

## VIDEOGAMES E ENSINO DE HISTÓRIA: DISTINTAS MODALIDADES DE JOGAR, ENSINAR E APRENDER SOBRE O PASSADO

*Video Games and History Teaching: Different Ways of Playing, Teaching, and Learning About the Past*

*Videojuegos y Enseñanza de la Historia: distintas modalidades de jugar, enseñar y aprender sobre el pasado*

Robson Scarassati Bello<sup>1</sup>  
José Antonio Vasconcelos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem a intenção de discutir a relevância dos videogames para o ensino de história, levando em conta as particularidades da educação nacional brasileira. Para isso, a reflexão passa por diferentes modalidades de representação do passado nestes jogos, que referimos como “jogos de performance”, onde o jogador controla um indivíduo imerso em um ambiente histórico; e “jogos de gerenciamento”, onde o jogador controla a construção e administração de cidades e estados históricos. Finalmente, discutimos algumas aplicações práticas na sala de aula, para que professores possam ter ferramentas de compreensão das dinâmicas específicas dos jogos no ensino de História.

**Palavras-Chave:** História. Ensino. Videogames.

**Abstract:** This paper intends to discuss the relevance of video games for the teaching of history, taking into account the particularities of Brazilian national education. To do so, the reflection goes through different modes of representation of the past in these games, which we refer to as “performance games”, where the player controls an individual immersed in a historical environment; and “management games”, where the player controls the construction and administration of historical cities and states. Finally, we discuss some practical applications in the classroom so that teachers can have tools to understand the specific dynamics of games in history teaching.

**Keywords:** History. Teaching. Videogames.

**Resumo:** Este artículo tiene la intención de discutir la relevancia de los videojuegos para la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta las particularidades de la educación nacional

<sup>1</sup> Doutor pela Universidade de São Paulo. E-mail: robsonsbello@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1080435511354923>; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9025-0681>.

<sup>2</sup> Professor da Universidade de São Paulo. E-mail: vasconcelos@usp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941324496720235>; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0641-8454>.

brasileña. Para ello, la reflexión pasa por diferentes modalidades de representación del pasado en estos juegos, a los que nos referimos como “juegos de rendimiento”, donde el jugador controla a un individuo inmerso en un entorno histórico; y “juegos de gestión”, donde el jugador controla la construcción y administración de ciudades y estados históricos. Finalmente, discutimos algunas aplicaciones prácticas en el aula para que los profesores puedan tener herramientas para comprender las dinámicas específicas de los juegos en la enseñanza de la historia.

**Palabras Clave:** Historia. Enseñanza. Videojuegos.

## Introdução

O fenômeno dos videogames – ou jogos eletrônicos – tem cativado a curiosidade e a atenção de consumidores, políticos, jornalistas, educadores, empreendedores e pesquisadores de diversas áreas. Em menos de meio século, os *games* ocuparam parte significativa do lazer contemporâneo. As representações culturais sobre a História particularmente foram muito expressivas desde o início da indústria e tiveram relações próximas ao campo educativo. Já em 1971, três professores de uma escola pública em Minesotta, nos Estados Unidos, programaram os códigos para um jogo, que veio a ser chamado de *The Oregon Trail* (MECC, 1971), que pudesse ser utilizado através de um teletipo (*teleprinter*) para ensinar sobre as adversidades da Rota do Óregon, nos anos 1840, para os alunos na disciplina de História (LUSSENHOP, 2016). O jogo foi distribuído em escolas públicas de todo os Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990 e levantou os primeiros debates sobre educação através dos jogos eletrônicos (Cf. BIGELLOW, 1997).

Desde então, séries de jogos como *Civilization*, *Age of Empires*, *Assassin's Creed* e *Call of Duty* também aproximaram de formas distintas as representações da História com os jogos eletrônicos, e levantaram e aqueceram debates no sobre as possibilidades educativas da História apresentada nestes jogos, rendendo inúmeros posicionamentos sobre seu caráter e seu potencial educacional (Cf. SQUIRE, 2007; ZANOLLA, 2010).

Muitos educadores ainda possuem certa resistência a trabalhar com os jogos eletrônicos apesar de sua popularidade, tanto pela dificuldade de acesso quanto por desconhecimento de como funcionam, e entretanto, por causa de sua crescente importância social e econômica e de seus mecanismos particulares de representação cultural, os Videogames são uma das importantes facetas para entender o mundo contemporâneo e a compreensão sobre a História em nosso tempo, se articulando com o cinema, quadrinhos, e outras produções culturais que expressam determinadas visões de mundo e produzem um

discurso sobre a sociedade em que estão inseridos.

Os jogos eletrônicos se estabeleceram como uma linguagem única que associa elementos lúdicos, audiovisuais, e muitas vezes, narrativos. Sua particularidade é a possibilidade de interatividade de um jogador em um meio digital que permite a navegação em espaços virtuais estruturados por regras e expressam representações, visões de mundo e elaborações teóricas sobre a realidade, e podem reforçar ou criticar estereótipos e posições sociais, políticas, culturais e econômicas. Estas representações narrativas e lúdicas dos Videogames ocuparam parte significativa da experiência da vida contemporânea, parte de como as diversas modalidades lúdicas vêm sendo incorporados nas dinâmicas e expectativas em relação à educação, ao trabalho, e outras dimensões da vida social.

Para os especialistas estadunidenses em estudos de mídia Jonathan Bullinger e Andrew Salvatti (2013), o processo de representação da História nos jogos eletrônicos tem contribuído para esmaecer as fronteiras entre a História como conhecimento e como entretenimento, e hoje, em vez de uma “escrita” da História dos vencedores, ela agora seria “programada”. Estes elementos apontam para a fundamental importância do lúdico, em geral, e dos *games*, em particular, serem melhor compreendidos.

Para tanto, este artigo pretende apresentar brevemente ao público leitor as principais discussões sobre a relação entre os jogos eletrônicos e a representação da História, e as diferentes formas como eles criam uma interpretação própria a partir de sua narrativa, espaço virtual e possibilidades de interatividade, concentrando-se em dois grandes grupos – os *Jogos de Performance* que permitem que o jogador controle um personagem em meio a um ambiente histórico, e os *Jogos de Gerenciamento* que fazem com que ele administre o processo de desenvolvimento de uma civilização ou cidade (Cf. BELLO e VASCONCELOS, 2017).

### **Os debates sobre o lúdico, os *games* e a representação da História**

As reflexões sobre os elementos lúdicos da sociedade tiveram seu principal precursor na clássica obra do historiador holandês Johan Huizinga, *Homo Ludens*, que qualificou o lúdico como desinteressado e gratuito, precedente à própria Cultura, possuindo ligações com a própria ritualização do sagrado. O lúdico aconteceria dentro de "círculo mágico", afastado da realidade concreta, onde valeriam outras regras e representações (HUIZINGA, 1980). Ao se tornar uma obra de referência, um enorme número de intelectuais de diferentes áreas invocou

o historiador para complexificar ou se apoiar em seus fundamentos. Por exemplo, o semilólogo e linguista italiano Umberto Eco veio a discordar, afirmando que o jogo não é nem desinteressado, nem gratuito e não se desvincula da vida social (ECO, 1989). Já o filósofo alemão Theodor Adorno apontou que a perspectiva antropológica de Huizinga sobre os jogos variava somente em grau, não em diferença qualitativa, e podiam assumir um caráter de acomodação do trabalho físico desagradável em um prazer que conformaria as pessoas às “demandas da práxis” (ADORNO, 1977).

