

Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado

Helyom Viana Telles

Pós-Doutorando em Educação pelo PPGEduC- Uneb

Lynn Alves

Pós-Doutora em Jogos Eletrônicos e Aprendizagem pela Universidade de Turim; Professora Titular do PPGEduC- Uneb

Resumo

O artigo tem como objetivo estimular a discussão sobre problemas epistemológicos específicos ao campo historiográfico, relacionados à avaliação de jogos digitais desenhados com o objetivo de possibilitar ao jogador a interação com diferentes formas de representações do passado. Uma questão central, para os historiadores, diz respeito ao conceito de História existente nesses jogos. Ao longo do texto, a noção de jogos históricos é problematizada. O artigo procura trazer à tona o debate realizado por historiadores anglo-saxões sobre a relação entre História e jogos eletrônicos no jogo *Civilization* e confrontar as suas análises com aquelas produzidas por pesquisadores oriundos do campo dos estudos sobre a mídia. Ao final, a discussão proposta tenta oferecer contribuições para o campo mais geral da avaliação de jogos eletrônicos para fins educacionais.

Palavras-chave: História, videogame, avaliação.

Contatos:

helyom@ufba.br
lynnalves@gmail.com

1. Introdução

A discussão teórica que subsidiou a elaboração do presente artigo foi suscitada pelos resultados parciais de de uma pesquisa de pós-doutorado que tem como objetivo a análise do jogo *Assassin's Creed II* e a avaliação das suas possibilidades para o ensino de História. Essa pesquisa conta com o financiamento da Fapesb-Capes. Nosso objetivo, aqui, é demonstrar a existência - e fomentar a discussão - de alguns problemas epistemológicos específicos relacionados à

avaliação de jogos digitais desenhados para oferecer ao usuário a interação com representações do passado nas mais diferentes formas midiáticas, a saber: texto, simulação, narrativa e elementos audiovisuais. É curioso que notar que, em contraste com a centralidade dada essas questões epistemológica pelos historiadores, esses problemas ordinariamente não têm sido abordados nas avaliações que os pesquisadores oriundos do campo da mídia produziram sobre os jogos.

O emprego de um longo título neste artigo é parte de um esforço para tentar reduzir a enorme ambiguidade que preenche o campo discursivo que pensa a relação entre História e videogames. O termo videogame, em si, já é consideravelmente ambíguo, uma vez que pode ser utilizado tanto para designar um software, como o equipamento ou console que executa as instruções programadas no software. Defini-lo é, portanto, a primeira tarefa. Entendemos por videogame, jogo digital ou jogo eletrônico um software desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas (console, computador, telefone móvel, etc.). Ou seja, jogar um videogame implica em interagir com esse software e/ou com outros jogadores através dele. O software, portanto, não é o jogo. O jogo é o que se faz com o software e partir dele¹. Diga-se de passagem, muito pode ser feito com um mesmo software e de várias maneiras diferentes ou, visto de um outro ângulo, muito pode deixar de ser feito com determinado software, em função das limitações técnicas. Nem todos os jogadores chegam ao final de um jogo (ou escolhem um mesmo final para ele) ou o jogam do mesmo modo, ou com o mesmo grau de dificuldade. Para muitos deles, inclusive, jogar um bom jogo consiste em fazer uso de códigos de trapaça. A diversidade de possibilidades nos modos interação com esses softwares lúdicos é uma importante característica que distingue a experiência de

¹ Essa afirmação põe em jogo o próprio conceito de jogo. Em Petry [2013] é possível encontrar uma síntese de como essa questão vem sendo enfrentada nos mais diversos campos disciplinares. Para o propósito da presente discussão,

adotamos aqui a perspectiva posta por autores como Consalvo [2009] e Gadamer [1997], a saber, a compreensão de que, sem ato de jogar o jogo, jogo não há. Ou seja, o jogo é um ato, uma performance.

jogo lograda com o videogame, das experiências lúdicas alicerçadas em outros suportes, a exemplo dos jogos de tabuleiro.

Diversas também são as fontes que inspiram e orientam a construção de representações sobre o passado, a exemplo de discursos científicos, práticas artísticas, literatura, oralidade, cinema, imaginário, etc. Isso é algo muito positivo, uma vez que um livro didático de história por exemplo, não é capaz de fornecer ao leitor a interação com formas de mídia mais sofisticadas, a exemplo do vídeo e do cinema.

