às notas dos alunos do grupo controle (que não utilizam esse recurso tecnológico).

Enfatizamos a importância de se considerar o jogo digital como uma fonte complementar de conhecimento dos alunos, mas não como um recurso pedagógico exclusivo para a aprendizagem dos mesmos.

Também alertamos que o mercado de jogos digitais tem se expandido não somente em termos financeiros, mas também ganha espaço em outros setores e mídias.

No ramo televisivo e mídias associadas, os recursos de *Streams* (programas transmitidos pela internet), o *YouTube*, canais tais como ESPN e SPORTV, têm programas que abordam temáticas relacionadas com os jogos digitais. Contamos na atualidade com premiações específicas para produções no ramo de videogames, produções de conteúdos relacionados com os games e transmissões ao vivo de grandes campeonatos mundiais, sendo algumas dessas equipes patrocinadas por grandes clubes como, por exemplo, o Clube de Regatas do Flamengo e o Sport Club Corinthians Paulista.

No cinema, percebe-se a expansão por meio do lançamento de diversos filmes, cujos temas retratam histórias de games de muito sucesso. Temos em tempos recentes os lançamentos de filmes sobre a franquia de jogos, tais como *Assassin's Creed*, *Final Fantasy*, *League of Legends* e *Resident Evil*. Em eventos abertos: Gen Com, E3 ou em simpósios de games como os organizados pela Abragames ou pelas empresas que fazem o lançamento de vários jogos.

Recentemente, encontramos instituições tradicionais na produção e conservação de nossa história abrangendo também as temáticas de jogos digitais, como o Museu Histórico Nacional (RJ), que apresentou o seminário "Games e Museus - A história em jogo".

Temos ainda a expansão da pesquisa acadêmica no Brasil. Especificadamente, contamos com autores como Costa (2015), Santos (2014) e Fornaciari (2016), que investigaram recentemente sobre jogos e a História.

Encerramos o presente trabalho com a perspectiva de que outros trabalhos possam ser desenvolvidos explorando as temáticas apresentadas em jogos digitais ou atividades com os alunos. Como jogador e professor, acredito no potencial dos jogos para gerar um aprendizado significativo e que permita aos alunos explorar conhecimentos diversos sobre a sociedade ou fatos históricos, de modo crítico e analítico.

FONTES

FILMOGRAFIA

Tempos modernos. Título original: *Modern Times*. Gênero: Comédia. Origem/Ano: EUA/1936. Duração: 87 min. Direção: Charles Chaplin.

O grande ditador. Título original: *The Great Dictator*. Gênero: Comédia, drama e guerra. Origem/Ano: EUA, 1940. Duração: 124 min. Direção: Charles Chaplin.

Pearl Harbor. Título original: *Pearl Harbor*. Gênero: Ação, drama, guerra e romance. Origem/Ano: EUA, 2001. Duração: 183 min. Direção: Michael Bay.

O resgate do soldado Ryan. Título original: *Saving Private Ryan*. Gênero: Drama de guerra. Origem/Ano: EUA, 1998. Duração: 169 min. Direção: Steven Spielberg.

Corações de Ferro. Título original: *Fury*. Gênero: Ação, drama e guerra. Origem/Ano: EUA, 2015. Duração: 134 min. Direção: David Ayer.

Até o último Homem. Título original: *Hacksaw Ridge*. Gênero: Drama, guerra, história. Origem/Ano: EUA, 2016. Duração: 131 min. Direção: Mel Gibson.

JOGOS DIGITAIS

Bubble Witch 3 Gênero: Puzzle. Desenvolvedor: King. Lançamento: 2017. Distribuidora: King

Clash Royale Gênero: Jogo de estratégia. Desenvolvedora: Supercell. Lançamento: 2016. Distribuidora: Supercell.

Call of Duty- Modern Warfare. Gênero: Tiro em primeira pessoa. Desenvolvedor: Treyarch. Lançamento: 05/11/2007. Distribuidora: ActivisionBlizzard.

Call of Duty – World at War. Gênero: Tiro em primeira pessoa. Desenvolvedor: Treyarch. Lançamento: 11/11/2008. Distribuidora: Activision.