Entre os que se dedicaram ao estudo do lúdico em si, o sociólogo francês Roger Caillois propôs modelos de classificação que distinguem jogos de competição, sorte, imitação e fantasia e jogos que proporcionam sensação de vertigem. Outra distinção seria entre a ideia de *paidia*, que seriam modalidades lúdicas mais livres e improvisadas, como as brincadeiras infantis, e a ideia de *ludus*, atividades com maior número de regras, sendo o esporte, surgido no século XIX, sua extensão máxima (CAILLOIS, 2003). A partir dessas classificações, o estudioso de videogames uruguaio Gonzalo Frasca, em sua dissertação de mestrado, distingue *games* cujos propósitos distanciam-se (*paidia*) ou aproximam-se (*ludus*) da dicotomia vencer/perder que qualificam explicitamente quais são os objetivos mais importantes a serem alcançados (FRASCA, 2001).

Diversos outros estudiosos dedicaram-se a procurar uma "ontologia" sobre os jogos e o jogar, como o filósofo estadunidense Bernard Suits (2005), que nos anos 1970 pensou o conceito de "*play game*" (jogar jogo, em uma tradução livre) como um estado específico de eventos e situações, mediados por regras que não são os meios mais eficientes de realizar a tarefa, e após a virada do século, refletindo o tema como *game designers*, os estadunidenses Katie Salen e Eric Zimmerman (2004) definem o jogo como um sistema, ou uma atividade interativa voluntária, na qual jogadores restringem seu comportamento, criando um conflito artificial, definido por regras, que termina com um resultado quantificável. Já referente à discussão mais centrada em *games*, o livro do terapeuta dinamarquês Jesper Juul (2005), bem como a obra organizada pelos estudiosos de comunicação e cinema Mark Wolf e Bernard Perron (2003), assim como a dos pesquisadores Joost Raessens e Jeffrey Goldstein (2005), da Universidade de Utrecht, também trazem reflexões importantes e o cotejamento de autores de tradições e preocupações diferentes.

Propriamente sobre os jogos eletrônicos, é possível afirmar que os chamados *game studies* tiveram um lento início na década de 1980, quando podemos encontrar a produção do

game designer estadunidense Chris Crawford em 1984, que agrupou a limitada variedade de jogos encontrada em sua época em dois níveis, de acordo com a necessidade de requererem ou não coordenação motora (CRAWFORD, 1984). Nos anos 1990, a game designer Brenda Laurel (1991) e a professora de literatura Janet Murray (2003) foram as principais autoras, cujo intento foi buscar nas novas mídias interativas suas potencialidades narrativas. Após a virada do século, os auto-proclamados “ludologistas”, como o pesquisador norueguês Espen Aarseth, militaram intelectualmente pela compreensão dos videogames em suas especificidades: a simulação programada por códigos de computador e as regras de jogo (AARSETH, 1997).

Nos últimos anos, a produção científica tem gradualmente aumentado sobre a incipiente bibliografia acerca da relação entre História e Videogames. Tal constatação se dá apesar do potencial que a análise dos jogos eletrônicos possui para a compreensão de como o passado tem sido apropriado e ressignificado para o consumo em uma linguagem que representa múltiplos tempos históricos audiovisualmente, em um espaço narrativo que exige que o jogador interaja com seus elementos. No Brasil, em particular, alguns trabalhos vêm sendo realizados, sobretudo no campo da Comunicação, Psicologia e da Educação, este último propondo-se a entender a aprendizagem direta e indireta dos jovens jogadores nessa nova linguagem.

No campo historiográfico, existem algumas dissertações, teses e artigos que discutem, sobretudo, o caráter audiovisual das representações históricas nos jogos eletrônicos. O educador brasileiro Eucídio Arruda, ao analisar *Age of Empires III*, discute em sua tese e em artigo o caráter de incorporação de “algum tipo de interpretação” sobre os conceitos históricos” como mecanismo de convencimento do jogador” (ARRUDA, 2011). Há ainda alguns outros estudos que trabalham diversas questões, como por exemplo, a memória da Segunda Guerra em *Medal of Honor*; as representações das categorias políticas em *Rise of Nation* (DE PAULA, 2016); representações histórico culturais em países do Caribe (BELLO, 2016) e a consciência histórica que emergiria da interpretação do passado em um jogo futurista, como *Bioshock* (JUNIOR, 2015).

No campo internacional, podemos encontrar alguns poucos trabalhos de fôlego, e uma miríade de artigos em diversos periódicos ou reunidos sobre algumas coleções. Entretanto, três linhas de se pensar História e games podem ser delimitadas a 1) história da indústria dos

jogos; 2) as possibilidades de reflexão entre "jogos históricos" e o ensino; e 3) os jogos como documentos e modos de expressão propriamente históricos .

Destaca-se a série de artigos em *Playing the Past*, que trabalha o conceito de "nostalgia", tanto do ponto de vista da representação do passado histórico, quanto dos elementos "retrôs" que reivindicam antigos *topoi* dos jogos eletrônicos (WHALEN e TAYLOR, 2008). Já a coleção de título similar, *Playing with the Past*, traz um conjunto de análises e reflexões teoricamente mais bem elaboradas sobre como os jogos eletrônicos constituem a história como um processo; de como ela é escrita pelo "oeste"; sobre suas políticas de representação; o conteúdo criado pelos próprios usuários; e finalmente, como algumas projeções de futuro em jogos como *Fallout 3*, *Resident Evil* e *Xenosaga* são realizadas a partir de uma leitura do passado (KAPPELL e ELLIOT, 2013). E um dos mais recentes livros a sair sobre o assunto, *Digital Games as History*, pretende abordar os jogos históricos em cinco categorias para compreendê-los: simulação e epistemologia, tempo, espaço, narrativa e reconhecimento (CHAPMAN, 2016).

### **Os jogos eletrônicos e a representação da História**

Representar a História, em qualquer veículo, é olhar para um Outro a ser representado que se distingue daquele que o representa. De acordo com o historiador Roger Chartier, para compreender as representações, deve-se analisar como em diferentes lugares e momentos, a partir de certos suportes e circuitos de produção, circulação e recepção, uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler, imaginando como a sociedade é ou gostaria que fosse (CHARTIER, 1990). Assim, os jogos eletrônicos devem ser pensados como produtos de seu tempo histórico, que interpretam e formatam o mundo social dentro de sua própria linguagem. Também tomamos como fundamentos as reflexões do historiador estadunidense Robert Rosenstone, para quem a apreensão histórica do espectador não se limita à narrativa e seus personagens centrais, mas sim está fundamentada em um discurso histórico mais amplo, representado na tela (ROSENSTONE, 2010).