Já faz algumas décadas que o campo científico da Historiografia reconheceu que a história, enquanto discurso, perdeu o monopólio da produção da descrição legítima do passado. Esse descentramento abriu espaço para a valorização de outras formas discursivas a exemplo da memória. Nesse sentido, a posição da adjetivação de “histórico” para um jogo digital, ao invés de conferir-lhe valor epistemológico, pode, até mesmo, empobrecê-lo.

Dito de outro modo, não há motivo para supor, aprioristicamente, que as representações do passado presentes em um determinado jogo digital originam-se, necessariamente, de uma forma de discurso histórico, uma vez que são inúmeras as maneiras de conhecermos o passado [Lowenthal, 1998]. Ao contrário, sustentamos que a problematização e busca pela identificação da fonte dessas representações deve ser exatamente uma etapa constitutiva do processo de avaliação desse jogo e, como é impossível partir de onde queremos chegar, é preciso evitar adjetivar aprioristicamente tais jogos de históricos” ou *history games*.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a discussão sobre a caracterização histórica de um videogame é uma preocupação recorrente na literatura que os historiadores tem produzido sobre o tema, sobretudo quando a intenção em tela é avaliar a possibilidade da utilização dele para mediar processos de ensino e aprendizagem de História. Nessa abordagem, um jogo histórico, é compreendido como um produto devidamente qualificado para desempenhar esse papel mediador. Essas questões serão discutidas detalhadamente mais adiante. Por hora, é preciso notar que a avaliação de jogos para o ensino de História traz à tona discussões específicas, inerentes à Teoria da História e à Didática da História.

2. As Aporias da Avaliação de Videogames para Fins Educacionais

O início da produção intelectual que propunha a ideia do uso de jogos digitais para fins de ensino e aprendizagem remonta ao final do século XX com o trabalho de Abt [1970]. Segundo Egenfeldt-Nielsen [2010], ainda que, nas últimas décadas, os debates e publicações sobre o assunto tenham se expandido, o uso da aprendizagem baseada em jogos eletrônicos na educação formal ainda é visto como algo de natureza difícil e exótica por muitos professores, seja pelos problemas envolvidos na observação dos resultados ou pela complexidade que envolve os processos de avaliação nessa área. Trata-se, portanto de um campo de inovação que ainda encontra pouco espaço de penetração nas escolas, contrastando com o seu crescimento nos debate acadêmicos².

Para Egenfeldt-Nielsen [2010], as possibilidades de uso de jogos digitais na aprendizagem são variadas: É possível falar em uma aprendizagem através de jogos, em aprender com jogos e aprender fazendo jogos. No primeiro caso, trata-se do uso de jogos de computador desenvolvidos para dar conta de um conteúdo educacional específico. No segundo caso, trata-se da adaptação de jogos não educativos com a finalidade de ensinar ou demonstrar conceitos ou métodos. Por fim, o desenvolvimento de jogos, é um projeto que permite a sistematização do conhecimento sobre determinado tópico. O jogo a ser desenvolvido pode ou não ter uma finalidade educativa. O mais importante aqui são as competências, conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo do desenvolvimento do projeto.

Ainda, segundo Egenfeldt-Nielsen [2010], o desenvolvimento de estudos sobre avaliação de jogos pode auxiliar no processo de disseminação da aprendizagem baseada em games, uma vez que sistematização dos diferentes atributos associados à aprendizagem com jogos, oriente o desenvolvimento de produtos específicos mais adequados para atender às necessidades dos sistemas educacionais, o que até então não tem acontecido. Além disso, as pesquisas sobre avaliação de jogos podem contribuir para orientar os professores interessados em aderir a esse tipo de inovação sobre as possibilidades concretas de interação com os jogos digitais para fins de aprendizagem, de modo a explicitar as vantagens do seu uso e aumentar as compatibilidades entre os jogos e as metas educacionais. Isso pode tornar mais simples a utilização de jogos digitais pelos educadores e lhes fornecer escalas para a

² Alinhado com essa tendência, no Grupo Comunidades Virtuais, há atualmente uma pesquisa sobre avaliação de jogos eletrônicos, desenvolvida por Isa Coutinho, em nível de

doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Uneb.

construção de sistemas de avaliação com o objetivo de oferecer suporte a processos de ensino e aprendizagem com jogos. Dito de outro modo, espera-se que a avaliação de jogos possa indicar o que o design de um determinado jogo pode, potencialmente, oferecer aos educadores, e se os objetivos educacionais foram alcançados com a sua utilização³.