Candy Crush Saga. Gênero: Puzzle. Desenvolvedor: King. Lançamento: 27/09/2012. Distribuidora: King

Combat Arms. Gênero: Tiro em primeira pessoa. Desenvolvedor: Nexon. Lançamento: 10/07/2008. Distribuidora: Nexon.

FIFA Soccer 2017. Gênero: Esportes-futebol. Desenvolvedor: EA Sports. Lançamento: 29/09/2017. Distribuidora: EA Sports.

League of Legends Gênero: RPG online. Desenvolvedor: Riot Games. Lançamento: 22/09/2009. Distribuidora: Riot Games.

World of Warcraft. Gênero: RPG online. Desenvolvedor: ActivisionBlizzard. Lançamento: 23/11/2004. Distribuidora: ActivisionBlizzard

Pro Evolution Soccer (PES) 2017. Gênero: Esportes-futebol. Desenvolvedor: Konami. Lançamento: 13/09/2017 Distribuidora: Konami.

REFERÊNCIAS

ALARCIA, D; BARCO, Diego. Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed . **Contextos Educativos. Revista de Educación**, [S.l.], n. 17, p. 145-155, 2014. ISSN 1695-5714. Disponível em: <<https://goo.gl/6GKolq>>. Acesso em 11 dez 2016.

ALVES, L. **Game over: Jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES. **Dados sobre a Escola Municipal Gandhi**. Rio de Janeiro, 2017.

BARBOSA, J. G. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. Dossiê História em Quadro-Negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: vol. 9, nº 19, set. de 1989/fev. de 1990, pp. 29-42.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 Ed. São Paulo. Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

BRASIL. Lei no 9.384, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CARREIRO, M. Jogando o passado: videogames como fontes históricas. **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v.2, n.2, p.157-173, 2013. ISSN: 2238-6270

COSTA, M.A.F.; SANTOS, C.B.M.; XAVIER, G.A. Os games como possibilidade: que história é essa? **EBR – Educação Básica Revista**, vol. 1, n.1, p. 107-124, 2014. Disponível em <<https://goo.gl/WerD19>>, acesso em dezembro, 2017.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

EGUIA-GÓMEZ, J. L. CONTRERAS E., R.S.; SOLANO, L.; HILDEBRAND, H. R. Os games digitais como um recurso cognitivo para o ensino da História da Catalunha: um estudo de caso. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Maio 2012, vol. 3, núm. 2, p. 120-133.

ESCOLA MUNICIPAL GANDHI. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2017.

FALLACE, T.D. John Dewey on history education and the historical method. **E&C/Education&Culture**, 26(2):20-35, 2010.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONSECA, S. A construção de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação; In: **Ensino de história: sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: Manud X: FAPERJ, 2007. (Trabalhos apresentados no V Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História, Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas, realizado no Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho de 2004. p. 149 – 156).

FONSECA, S. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FORNACIARI, M. A. **A guerra em jogo: a Segunda Guerra Mundial em CallofDuty, 2003-2008**. Niterói, 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

FORTUNA, T. **Conferência "Brincar por brincar?" Direito, prazer e aprendizado.** 2016. Disponível em <<https://goo.gl/VsXGcl>>. Acesso em 10 jun. 2016.

GALLARDO, J. S. P. **Delimitando os Conteúdos da Cultura Corporal que Correspondem à Área da Educação Física.** Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/download/8640805/8335>> Acesso em 08 mai. 2016.

GALLO, S.N. **Jogo como Elemento da Cultura:** Aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar. Tese de doutoramento em Comunicação e Semiótica. São Paulo: PUC, 2007.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002, p.64-89.

GISH, H. Playing the Second World War: Call of Duty and the Telling of History. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture.* 2010; 4 (2), p. 167-180.

HOBSBAWN, E. **A Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914-1991 (trad. Marcos Santarrita). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, E. **Sobre a História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo escolar 2013.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 05 dez 2016.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3ª edição, SP: Cortez, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória.** 6. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOONEY, C. G. **Theories of Childhood**. St Paul, MN (USA): Redleaf Press, 2000.