Evidenciar a construção dessa elaboração particular é a própria função do historiador e do educador. Entretanto, não basta diferenciar o que é "ficção" do que é "realidade" nestas interpretações, mas sim pensa-los como uma obra do presente que imagina o passado, isso é, como e por que essas representações foram feitas, e o que elas dizem sobre a sociedade em que estão inseridas. Ao nos debruçarmos particularmente sobre os "jogos históricos"

observamos um número de especificidades no interior dessas representações.

Para Espen Aarseth, as mídias digitais não apresentam somente uma representação descritiva ou audiovisual, mas sim uma *simulação* da realidade, isto é, através de códigos computacionais, moldam um sistema complexo em um mais simples, representando certo comportamento de dados objetos (AARSETH, 1997). Para o professor estadunidense de estudos de mídia William Uricchio, diferente das representações, que tendem a ser fixadas por natureza, as simulações são capazes de “gerar encontros incontáveis que podem ser subsequentemente fixadas como representações”. Em outros termos, a simulação seria uma máquina para produzir representações especulativas e condicionais (URICCHIO, 2005).

Esta distinção caracterizar-se-ia na a diferença entre a representação visual dos acontecimentos narrados em um período histórico, como acontece nos filmes, em ações imutáveis já pré-definidas, com a simulação de um personagem imerso em um espaço virtual histórico, podendo interagir com ele, ou a simulação de como as estruturas históricas mudam no tempo através da interação do jogador, sendo que os elementos dispostos são passíveis de serem controlados, e as ações programadas (um soldado pode defender, atacar; uma civilização pode negociar tratados de paz ou guerra) respondem de diversas maneiras dependendo de cada situação.

Nesse sentido, para Gonzalo Frasca, os jogos eletrônicos devem ser compreendidos como produtos sociais que possuem três níveis de composição: a representação visual, as regras que definem e orientam o que o jogador pode, deve, deveria ou não fazer; e a própria interação e negociação que o jogador realiza com a representação imagética e a manipulação das regras (FRASCA, 2007). Isso se conecta com o que Janet Murray postula como “autoria procedimental”, que seria um meio que é construído por um “autor”, mas que só pode existir por completo enquanto interagido por um “interator” (alguém que interage com o ambiente). Para Murray, os três eixos que guiam essa construção estão inseridos em um *espaço navegável* onde os jogadores podem se mover imersos em um mundo que não é mais o seu, e projetam-se em avatares que lhe representam, transformando-se durante o processo (MURRAY, 2003). Esse espaço foi mais bem definido definido pelo pesquisador estadunidense de estudos de mídia Henry Jenkins que os compreende como um *environmental storytelling* – um ambiente contador-de-histórias (JENKINS, 2003).

Dentro destas perspectivas, os jogos eletrônicos que representam a História, ou os “jogos históricos”, realizam uma interpretação do mundo social que o formata em suas

representações e simulações a partir de um trinômio: a narrativa, os espaços virtuais e a interatividade, ou jogabilidade. Para William Uricchio, os “jogos históricos” são um amplo espectro de jogos, cujas representações e simulações provocam diferentes interpretações das que usualmente temos contato (URICCHIO, 2005). Para os pesquisadores Andrew Elliot e Mathew Kappel, é necessário compreender primeiro quais são os diferentes tipos de game, sob que fundamentos historiográficos eles se assentam (ELLIOT e KAPPELL, 2013)

### **Classificando os jogos eletrônicos**

Os jogos eletrônicos são difíceis de serem classificados dentro de qualquer taxonomia, porque se distinguem em múltiplas variações por seus suportes e controladores materiais, por sua composição gráfica, seu gênero lúdico e mesmo gênero narrativo. Se nos atentarmos, como exemplo, aos "jogos de bola" - que incluem esportes como vôlei e futebol - veremos que eles variam fundamentalmente na forma da bola, do espaço jogado, do número de jogadores, na disposição corporal e nas regras - sem contar outras questões sociais envolvidas.

Já um jogo eletrônico pode variar em qual máquina é utilizada: podem ser computadores pessoais, consoles domésticos, portáteis, celulares ou outros gadgets; o tipo de tela e o controle: um monitor com teclado e mouse, uma televisão com *joysticks* específicos, uma tela *touchscreen*, etc. Estas mudanças são causadas pelas rápidas e cíclicas transformações e substituições dos suportes materiais e da capacidade tecnológica e gráfica dos jogos eletrônicos, associadas ao desenvolvimento dos computadores. Do ponto de vista material, o que é possível observar é que, em intervalos de alguns anos, novos equipamentos e jogos tecnicamente mais sofisticados são lançados, obrigando os consumidores a continuamente atualizarem as máquinas necessárias para novos jogos.

Há também diferenças pertinentes ao espaço em que são jogados, a disposição corporal, e se são jogos para um ou mais jogadores. Há uma enorme multiplicidade de gêneros de jogos eletrônicos com suas próprias regras e objetivos, resultando em que cada game individualmente tem seu próprio funcionamento e impõe uma necessidade de se aprender como jogar, mesmo que exista um referencial a priori de jogos parecidos. Todas essas questões devem ser levadas em conta quando um educador pretende trabalhar diretamente com os jogos eletrônicos: como os estudantes irão jogar, com que equipamento, em que espaço?

No tocante ao Ensino de História, a primeira distinção a ser feita é qual o modo de



apropriação e representação feita da História para a confecção dos vários jogos eletrônicos. Alguns pretendem imergir o jogador na reconstituição narrativa do passado “tal como foi” através de um narrador que segue personagens, semelhante ao cinema. Já outros pretendem sintetizar estruturas de espaços e processos históricos, de forma semelhante aos jogos de tabuleiro. Outros tantos *games* não pretendem ser “históricos”, mas sim se apropriam da estética de períodos históricos para a composição de um cenário ficcional. A compreensão dessa distinção inicial é necessária para entender que nos mais variados jogos, os usos do passado são realizados em graus e em dimensões diferentes.

Para tornar isso mais claro, serão apresentados dois grupos de “jogos históricos” que auxiliarão na compreensão das diferentes formas de representação da História nos jogos eletrônicos: os *Jogos de Performance* e os *Jogos de Gerenciamento*, que constituem diferentes modelos de representação e simulação: por um lado, o indivíduo que adentra o tempo histórico, por outro, o próprio processo histórico. O contraponto entre uma concepção estrutural e processual com a de uma individual é fundamental para compreendermos como a História é concebida em suas diferentes relações nos *games*. O conceito de representações sociais impõe a compreensão de um olhar ao Outro a ser representado e que se distingue daquele que o representa, seja no tocante a um indivíduo, a um grupo social ou um funcionamento das sociedades como um todo.