Vários tipos de índices ou medidas podem ser empregados no processo de avaliação dos jogos. Tendo em vista o ensino fundamental, Medeiros e Schimiguel [2012] propõem um modelo de avaliação de jogos eletrônicos educacionais tomando como referência a metodologia LORI, desenvolvida pela *e-Learning Research and Assessment Network* (eLera), juntamente com critérios de avaliação da metodologia *GameFlow*, resultando em sete critérios de avaliação: Qualidade do conteúdo, envolvendo a presença de veracidade e detalhe; aderência das atividades com os objetivos da aprendizagem e as características dos alunos; motivação do jogador; sua imersão ou envolvimento; clareza de objetivos; feedback e adaptação da mecânica do jogo à habilidade do jogador; informação visual.

Outro modelo de avaliação proposto por Savi *et al* [2010] tem como foco os jogos digitais com objetivos educacionais bem definidos para professores utilizarem como material de ensino. O objetivo é medir a percepção dos alunos sobre o nível de motivação proporcionado pelo jogo, bem como a experiência de interação e o seu impacto na aprendizagem. Os autores tomam como referência três modelos de avaliação, a saber: o modelo de avaliação de treinamentos de Kirkpatrick [1994]; o modelo ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) proposto por Keller [2009]; a taxonomia de objetivos cognitivos proposta por Bloom [1956].

Ainda que esses dois modelos ofereçam critérios válidos para processos de avaliação de jogos digitais, é preciso apontar alguns problemas. Nesses dois textos, não há uma definição ou discussão sobre as características dos jogos digitais. Também inexistem menções à influência que o suporte do jogo eletrônico (computador ou console) desempenha no processo de ensino e aprendizagem com jogos. Além disso, em ambos os modelos, tanto os elementos culturais e processos de interação entre jogadores são desconsiderados. Por fim, trata-se de análises genéricas que não levam em consideração os problemas e condições específicas do ensino de cada disciplina.

Em função dessas lacunas, vale a pena discutir o trabalho de Apperly e Beavis [2013]. Os autores apresentam um modelo avaliativo resultante de um projeto de três anos de pesquisa no qual trabalharam com professores de inglês no estado australiano de Victoria. O objetivo era produzir um mapa que orientasse a observação e a análise de jogos e da jogabilidade, além de orientar o planejamento de currículo interessado nas relações entre jogos digitais, literacias multimodais e letramento midiático. Apperly e Beavis tentaram articular conceitos como contexto, contextualização, e design. Partem da associação estabelecida por Gee [2003] entre alfabetização (como prática socialmente situada) e jogos digitais. Nos processos de aquisição de linguagem, o contexto modela a construção do sentido. Nessa perspectiva, a noção de contextualização implica em tomar o jogo e a alfabetização como formas situadas de conhecimento. O design é um termo de mediação que estabelece as conexões entre os aspectos a partir dos quais os jogos digitais são concebidos: concebidos como texto (aspecto que fornece um modelo para planejamento do currículo) e como ação.

Tomar os jogos como ação é considerar a sua ergodicidade [Aarseth, 1997]. Implica em observar aspectos como o design (a definição das regras do *game play*), as situações (a interação como ambiente do jogo e as interações entre os jogadores) e as ações ou decisões dos jogadores (entendidas como a interação entre eles e o software, que pode atuar como adversário ou juiz).

Tratar os jogos como texto, envolve observar e descrever quatro níveis: o conhecimento dos jogadores sobre os jogos (tomados como artefatos culturais conectados a outras formas estéticas e tecnológicas); o mundo em torno do jogo (os contextos locais e globais mais amplos, onde os jogos se dão, os espaços físicos e virtuais, as informações e experiências compartilhadas, etc.); o “eu” como jogador (auto-reflexividade sobre o posicionamento do jogador em relação ao jogo enfocando questões como ideologia, valores, identidade, gênero e raça); aprendizagem através dos jogos (possibilidades inerentes ao jogo no sentido de estimular aprendizados e disseminar informações).