PEDROSA, F. V. G. **A história militar tradicional e a “nova história militar”**. XXVI Simpósio Nacional de História, ANPUH. São Paulo, 2011.

PEDROSA, S.M.P.A. Pensando com e sobre games. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1310 05 2016.

_____. **Jovens de fanfarra: memórias e representações**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas/Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PÉREZ-SERRANO, G. **Investigación Cualitativa**. Retos e Interrogantes. Vol. I – Métodos. Madrid, Espanha: La Muralla, Madrid, 1994.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **Estudos Sociológicos**. Ed. Forense. Rio de Janeiro, 1973.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998, Organização de Sílvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RAJASEKAR, S.; PHILOMINATHAN, P.; CHINNATHAMBI, V. Research methodology. **Physics**, 2013. Disponível em <<https://goo.gl/FJWTDQ>>, acesso em julho, 2017.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº4, de 05 de março de 2015. Dispõe sobre a Recuperação da Aprendizagem, de maneira Contínua e/ou Paralela, no Ensino Fundamental da Rede Municipal. Disponível em <<https://goo.gl/T3Psfz>>. Acesso em 09 dez 2016.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n.º 1123, de 24 de Janeiro de 2011. Dispõe sobre as diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em <portais.rioeduca.rio.gov.br/Portais/4/Arquivos/08-RESOLUÇÃO_1123.doc>. Acesso em 04 jul 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas. História.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/Z28dGu>> Acesso em 06 mar 2017.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1010, de 04 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em <encurtador.com.br/cfxzS>. Acesso em 21 fev 2018.

RUIZ, G. La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. **Foro de Educación**, 11(15):103-124, 2013.

RÜSEN, J. **Razão histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol. 1, nº 2, 2006.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **The game designer reader: a rules of play anthology.** Boston: Massachusetts Institute of Technology, 2006..

SANTOS, C. B. M. **Medal of Honor e Call of Duty: uma comparação entre missões do videogame e eventos históricos.** Rio de Janeiro, 2014. 276 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História Comparada. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SCHMIDT, M.A; CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula.** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, E.; TAFNER, E.P.; FISCHER, J.; TAFNER, M.A. **Metodologia do trabalho acadêmico.** Curitiba: Juruá, 2010.

SILVA, M. F.; JUNIOR, J.B.B. Plugados e conectados: a aplicabilidade das TIC como mediação dinâmica, dialógica e crítica no ensino e pesquisa histórica. **Temática**, Paraíba, v.10, n.01, jan.2012. Disponível em: <<https://goo.gl/cgxQiU>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SOUZA, R. A. e MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no Pensamento Pedagógico Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-162, set. 2009. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf. Acesso em 12 fev. 2018.

SOUZA, R; MACHADO, M. A concepção de história na pedagogia de John Dewey. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v.3, n.6, p.104-113, julho-dezembro. 2009. Disponível em < <https://goo.gl/3voN5u>>. Acesso em 12 fev. 2018.

SOUZA, S. N. **Escola Municipal Gandhi, educação, cultura e cidadania. Matéria publicada no blog Rioeduca.net.** 2011. Disponível em <<https://goo.gl/pdmsMY>> Acesso em 01 nov. 2017.

SPADOTTO, A.J. **Método científico aplicado e discutido:** teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2015.

STURKEN, M. **Tangled memories:** The Vietnam War, the AIDS epidemic, and the politics of remembering. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1997.

TANNAHILL, N.; TISSINGTON, P.; SENIOR, C. Video Games and Higher Education: What Can “Call of Duty” Teach Our Students? **Frontiers in Psychology**.2012;3:210.