### **Jogos de Performance**

Em *Assassin's Creed III* (Ubisoft, 2012), o jogador deve controlar o avatar do nativo-americano Ratonhnhaké:ton (Connor Kenway) e agir como um assassino “combatente da liberdade”, infiltrando furtivamente e explorando o espaço virtual tridimensional (que inclui a reconstituições das cidades de Boston e New York, bem como da “Fronteira”), subindo edifícios e árvores, para assassinar soldados e personagens históricos durante a guerra de libertação das treze colônias. O jogador participa de vários episódios emblemáticos da História da Independência dos Estados Unidos, como a “Festa do Chá do Boston”, e o jogo incentiva a imersão e atuação dentro do ambiente, re-imaginando a narrativa da fundação da nação americana através da perspectiva do personagem manipulado pelo jogador que realiza ações em alta performance e que participa do conflito histórico (BELLO, 2016b).

Este exemplo ilustra como *Assassin's Creed*, dentre outros *games*, inserem o jogador em um ambiente virtual e o convocam a realizar uma “performance”. Os *Jogos de*

*Performance* são, sem dúvidas, os *games* mais famosos e bem-sucedidos comercialmente, e aglutinam uma miríade de gêneros – *Super Mario*, *Sonic*, *Zelda* são alguns de seus maiores exemplos. Sua especificidade é a imersão do jogador em um ambiente em que ele controla um ou mais avatares individualizados, com distinções estéticas e personalidades que os diferenciam e contextualizam suas ações em um curso narrativo.

Os “jogos históricos” de *Performance* aparecem utilizando a História como o fio narrativo central do jogo. Para tanto, muitos destes *games* pretendem criar um ambiente de imersão histórica que reconstituiria o passado mantendo-se o “mais fiel possível”, e simulam um tempo passado que não mais existe, tentando inserir os jogadores como agentes individuais na história, acompanhando o cenário e os eventos narrados, e exigindo deles a ilusão de descrença para que se sintam pertencentes àquele mundo.

Esses jogos incluem uma grande variedade de gêneros em distintas proposições, colocando ênfase no enfrentamento da máquina, na exploração, solução de enigmas e administração de recursos pessoais. Existem, por exemplo, os jogos de “tiro” em primeira pessoa, como as versões históricas de *Call of Duty*, em que o jogador interage como um soldado em meio à Segunda Guerra Mundial; jogos de aventura e exploração em terceira pessoa como *Assassin’s Creed*, em que um “assassino” enfrenta inimigos em vários tempos históricos, ou *Red Dead Redemption*, onde é possível ser um cowboy no Velho Oeste; ou também jogos de “luta” em um ringue, jogos voltados à superação de obstáculos através de corrida e saltos (plataforma); RPG’s que levam em conta o desenvolvimento estatístico e narrativo dos personagens; ou jogos cujo objetivo é a solução de enigmas e adversidades através da exploração de diálogos e da interatividade com o cenário (*graphic novels* ou os chamados *Point and Click*) como *1979 Revolution* (iNK Stories, 2016), que se passa durante a Revolução Iraniana.

Para a pesquisadora estadunidense Marie-Laure Ryan, crítica literária e especialista em narratologia, este padrão dos jogos eletrônicos passa por um processo de “narrativização”, sobretudo a partir da década de 1990 em que os jogos vão ganhando mais diálogos e recursos audiovisuais cada vez mais sofisticados em dependência do desenvolvimento tecnológico e capacidade de armazenamento das mídias, passando a tentar se associar com a indústria de Hollywood (RYAN, 2009). Para o pesquisador estadunidense de mídia e comunicação Michael Nitsche, isto está de acordo com a tridimensionalização do espaço que passa a conter uma “narrativa evocativa”, em que cada elemento do cenário reforça ou contribui para uma

história sendo contada (NITSCHE, 2008).

O jogador controla um único avatar ou um grupo de avatares e os conduz através de uma “jornada” que se constitui em “fases”, “níveis”, “episódios” ou “quests” – que seriam “pequenas capsulas narrativas” que contém desafios e postulam objetivos ao jogador (OLIVEIRA, 2010) e que têm um propósito final - mesmo que seja continuar infinitamente “passando de fase”. Esta forma que centraliza em torno do objetivo final conduz dentro das regras do jogo o que o jogador *deve* fazer: derrotar todos os inimigos, infiltrar-se em um castelo, assassinar alguém, fugir de um navio, etc.

Ao imergir o jogador no passado reconstituído, a teoria da História que fundamenta estes jogos é a da história-acontecimento, dos grandes eventos, das conjunturas de tempo limitado, vividas e vivenciadas pelos personagens da narrativa, que são agentes em seu interior. O que orienta e dá sentido para estas narrativas históricas é a imersão no passado e a ação interativa sobre ele. Ademais, a centralidade gira em torno do indivíduo controlado pelo jogador, cujas mudanças e continuidades históricas do mundo ao seu redor recaem sobre ele. Trata-se, pois, da primazia do sujeito e do evento individual sobre o processo histórico de raízes sociais e de média e longa duração.

Estes jogos vêm ganhando cada vez mais notoriedade e força dentro da indústria diante do crescente desenvolvimento da tecnologia de criação de gráficos naturalistas e tridimensionais que simulam a realidade. A operação narrativa ilusória lembra muito a da linguagem cinematográfica cujo objetivo de composição é fazer o espectador se abstrair de sua posição de si e se entregar ao narrado em tela.

Há também os jogos que reinterpretem, se inspirem, e trazem somente alguns elementos do passado para composição estética e narrativa do cenário. *God of War*, por exemplo, se passa em uma “*Dark Side of Greek Mythology*” (SCEA, 2009) – os ambientes, personagens e “monstros” são inspirados na mitologia grega, mas tornados brutais e grotescos; já *Monkey Island* se passa em um Caribe oitocentista recheado de piratas, mas cheio de autorreferências à Indústria Cultural, como montanhas-russas e máquinas de latinhas de *grog*. Esses jogos não têm a preocupação de serem “históricos”, pois usam elementos em um tom cômico, ou para inspirar um passado em suas fantasias.

Para Janet Murray, ao ser inserido em um espaço navegável, o jogador passa por um processo de *imersão* nos códigos narrativos daquele ambiente, ao qual ele deve exercer uma *agência* para solucionar seus problemas e, potencialmente, isto poderia causar uma

*transformação* das perspectivas do usuário ao construir empatia com a situação designada (MURRAY, 2003). Para o historiador alemão Oliver Grau, há uma “conexão lúdica” com as tramas e personagens, que resulta em uma “conexão emocional” sobre o mundo ao qual os jogadores investem seu tempo ao intervir de acordo com as regras que constituem e regulam esse espaço virtual (GRAU, 2007).

Nesse sentido, é possível observar que estes jogos simulam a vivência em um tempo histórico, e devem ser problematizados para compreendê-los como uma representação feita do presente, que traz projeções imaginativas de como era o passado (de forma “realista” ou “inspirada”). O educador que quiser trabalhar com estes jogos pode auxiliar o estudante evidenciando questões, como as representações narrativas nos elementos audiovisuais, a verossimilhança e precisão histórica, a simulação do ambiente virtual e as regras do jogo, assim como quais as possibilidades de interatividade que o jogador possui.