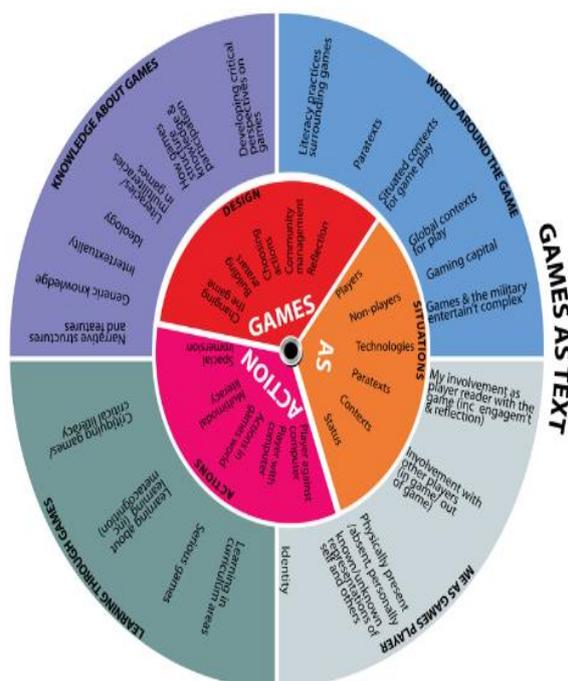
Ao tomarem o ato de jogar como uma prática cultural, a proposta apresentada por Apperly e Beavis [ibid.] se alinha com o giro cultural [Viana-Telles, 2014], o redirecionamento epistemológico que trouxe para o primeiro plano, nas pesquisas sobre jogos

³ Uma interessante discussão sobre a importante relação entre design e desenvolvimento de jogos digitais para fins

educacionais elaborada a partir da experiência do Grupo Comunidades Virtuais pode ser encontrada em Alves [2015].



digitais, a dimensão do jogador⁴, mais precisamente as diferenças entre os jogadores, de modo a desconstruir a ideia de um jogador universal. Essa perspectiva auxilia a evidenciar que, outros elementos, além do design educacional, têm um peso decisivo no processo de recepção de um videogame e podem modificar os resultados da aprendizagem que esperava-se obter com ele. O diagrama abaixo oferece uma representação dos aspectos abarcados pelo modelo de Apperlay e Beavis.



Fonte: Apperlay e Beavis [2013]

O modelo acima descrito tem como mérito a problematização da complexa relação entre os jogadores, o design do jogo e a cultura lúdica que os envolve. Também é interessante o esforço dos autores no sentido de desenvolver uma métrica de avaliação de jogos digitais que comprometido com as necessidades específicas suscitadas pelo processo de aprendizagem da língua inglesa. É possível que esse tipo linha de reflexão ofereça resultados mais efetivos do que propostas de avaliação construídas genericamente. A discussão que faremos a seguir oferece bons argumentos para sustentar essa tese.

3. A Historiografia e a Avaliação de Videogames

3.1. História, passado e tempo presente

⁴ Ver Crawford [2011], Hamari e Tuunanen [2014] e Pearce [2006].

À primeira vista, poder-se-ia imaginar que a relação da historiografia com os jogos e simulações digitais fosse situá-los em planos bem distantes, uma vez que o raciocínio histórico deveria direcionar-se para produzir uma reconstrução precisa do passado, lastreada por fontes e documentos. Por sua vez, os jogos eletrônicos comerciais, nos diz, Kusiak [2002], são produzidos para atender às demandas de consumidores da indústria cultural que estão em busca de entretenimento. No campo da produção de softwares para o mercado de jogos eletrônicos, a diversão e a jogabilidade são mais relevantes do que a aderência à precisão e a objetividade histórica. Desse modo, os produtores orientam-se pela lógica de que a sua audiência espera ser entretida, ao invés de instruída.

A segregação entre o histórico e o ficcional remonta à Poética de Aristóteles. No entanto, a espessura desse limite variou com o tempo. Na Idade Média, tratava-se de uma parede bastante permeável. Apenas no renascimento, houve uma reorientação decisiva da história para o verídico [Burke, 1997]. Na atualidade, o desenvolvimento da crítica pós-moderna implicou em um novo reposicionamento da História face à poética. Segundo Guinsburg [1991], o trabalho do historiador consiste em tipo de “ficção controlada”. Ficção aqui, assume o significado criativo de *figulus*, a saber, a ação do oleiro, no sentido de que o trabalho do historiador implica em um tipo de criação, produzida a partir de suas fontes. Guinsburg reposiciona a ficção na esfera do verossímil, distanciando-a do verbo *figere* (mentir, simular). Desse modo, ela não se opõe ao verdadeiro, posto que a oposição do verdadeiro é o falso. Uma vez que o ficcional referênciava-se em alguma dimensão do real, Iser [2002] propõe abandonar a oposição ficcional e real em função da tríade real, fictício e imaginário, entendida como constituinte do texto ficcional.