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

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

ANEXO A: DADOS DA ESCOLA

Escola Pública Municipal

Etapas de Ensino -Ensino Fundamental

Telefone (021) 3402-8770

E-mail emgandhi@rioeduca.net

Endereço Rua Maria das Graças da Silva, Conjunto Manguariba
Paciência
Rio de Janeiro - RJ CEP: 23065-150

Etapas de Ensino - segundo dados do Censo/2016:

- Ensino Fundamental
- Ensino Fundamental - Anos Finais

Infraestrutura - segundo dados do Censo/2016:

- Alimentação escolar para os alunos
- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

Equipamentos - segundo dados do Censo/2016:

- Computadores administrativos
- Computadores para alunos
- Copiadora
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)
- Câmera fotográfica/filmadora

Dependências:

- 11 salas de aulas
- 47 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Quadra de esportes coberta
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro dentro do prédio
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida:
 - Sala de secretaria
 - Banheiro com chuveiro
 - Refeitório
 - Despensa
 - Almoxarifado
 - Pátio coberto
 - Área verde

ANEXO B: ÍNDICE DO IDEB DA ESCOLA-Períodos antigos e projeções.

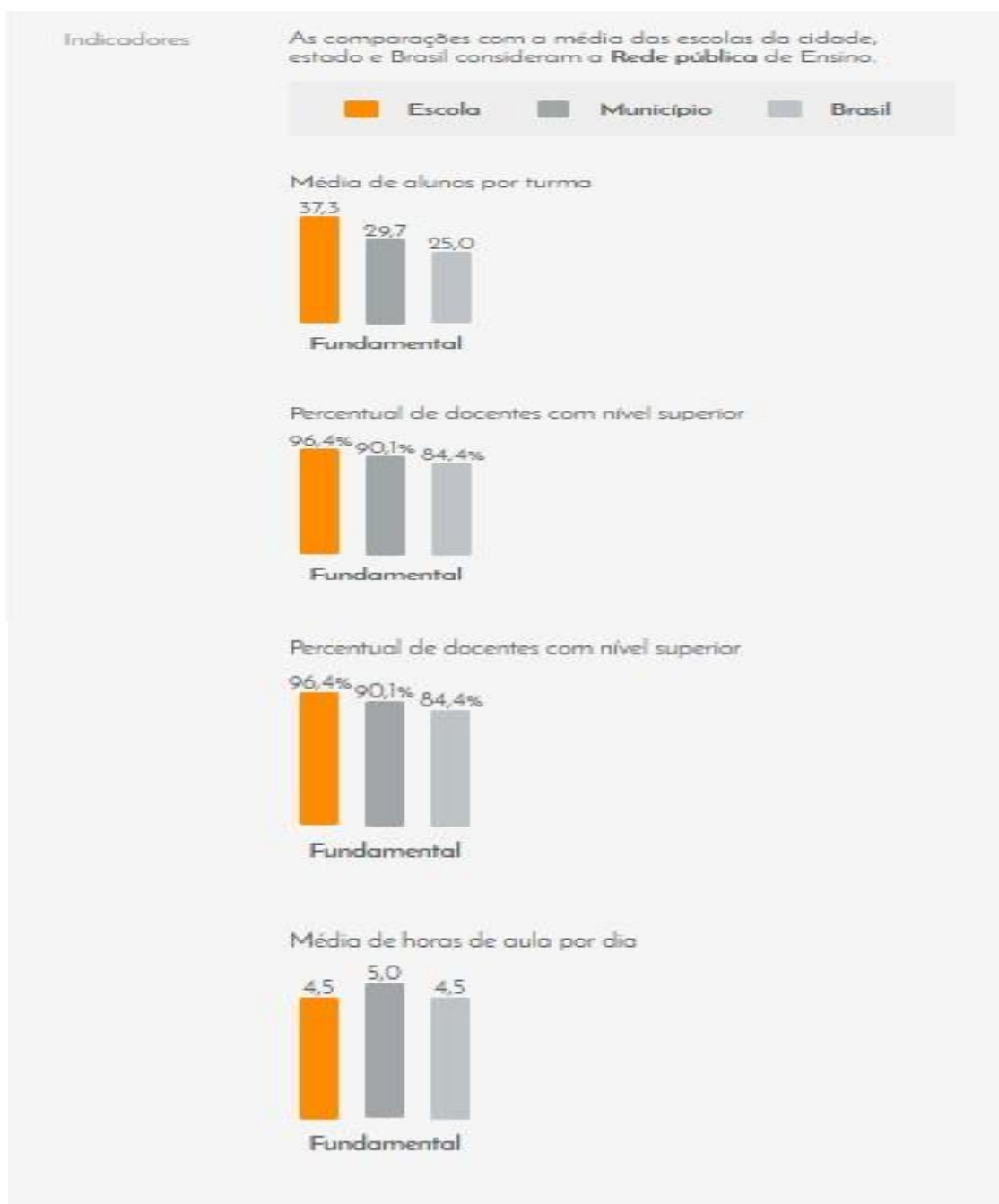
Ano	Ideb	Projeção Ideb	Município Ideb
2005	3.8	-	3.6
2007	4.1	3.8	4.2
2009	4.1	4.0	3.5
2011	3.7	4.3	4.2
2013	3.8	4.7	4.4
2015	3.5	5.0	4.4
2017	-	5.3	5.1
2019	-	5.5	5.4
2021	-	5.8	5.6