Os debates acadêmicos sobre a relação entre história e narrativa remontam à época da emergência da escola dos *Annales*, que pretendia a substituição de um modelo narrativista (a *história narrativa*) por um modelo cientificamente orientado, com foco não em personagens, mas em instituições e na longa duração (história-problema). Mas, como observou o filósofo francês Paul Ricoeur em sua obra *Tempo e Narrativa*, esse é um falso dilema, pois nada impede que uma história seja narrativa e ao mesmo tempo busque a solução de um problema (RICOEUR, 1994). E mais do que isso, na narrativa histórica as próprias instituições assumem as características de personagens, como nos seguintes exemplos: “Cartago ameaçava a hegemonia de Roma no Mediterrâneo”, “Os Estados Unidos decidiram entrar na guerra”, “A Alemanha agonizava”, “A educação brasileira assumiu um novo rumo” etc.

Como os jogos históricos em geral apresentam personagens em ação seguindo normas a partir de um enredo mais ou menos bem definido, é interessante que os alunos sejam capazes de descrever sua própria participação no jogo na forma de uma narrativa. Desse modo o professor pode estabelecer comparações entre a narrativa histórica e a narrativa do videogame, identificando semelhanças e diferenças. Provavelmente a diferença mais óbvia é que o videogame apresenta um maior grau de variabilidade, pois a cada novo jogo o curso dos acontecimentos será diferente, dependendo do desempenho dos jogadores, de modo que a cada no jogo seja possível uma nova narrativa. Na história, pelo contrário, o acontecido não pode ser alterado. Por mais que possamos ter diferentes interpretações do assassinato de Abraham Lincoln, por exemplo, na história não há como mudar o fato de que Lincoln foi

assassinado, enquanto em um videogame isso poderá ser perfeitamente possível.

Entretanto, essa diferença pode e deve ser aproveitada pelo educador, pois ela permite uma situação privilegiada em relação à relevância dos fatos históricos. Como avaliar a importância de um acontecimento? Paul Ricoeur sugere que o historiador faça uma reconstrução imaginativa de um contexto do passado e inclua como variável a ausência do acontecimento. Se isso implicar em uma grande mudança é porque o fato em questão tem relevância histórica. O videogame, nesse sentido, cria uma representação palpável dessa reconstrução imaginativa, constituindo-se, desse modo, em um útil laboratório de experiências.

É claro que se deve questionar como os espaços são representados, como os avatares são programados para se comportar, quais são os objetivos do jogo e como eles se relacionam com o mundo presente. Alguém no passado agia assim mesmo? Mas, mesmo as imprecisões factuais e os possíveis anacronismos nas representações históricas de videogames podem ser uma vantagem, e não um problema no ensino de história, pois podem servir de ponto de partida para debates de comparação entre o que o aluno vivencia no ambiente virtual e o que ele aprende em situações formais de aprendizagem de história.

### **Jogos de Construção e Gerenciamento Social**

Em *Rise of Nations*, jogando como os “Portugueses”, o jogador funda uma pequena cidade com alguns aldeões e inicia sua partida na Idade Antiga. Ele envia suas unidades para coletar vários recursos como comida, madeira e metal, e acumulando-as em número suficiente, começa a criar bases militares, estábulos, universidades, a coletar mais recursos e produzir outras unidades, e não tarda a “evoluir” para a Idade Clássica, depois a Idade Média, até alcançar a Idade da Informação. Novas estruturas são permitidas, assim como novas unidades, acompanhadas sempre de uma mudança estética de acordo com o período. Uma área delimitada como seu território indica sua área de domínio, e tão logo a unidade de outro povo (como os Ingleses, ou os Astecas) adentre, ele é informado e deve negociar tratados de paz ou guerra. Eventualmente, seu objetivo é conquistar todo o mapa de várias formas, como conquista militar ou a defesa de um monumento que atesta a superioridade civilizacional.

Esse exemplo mostra como, diferente do tipo anterior, o jogador aqui não interage com a representação como um indivíduo que vive sua experiência histórica, mas como alguém que administra a sociedade.

Apesar dos *Jogos de Performance* serem os mais famosos e bem-sucedidos, é possível enquadrar a maior parte dos jogos históricos no gênero chamado de *Jogos de Construção e Gerenciamento Social*, que se concentram na construção, planejamento, disposição e gerenciamento de estruturas e relações sociais, em pequena e/ou grande escala. Esse grupo atravessa jogos de desenvolvimento de longevas civilizações, espaços urbanos ou rurais, instituições ou parques temáticos e até a manutenção da vida social e afetiva de avatares humanos e de outras espécies, e originam-se nos de jogos de tabuleiro de guerra e estratégia.

Estes jogos estão preocupados com a simulação de grandes coletivos, com a estrutura social funcionante e o desenvolvimento histórico em curso. Fundamentalmente games de “estratégia”, pretendem uma verossimilitude com o passado, mas procurando representar esteticamente a arquitetura, as vestimentas de “unidades” e simular formações sociais e regimes políticos. A preocupação central não é o de fazer crer no ambiente histórico “tal como foi”, e sim simular o *recorte estrutural*, a *passagem do tempo* e o *processo histórico*. Muitos destes jogos vêm acompanhados de glossários e modos de “campanha” e “cenário” que emulam situações históricas “concretas”. Diferentemente dos *Jogos de Performance*, a narrativa é um acompanhante de alguns destes modos dos jogos, não exercendo uma função estruturante.

Podemos distinguir entre dois grandes grupos que representam a História e podem ser trabalhados: os jogos de *civilização* e os jogos de *construção de cidades*, que dispõe elementos para a construção das infraestruturas e estruturas econômico-sociais e a mobilidade de “unidades” em larga ou pequena escala, respectivamente. Essas ações são manipuladas pelo jogador em “tempo real”, isso é, a ação do jogador tem efeito imediato, e a ação dos adversários (seja o computador ou de um adversário humano) são concomitantes ou em “turnos” – entre a ação do jogador a concretização desta, há um tempo estipulado, e a ação de adversários têm lugar antes ou depois. Dependendo do tipo, o jogo requer maior dinamismo ou prioriza o planejamento na observação e controle dos recursos em sua disposição espacial no mapa.

No primeiro caso, os jogos de *civilização* estabelecem a necessidade de dominar um espaço natural, recolher recursos, criar colônias e lidar com outros povos – “civilizados” e “bárbaros” – através de comércio, diplomacia ou estratégia militar.

Grande parte destes jogos de “civilização” usa este conceito no sentido mais clássico do Estado ocidental – diríamos, mais especificamente, no sentido generalizado de um Estado

moderno capitalista, organizado racionalmente, cujas ações levam sempre ao crescimento progressivo e evolutivo de seu poder tecnológico, econômico, político e territorial. Para Eucídio Arruda (2011), tal noção de Estado e civilização evoca síntese, expansão e domínio, que são objetivos do jogo, ainda que jogadores possam criar outras relações baseadas em distribuições de poderes diferentes daqueles pretendidos pelo jogo. Colocamos também a noção de que estes Estados são concebidos dentro da ideia uma gestão administrativa empresarial que deve ser gerida através do controle de recursos humanos, materiais e seu desenvolvimento e expansão.

Os mais famosos e bem vendidos jogos deste gênero são a série *Age of Empires*, *Civilization* e *Rise of Nations*, cujos títulos já dizem bastante sobre a teoria histórica que sustenta sua estrutura: uma ideia de progresso civilizacional imperialista. Dadas as diferenças de jogabilidade entre cada um deles, a premissa que os sustenta é desenvolver econômica, militar e tecnologicamente uma *nação* desde uma remota “Idade da Pedra”, até alcançar seu “fim da História” no molde capitalista tecnocrata moderno.

Em suas variâncias, “modelos de governo” distintos como Comunismo, Liberalismo ou Fascismo podem ser adotados na gestão micro de sua organização de produção, mas ainda se pautam absolutamente numa lógica teleológica da História, na acumulação primitiva de capital (simbólico, representado por reservas naturais, como ouro, pedra ou madeira), e a conquista ou defesa de território. Acordos diplomáticos ou trocas econômicas são ferramentas nesse processo de desenvolvimento, e índices como cultura ou sociedade são dados estatísticos que algumas vezes influenciam de alguma forma uma ou outra mecânica de jogo. Kappel e Eliot apontam como, em *Civilization V*, trocas econômicas não produzem identidades ou crenças, e o “outro primitivo” é representado incapaz de se transformar e progredir, se tornando cada vez menos relevante (ELLIOT e KAPPELL, 2013)

O modelo destes jogos, apesar de seguir o do Estado Moderno e Nacional, estrutura-se a partir da lógica de Cidades-Estado cujos centros são responsáveis pelo desenvolvimento das várias cidades-colônias e suas expansões. Novamente, com certa variabilidade entre os jogos individuais, por exemplo, novos jogos como *Rise of Nations*, operam com o conceito de “Fronteira” (*border*), colorindo o espaço, que mesmo não ocupado, pertence a determinada nação.

Estes jogos, enfim, trabalham de perto conceitos como o de “processo” e “causalidade” históricos, e um certo número de autores debate o quanto eles podem ser

instrumentos para inspirar educativamente nos jogadores a ideia de mutabilidade da História, a partir da perspectiva de que ela não necessariamente seguiria seu curso diante da variabilidade dos resultados dos jogos (APPELEY, 2013). Para alguns autores, o Império Asteca vencer os colonizadores espanhóis, por exemplo, demonstraria a casualidade histórica e que ela não seria predeterminada, e sim fruto dos seus arranjos contemporâneos e de eventualidades.

O educador que quiser trabalhar com estes jogos pode auxiliar o estudante evidenciando questões como o caráter *teleológico*, *etapista* e *evolutivo* das representações, assim como o eurocentrismo que nelas se faz frequentemente presente. É preciso lembrar que tais jogos têm como principal objetivo o entretenimento e não a instrução e menos ainda a formação de uma consciência crítica acerca do passado e da formação das identidades sociais. Por isso a visão de história que estes jogos apresentam se situa, na maioria dos casos, no nível do senso comum. Entretanto, é inegável que os videogames que tematizam a história tragam informações sobre os contextos históricos que representam e despertem o interesse dos alunos para o estudo da disciplina. A tarefa do professor, portanto, seria a de articular essas informações em um quadro de referências propriamente historiográfico e atuar como mediador entre o conhecimento informal obtido a partir dos jogos e o conhecimento formal trabalhado em sala de aula para que os alunos possam superar o senso comum.

O uso dos jogos, contudo, não precisa necessariamente ser pensado em um único sentido, ou seja, do jogo à sala de aula. O caminho inverso é não só muitas vezes possível, como também extremamente recomendável. O trabalho em sala de aula sobre imperialismo pode ganhar em qualidade e profundidade se articulado ao uso de videogames. Tendo em vista uma acepção ampla do termo, para além do imperialismo europeu contemporâneo na África e na Ásia, mas que permita pensar também o imperialismo persa ou grego romano, por exemplo, é importante notar que muitos desses jogos são montados em torno da conquista territorial por vias militares ou o domínio cultural. Assim, um conteúdo muitas vezes excessivamente abstrato pode ser mais bem compreendido por meio do videogame, no qual a lógica imperialista se torna mais facilmente compreensível pelo fato de ser operacionalizável.

Já o foco dos jogos de *construção de cidades* é a organização espacial das estruturas e de sua população interna. Concentram-se menos na mobilização de unidades e no levantamento de "recursos", e mais na construção, loteamento e a organização espacial das estruturas e das populações que lá habitarão ou simplesmente frequentarão e gastarão



“dinheiro”. Provavelmente o jogo mais proeminente deste gênero seja *Sim City* ou *Roller Coaster Tycoon*, mas, apesar de pouco explorados pela bibliografia, alguns destes jogos simulam a administração de uma cidade histórica, como as *civitas* romanas na série *Caesar* ou em *Glory of the Roman Empire*. Outros jogos trazem *polis* gregas em *Zeus* ou cidades egípcias em *Pharaoh*.

Ainda pautados na administração de um Estado onisciente, voltam-se ao planejamento urbano e lidam com uma administração que tem o acesso a melhores condições urbanas e acesso à cultura como plataformas para ascensão social. Em *Caesar III*, por exemplo, para sua cidade desenvolver *villas* mais ricas, é necessário que a região tenha acesso à água, esteja na rota de vários suprimentos de alimentos e *commodities*, além da proximidade a “centros culturais” como arenas e teatros. A inabilidade em solucionar a pobreza material através do bom gerenciamento pode levar a incêndios e revoltas sociais.

O educador que quiser trabalhar com estes jogos pode auxiliar o estudante também: evidenciando a organização de uma cidade, a distribuição de riqueza e as semelhanças e diferenças entre a cidade “histórica” e a cidade atual, explorando aspectos tais como a arquitetura, os diferentes espaços, serviços públicos, além das estruturas necessárias, como acesso a água, comida e diversão. É interessante notar que, apesar dos problemas já conhecidos, principalmente o anacronismo presente em muitas representações históricas de videogames, estes permitem aos alunos se posicionarem como sujeitos e não meramente como expectadores no estudo de um determinado contexto histórico. Ao planejar aspectos da organização de uma cidade o aluno pode ser capaz de problematizar situações da vida urbana do passado de modo mais espontâneo do que o faria a partir de uma abordagem meramente descritiva, como é comum em livros didáticos de História.

### **Aplicações práticas em sala de aula?**

Quando tematizam contextos e acontecimentos históricos de modo interativo, os videogames inegavelmente oferecem aos estudantes a possibilidade de se colocarem como sujeitos, ainda que sob a forma de uma simulação, o que dificilmente se alcançaria por meio de uma aula expositiva, por exemplo, e esta é uma vantagem que não pode ser subestimada sob um ponto de vista pedagógico. Nesse sentido os videogames podem estimular o desenvolvimento de habilidades não só de análise e caracterização de contextos históricos específicos, mas principalmente de compreensão e interpretação desses contextos. Mas resta

uma questão que o educador quer prementemente ver respondida: o videogame é aplicável em sala de aula? A resposta a essa questão, embora importante, não é simples, e pode ser dada na forma tanto de um “sim” quanto de um “não”, desde que fiquem claras algumas ressalvas.