Indicadores adicionais.

Fonte:Disponível em <<https://www.melhorescola.net/escola/1019040-escola-municipal-gandhi/enem>>.

Acesso em 01 nov. 2017.

ANEXO C: ÍNDICADORES DA ESCOLA





Fonte: Melhor escola. Disponível em: <<https://www.melhorescola.net/escola/1019040-escola-municipal-gandh>>. Acesso em 21 dez 2017.

ANEXO E – Solicitação de atividade de pesquisa- SME/RJ



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que **KAUAN PESSANHA SOARES**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, apresentou Projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº **07/005.210/2017**, sob o título “**JOVENS E GAMES: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II COM OS JOGOS CALL OF DUTY**”, que está sob análise da Equipe Técnica da SME, a fim de que o pesquisador possa dar início à sua pesquisa, após aprovação.


Informamos que a Pesquisa só será autorizada, após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa Acadêmica da Plataforma Brasil.

Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2017.

Vania Maria de Souza
11/052.063-5

Vania Maria de Souza
ESUB/CEB-ASSIST.1
Mat. 11/052063-5

ANEXO F: Parecer de aprovação para a pesquisa na escola SME/RJ e compromisso


**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
 Secretaria Municipal de Educação
 Subsecretaria de Ensino
 Coordenadoria de Educação
 Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
 Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
 20211-110
 Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
 Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 10ª CRE

Autorizamos Projeto de Pesquisa Acadêmica de **KAUAN PESSANHA SOARES**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, processo nº 07/005.210/2017, denominado: “JOVENS E GAMES: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II COM OS JOGOS CALL OF DUTY”.

O objetivo da pesquisa é investigar se os jogos digitais Call of Duty at War e Call of Duty 4 – Modern Warfare incorporado em atividades curriculares podem contribuir, e de que forma, para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, com defasagem na disciplina História, que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Gandhi.

Informamos que a pesquisa conta com Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá/UNESA/RJ – Plataforma Brasil e E/SUBE/CED – Prof. Jaime Pacheco.

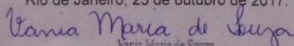
Serão coletadas informações iniciais da escola por meio da análise documental, verificando o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Recuperação Paralela, as Fichas Diagnósticas dos alunos, os Diários de Classe, o Planejamento diário do professor e os cadernos dos alunos. Para a pesquisa de desempenho escolar será utilizado o Sistema de Controle Acadêmico (SCA) da escola. Todas essas informações serão gravadas.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

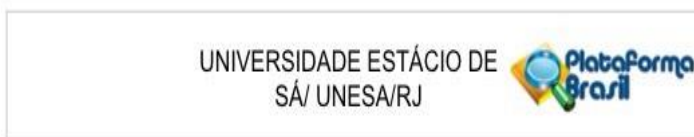
A pesquisa terá validade até outubro de 2019, podendo ser prorrogada após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 10ª CRE e a Equipe Técnica recomenda que a E.M. Gandhi, através da Coordenação Pedagógica e/ou Direção, auxilie o mestrando e professor da UE de modo a evitar o cenário, por vezes, delicado, que a análise do Projeto de Pesquisa ofereceu: os procedimentos violentos presentes nos referidos games, o fato de não se configurar enquanto jogo pedagógico, jogos com um perfil sem historicidade e voltado, principalmente, para o entretenimento, o que poderia comprometer a dimensão de criticidade própria à História por parte dos alunos. E, principalmente, ressaltando que na ação de recuperação paralela anunciada, estas questões não sejam secundarizadas.