Sim, é possível usar games em sala de aula, mas os inconvenientes e obstáculos não são poucos e nem são pequenos. Em primeiro lugar seria necessário que a sala de aula possuísse equipamento adequado e em quantidade suficiente para permitir a participação de todos os alunos de uma turma, o que não acontece na maioria das escolas brasileiras. Mesmo tendo em vista que a instituição possua um laboratório de informática, há muitos jogos que exigem equipamentos específicos de alta performance, isso sem mencionar o fato de que há jogos que somente rodam nos consoles para os quais foram projetados, mas não em computadores. Essa restrição tecnológica distingue jogos que geralmente (somente) são jogados em computadores, sobretudo os Jogos de Gerenciamento, como *Age of Empires*, de outros que são espalhados pelos diversos equipamentos que constantemente são trocados pela indústria, como *Red Dead Redemption (2010)* *Assassin's Creed III (2012)* feitos para a geração *Playstation 3* e *Xbox 360*, e não compatíveis com os equipamentos subsequentes. Outro fator relevante ao acesso tecnológico é o domínio da linguagem dos controladores: de certo, alguns alunos sabem utilizar quaisquer *joysticks*, já outros terão dificuldade razoável em desenvolver a coordenação motora.

Em segundo lugar, há de se considerar o tempo necessário para a conclusão de objetivos mínimos de uma partida, que quase sempre excede o tempo de uma hora-aula escolar. De fato, enquanto um filme dura em média duas horas, um *game* de *Performance* de tamanho pequeno possui dez horas, enquanto os de *Gerenciamento* podem variar drasticamente, e há um tempo necessário para o próprio aprender-a-jogar, além de diferentes *games* possuírem regras específicas para a existência da jogatina em um ou mais jogadores. Soluções incluem o recorte de certas seções do jogo ou a determinação de um tempo estipulado para a partida, mas com grande risco do aluno não ter acesso ao que o professor deseja, uma vez que fundamentalmente os jogos são produzidos para serem jogados “no próprio tempo” do jogador. Outra solução seria se o professor se limitasse a apresentar trechos do jogo em um Datashow, mas nesse caso se sacrificaria a interatividade e a própria ludicidade. Desse modo a atividade com games pouco ou nada se diferenciaria de uma aula expositiva. Mas não haveria jogos mais simples, baratos, que rodem em computadores e cujas partidas possam ter duração limitada a 30 ou 40 minutos? Sim, há, mas em geral são muito

limitados em comparação com os jogos comerciais de maior sofisticação, sobretudo em relação a polidez de suas imagens e refinamento das regras e da jogabilidade, que é difícil usá-los sem constrangimento. É difícil obter a motivação de crianças e adolescentes que fora da sala de aula têm acesso a ambientes virtuais bem mais estimulantes.

Nada impede que o educador trabalhe em sala de aula aspectos de determinados videogames que os alunos conhecem e que costumam jogar. E mais que isso, é possível criar situações no próprio ambiente escolar, ainda que fora do horário normal de aulas a partir da realização de um projeto pedagógico, pode ser muito produtivo. Este pode ser de diversos tipos, dependendo do repertório e da criatividade do professor. Os jogos eletrônicos são populares entre muitos alunos, e é possível intervir mesmo pontualmente trazendo algumas partidas, ou imagens que estabeleçam uma visualidade sobre momentos históricos, bem como aulas especiais que trabalhem com os alunos já jogadores, ou a organização e realização de um torneio de videogame, que pode mesmo envolver mais de uma turma.

Na prática, os *Jogos de Gerenciamento* deverão ser mais fáceis de trabalhar em sala de aula ou em competições, uma vez que o tempo e a ação exigida dos alunos podem ser melhor delimitados, e o contexto histórico pode ser providenciado pelas aulas tradicionais. Por exemplo, um professor pode utilizar um dos cenários pré-construídos ou recriar em *Rise of Nations* a situação de uma batalha histórica, e pedir que os jogadores interajam. Mas, de acordo com a intenção do educador, o uso de partidas em que os jogadores podem performar como avatares individuais pode ser também interessante, desde que, por exemplo, o educador defina o objetivo e a situação específica muito bem, por exemplo, permitindo que os alunos participem de batalhas na Segunda Guerra Mundial em um modo *multiplayer* da série *Call of Duty*.

Nesse sentido o videogame seria um recurso didático importante e o trabalho em sala de aula poderia servir de mediação entre o lúdico e os conteúdos escolares. Desse modo, a atividade com o videogame poderia ultrapassar o âmbito do puro divertimento e contribuir para a formação da consciência histórica dos alunos.

### **Considerações finais**

Como regra geral dos “jogos históricos”, não há uma preocupação de representação, simulação ou “imersão” em uma consciência histórica que compreende ou critica o passado,

mas sim em um cenário que esteticamente imagina-se como ele teria sido e o que poderia acontecer caso as coisas fossem diferentes. Como afirma Michel Nitsche:

Tal perspectiva conduzida por objetivos não tenta expressar um aprofundamento emocional, conflitos internos ou sentimentos do personagem. Pelo contrário, esse tipo de solução de problemas situa-se no nível de um atleta, um performer ou uma peça de xadrez [...] Dentro desses papéis nós podemos muitas vezes traçar enquadramentos culturais (NITSCHKE, 2008).

O “enquadramento cultural” ao qual o autor se refere deve ser pensado na inserção do circuito em que os jogos são feitos, na expressão de determinados códigos representacionais que são valorizados socialmente e reproduzidos, como característica da própria sociedade em que estão inseridos.

Nesse sentido, as representações históricas nos jogos eletrônicos sempre remetem a um conhecimento e a uma representação mais ampla sobre a História que ultrapassa as fronteiras dos próprios *games*, e se conectam imagética e narrativamente ao imaginário histórico construído tanto educacionalmente, como por filmes, livros e outros produtos culturais. Jogos como *Age of Empires* ou *Caesar*, que apresentam, por exemplo, o Império Romano, muitas vezes remetem a filmes como *Gladiator* ou *Spartacus*. Jogos eletrônicos como *Assassin's Creed* ou *God of War* vêm se tornando igualmente importantes na elaboração de uma memória sobre o passado para o público infanto-juvenil, exposto em quadrinhos, livros e outros meios.