Rio de Janeiro, 23 de outubro de 2017.


 Maria Maria de Souza
 E/SUBE/CED-ASSIST. I
 Mat. 11/052063-5

ANEXO G: Parecer de aprovação para a pesquisa Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOVENS E GAMES: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II COM OS JOGOS „CALL OF DUTY“

Pesquisador: Kauan Pessanha Soares

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68070317.9.0000.5284

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO DE SA LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.275.205

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa apresentado na Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá. Intitulado: "Jovens e games: a construção do conhecimento em História no Ensino Fundamental II com os jogos "Call of Duty". Pesquisador responsável: Kauan Pessanha Soares. Orientadora: Prof. Dr.ª Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Objetivo da Pesquisa:

Verificar até que ponto a implantação das tecnologias da informação, especificamente os jogos digitais, podem auxiliar no aprendizado dos alunos do Ensino Fundamental com altos índices de reprovação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos e corretamente avaliados.

Benefícios posteriores de caráter educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem estruturada. Apresenta fundamentação teórica e cronograma adequados.

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 642, 22o andar

Bairro: Centro

CEP: 20.071-001

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2206-9726

E-mail: cep.unesa@estacio.br

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE
SÁ/ UNESA/RJ



Continuação do Parecer: 2.275.206

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE de acordo.

Carta de anuência da instituição anexada explicando estar de acordo desde que haja aprovação pelo CEP.

Recomendações:

Sugestões: Determinar melhor a quantidade de alunos a serem pesquisados. Somente alunos da disciplina de História? Conteúdo das Fichas Diagnósticas? Preparada pelo pesquisador responsável ou pelos professores que vão aplicar?

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há mais pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este colegiado aprova o projeto e solicita envio de relatório ao final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_905712.pdf	08/09/2017 11:29:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Kauan_Pessanha_Soares_Plataforma_Brasil_postada_atualizada.docx	08/09/2017 11:20:08	Kauan Pessanha Soares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_SME.pdf	08/09/2017 11:17:26	Kauan Pessanha Soares	Aceito
Folha de Rosto	FR_KAUAN.PDF	05/05/2017 18:28:22	Kauan Pessanha Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UNESA_Kauan_Pessanha.docx	20/04/2017 14:23:15	Kauan Pessanha Soares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 642, 22o andar
 Bairro: Centro CEP: 20.071-001
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2206-9726 E-mail: cep.unesa@estacio.br

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE
SÁ/ UNESA/RJ



Continuação do Parecer: 2.275.206

RIO DE JANEIRO, 14 de Setembro de 2017

Assinado por:
Luciana de Paula Lima e Schmidt de Andrade
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 642, 22o andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.071-001
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2206-9726 **E-mail:** cep.unesa@estacio.br

ANEXO H: Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
OBRIGATÓRIO PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS EM SERES HUMANOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:

Sexo: Masculino () Feminino () Data Nascimento:/...../.....

Endereço:

Bairro: Cidade:

Telefone: (.....) Email:

Título do Protocolo de Pesquisa:

Jovens e games: a construção do conhecimento em História no ensino fundamental II com os jogos "Call of Duty"

Subárea de Investigação:

Educação

Pesquisador responsável: Kauan Pessanha Soares – Professor de História em escolas municipais (SME/RJ) – mestrando em Educação, pela Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ), situada à Avenida Presidente Vargas, no. 642, 22º andar, Centro, Rio de Janeiro, Tel.: 32216135

Avaliação do risco da pesquisa:

(x) Risco Mínimo () Risco Médio () Risco Baixo () Risco Maior

Objetivos e Justificativa:

Investigar se os jogos digitais *Call of Duty- World at War* e *Call of Duty 4- Modern Warfare* incorporado em atividades curriculares, podem contribuir, e de que forma, para a melhoria do desempenho escolar de alunos, com defasagem na disciplina História, que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental II da rede municipal do Rio de Janeiro.

Uma possibilidade seria a introdução dos jogos eletrônicos digitais como apoio para a compreensão de sociedades e conhecimentos, tanto do passado quanto do presente, buscando-se alternativas e variações didáticas para a reflexão de eventos históricos.

Procedimentos:

Para realizar a pesquisa, abordando o tipo de pesquisa qualitativa. O público será composto de estudantes com defasagem escolar na disciplina História- baixa proficiência na disciplina que estejam em recuperação paralela (média final abaixo do conceito 5, considerado para a aprovação). O grupo focal (GF) será empregado com o intuito de utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos de realidade da matéria analisada com a utilização de jogos digitais (games) com temáticas que abordem elementos relacionados com a História.

Riscos e inconveniências:

Existe a possibilidade do/a participante não se adaptar à dinâmica das atividades por meio dos jogos digitais, de não desejar participar da atividade e de não aproveitar os recursos e estratégias oferecidos.

Potenciais benefícios:

Para que o estudante em defasagem consiga ter seu aprendizado potencializado, propomos a utilização de jogos digitais contextualizados com os conteúdos trabalhados nos bimestres no qual o estudante tenha ficado em recuperação escolar que permita, enquanto recurso para atividades, contribuir com o desenvolvimento do pensamento por meio da utilização de novas linguagens possa alcançar um mínimo de habilidades necessárias para a compreensão do conteúdo de História. O realismo dos eventos apresentados, em conjunto com as narrativas em que os jogos são embasados, ganham notoriedade com a manipulação de personagens variados e com participações distintas durante as campanhas (as missões que os jogadores devem completar para avançarem no jogo). Estas personagens, em conjunto das ações das personagens não manipuláveis pelo jogador, conhecidos como NPC, trazem aos jogadores sensações das perdas e ganhos de acordo com as ações realizadas no jogo e sua habilidade nos combates e possibilidades de consolidações de conhecimentos sobre a História.

Informações Adicionais:

Se o responsável tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Estácio de Sá, em horário comercial pelo e-mail cep_unesa@estacio.br ou pelo telefone (21) 2206-9726. O CEP-UNESA atende em seus horários de plantão, terças e quintas de 9:00 às 17:00, na Av. Presidente Vargas, 642, 22ª andar.

Para esta pesquisa, não haverá nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. O participante ou seu responsável legal terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: "Jovens e games: a construção do conhecimento em história no ensino fundamental II com os jogos Call of Duty". Os propósitos desta pesquisa são claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente na participação do/a estudante pelo/a qual sou responsável, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.


Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o responsável do estudante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

Assinatura do Responsável do estudante

Assinatura do Responsável da Pesquisa

ANEXO I: Autorização para uso de imagem



RIO
PREFEITURA
MULTIRIO

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

criança/adolescente aluno participante de programa

Autorizo(amos) o **KAUAN PESSANHA SOARES**, professor I-História , matrícula 10/280524-0, sem fins lucrativos, a utilizar, em caráter não exclusivo, sem ônus e a qualquer tempo, o nome, imagem física, som de voz, fotografia e participação da(o) criança / adolescente _____, nascido em ____/____/____, por mim(nós) representado/assistido, em produtos de sua produção e responsabilidade, para difusão educativa e cultural sob qualquer modalidade, em emissoras autorizadas a captar, transmitir, retransmitir e repetir sua programação, no Brasil e no exterior, bem como para difusão audiovisual de igual natureza, em quaisquer suportes e mídias e, ainda, em instituições de ensino, saúde e cultura, em meios de transporte, internet, seminários, eventos, vedada a exploração comercial ou qualquer outra utilização não expressamente autorizada, ressalvada, ainda, a publicidade da administração pública municipal, de caráter educativo, informativo ou de orientação social.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

(ASSINATURA)

(FAVOR PREENCHER OS CAMPOS EM NEGRITO ABAIXO COM LETRA DE FORMA)

Nome do(s) Pai(s) ou Responsável(is):

Ocupação:

Endereço / Telefone:

CPF / Identidade:

Série:

Título **Nº:**

Local:

Data da Gravação:

Nome da Escola:

Nome do Projeto:

Como identificar o participante no vídeo: doc. autorização?