Da mesma forma, o discurso da interatividade digital começa a fazer parte de um apelo em museus e escolas, em um desejo de superação do visitante e do aluno como alguém que é só um receptor, mas alguém que deve interagir e participar do processo educacional. Entretanto, para a socióloga brasileira Regina Magalhães de Souza, o discurso do *protagonismo juvenil* veiculados em ONGs, instituições escolares e outros vetores advogam o empoderamento de jovens a partir de projetos nos quais eles estipulam, de cima para baixo, que a participação irá desenvolver autonomia. O que acontece é justamente seu oposto: a possibilidade de ação da juventude é colocada em um ambiente controlado por adultos e seus objetos e objetivos pré-determinados por excelência (SOUZA, 2009). De forma parecida, o espaço da interatividade nos *games* e ambientes digitais deve ser pensado como um local que estabelece uma “participação” pré-determinada em um ambiente controlado e dentro de uma estrutura de possibilidades programadas, também ideologicamente ocultados como uma liberdade de escolhas.

Caso os *games* não sejam problematizados e trabalhados por historiadores e educadores como uma construção social que opta por certas escolhas como mecanismos que produzem certos discursos sobre a sociedade, corre-se o risco de naturalizar suas representações históricas como a História *em si*. Ou, de não aproveitar esta popular mídia entre os jovens como um potencial trampolim para o crescimento de seu interesse e a discussão crítica a seu respeito.

## Referências

- AARSETH, Espen. **Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature**. John Hopkins, Baltimore, 1997
- ADORNO, T. **Aesthetic Theory**. trans. R. Hullot-Kentor. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977
- APPERLEY, T. Modding the Historians's Code: Historical Verisimilitude and the Counterfactual Imagination. In: KAPPELL, Mathew Wilhelm; ELLIOT, Andrew B.R. (orgs). **Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History**. New York: Bloomsbury, 2013.
- ARANHA, G. O processo de consolidação dos jogos eletrônico como instrumento de comunicação e de construção do conhecimento. **Revista Ciência e cognição**, ano 1, v. 3, nov. 2004. p. 34.
- ARRUDA, E. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. O papel dos Videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. In: **Ensino em Re-Vista**. V. 18, nº2, p. 287-297, jul/dez. 2011 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/13850/7917> Acessado em 29/10/2016
- BELLO, R.S. Jogando com Piratas e Ditadores: As representações sobre o Caribe nos videogames. In: **Revista da ANPHLAC**. N. 21 Jul/Dez 2016
- BELLO, R.S. **O Videogame como representação histórica: Narrativa, Espaço e Jogabilidade em Assassin's Creed (2007-2015)**. Dissertação de Mestrado em História Social. Universidade de São Paulo, 2016b
- BELLO, Robson Scarassati; VASCONCELOS, José Antonio. **O VIDEOGAME COMO MÍDIA DE REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA**. Revista Observatório , [S. l.], v. 3, n. 5, p. 216–250, 2017.
- BIGELOW, Bill. On the Road to Cultural Bias: A Critique of The Oregon Trail CD-ROM. In: **Language Arts**. Vol. 74, No. 2, Things Electronic and Language Arts Education , 1997. pp. 84-93
- BULLINGER, Jonathan; SALVATI, Andrew J. Selective Authenticity and the Playable Past. In: KAPPELL, Mathew Wilhelm; ELLIOT, Andrew B.R. (orgs). **Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History**. New York: Bloomsbury, 2013.

CAILLOIS, Roger. *Man, Play and Games*. University of Illinois Press, 2001.

CHAPMAN, Adam. **Digital Games as How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice**. Routledge, 2016.

CHARTIER, R. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

DE PAULA, C. R. VIDEOGAMES E HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES DA SOCIEDADE E DO TEMPO EM RISE OF NATIONS. In: **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, Volume 6, Número 10, Jan/Jun, 2016.

ECO, U. “Huizinga e o jogo”. In: *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989

ELLIOT, Andrew B.R ; KAPPELL, Mathew Wilhelm. (orgs). **Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History**. New York: Bloomsbury, 2013

FRASCA, G. **Play the Message: Play, Game and Videogame Rethoric**. Tese (Doutorado em Filosofia) – IT University of Copenhagen, 2007.

FRASCA, G. **Videogames of the oppressed: videogames as a means for critical thinking and debate**. 2001. 118 f. Dissertação (Master in Information Design and Technology) - Georgia Institute of Technology, 2001.

GRAU, O. **Arte Virtual da ilusão à imersão**. São Paulo: Editora UNESP; Editora SENAC São Paulo, 2007.

HUIZINGA, J. **Homos ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JENKINS, H; SQUIRE, K. Art of contested spaces. King, L. (Org.). **Game on: The history and culture of video games**. New York: Universe Publishing, 2002.

JENKINS H. Game Design as Narrative Architecture. In N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan, eds. **First Person: New Media as Story, Performace and Game**. Cambridge, MA; London, England.: MIT.

Disponível em: <http://web.mit.edu/cms/People/henry3/games&narrative.html> Acessado em 3 de fevereiro de 2013

JUNIOR, M. De Azevedo, Videogames e Consciência Histórica: A experiência narrativa das ficções históricas em Bioshock. In: **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. 2015

LUSSENHOP, Jessica. Oregon Trail: How three Minnesotans forged its path. In: **City Pages**. Disponível em:

<https://web.archive.org/web/20110123012937/http://www.citypages.com/content/printVersion/1740595/> Acessado em 30 de Novembro de 2016

MURRAY, J. **Hamlet no Holodeck: O futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Unesp, 2003.

NITSCHKE, M. **Video Game Spaces. Image, Play, and Structure in 3D Worlds**. Massachussets: MIT Press, 2008.

OLIVEIRA, Jônatas Kerr de. **Videogames e a narrativa seriada: Quest como ferramenta para a construção de mundos**. Dissertação (Mestrado em Imagem e Som) - Universidade Federal de São Carlos (UFscar), 2010.

- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas : Papirus, 1994. (3 volumes)
- ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- RYAN, Marie-Laure. **Avatars of Story**. Baltimore: University of Minnesota Press, 2006.
- RYAN, M. From Narrative Games to Playable Stories: Toward a Poetics of Interactive Narrative. **StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies**. v. 1, n. 1. 2009. pp. 43-59.
- SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n.1, 2009. pp. 1-28.
- SQUIRE, K. Games, Learning and Society: Building a Field. **Education Technology**, set.-out. 2007.
- SUITS, B. **Grasshopper: Games, Life and Utopia**. Broadview Press, 2005.
- SCEA. MAKING OFF: God of War III. SCEA, 2009.
- WHALEN, Zach; TAYLOR, Laurie N. (orgs) **Playing the Past. History and Nostalgia in Video Games**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2008.
- WOLF, Mark J. P.; PERRON, Bernard (org). **The Medium of the Video Game**. Austin University of Texas, 2002
- URICCHIO, William. Simulation, History and Computer Games. In: RAESSENS, Joost; GOLDSTEIN, Jeffrey H. (Eds). **Handbook of Computer Game Studies**. Cambridge, MA: MIT PRESS, 2005.
- ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. **Videogame: Educação e Cultura**. Campinas: Alínea, 2010.
- ZIMMERMAN, Eric; SALEN, Katie. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2003

---

**Recebido em:** 25 de março de 2024  
**Aceito em:** 10 de julho de 2024

---