A reabilitação da ficção face o conhecimento histórico estimulou os historiadores a se interessarem pelo emprego de modelos narrativos oriundos da literatura em seus textos, além de buscarem a aproximação com outras formas de narrativa sobre o passado, a exemplo da memória. Em consequência dessa guinada epistemológica, a historiografia também se tornou mais modesta em suas pretensões de apreender o passado. Segundo White [1991], não é possível sustentar que os eventos passados são objeto exclusivo do conhecimento histórico, ainda que a sua historicidade resida em sua condição de vinculação ao passado⁵. Via

⁵ É possível haver passado sem história; não há, porém, história sem passado.

de regra, os eventos passados pertencem ao conhecimento do tipo arquivístico, podendo ser estudados por uma miríade de disciplinas. A sua historicidade deriva do modo como são representadas pela História, a saber, a forma de uma narrativa escrita. E, uma vez que a posse de informações sobre o passado é a condição elementar para que um discurso sobre o passado seja produzido, o discurso histórico não produz uma informação nova sobre ele, mas apenas interpretações sobre as informações disponíveis, interpretações que podem assumir inúmeras formas, indo de simples crônicas às complexas filosofias da História. Mais explicitamente ainda: o discurso da História sobre o passado é apenas um ponto de vista sobre o passado. Não é lícito, portanto, sobrepor História e passado. O ponto em comum existente em formas de representação como História e o romance literário é o seu modo narrativo. Este argumento, nos termos apresentados por White, opõe narrativa e teoria, colocando a primeira no centro das discussões sobre a epistemologia da História e diluindo as fronteiras entre o texto histórico e o literário, entre a realidade e a ficção.

O efeito dessa argumentação no campo historiográfico foi conferir à teoria literária o papel de uma importante ferramenta epistemológica para o historiador, na medida em que ela possibilita a análise da função dos elementos figurativos no discurso histórico, auxiliando a separar forma e conteúdo no seu interior e a desconstruir a ideia de que a sua lógica interna era exclusivamente orientada pelos fatos. Desse modo, a História passou a ser pensada e arguida a partir de um elemento essencial, a linguagem.

A difusão do conhecimento histórico assimilou essa crítica epistemológica conferindo um estatuto positivo a outras linguagens e formas de expressão do conhecimento sobre o passado - a exemplo do teatro, do cinema, da literatura e dos quadrinhos - estimulando variadas pesquisas sobre a sua utilização, tanto no ensino, como na pesquisa histórica. Mais precisamente, no momento em que o fictício veio a ser compreendido como algo que radica no real e orbita a esfera do verossímil, cresceu o entendimento de que os mundos ficcionais poderiam estimular a aprendizagem da História. A educação histórica passou a ser compreendida como algo que se dá dentro e fora da instituição escolar e para a qual contribuem, definitivamente, a mídia, a memória, e o imaginário [Bergman 1989].

Quando os historiadores indagam sobre os historiadores indagam sobre a natureza ou o conteúdo histórico de um videogame o que isso quer dizer? Ora, trata-se de saber se o jogo em questão é bom para estimular a reflexão histórica. No entanto, as respostas para essa questão são tão diversas quanto as diferentes concepções da história e a compreensão do papel que os jogos desempenham para o seu aprendizado. No entanto, de modo geral, as teorizações dos pesquisadores costumam incluir uma reflexão sobre o conceito de história, uma vez que essa é uma questão central para o *métier* do historiador.

Por exemplo, no final dos anos 1970, Rigelow [1978], ao escrever sobre a importância das simulações e jogos – de tabuleiro e RPG - para o ensino de história, afirmava que a simulação é a matéria prima do pensamento histórico. Mais recentemente, Mccall [2012] afirmou que a principal contribuição dos jogos digitais que oferecem simulações históricas é superar as limitações a que o raciocínio é submetido quando expresso, unicamente através de um suporte textual, de modo a compreender a complexidade envolvida nos processos históricos.

O problema do pensamento complexo também é destacado na abordagem de Carvalho e Penicheiro [2009]. Para além da memorização de datas e fatos, isso significa adquirir a empatia e a compreensão sobre um determinado contexto histórico. Mais precisamente, essa simulação digital deve possuir ferramentas que estimulem o jogador a enfrentar os mesmos problemas vivenciados pelos homens de um determinado período, além de vivenciar soluções semelhantes às encontradas no passado. Um critério essencial para esse tipo de jogo é oferecer ao jogador a experiência de uma narrativa não-linear, que permita a exploração de um ambiente digital.

A resolução historicamente contextualizada de problemas também é destacada por [Fogu 2009] ao propor, como exemplo de jogo historicamente válido, uma simulação que colocasse o jogador no papel de administrador de um campo de concentração nazista na Segunda Guerra Mundial. Contudo, Fogu, vai além da reflexão sobre as características simulacionais do *gameplay*. Ele aponta a necessidade de que esse jogo atue como uma plataforma que possibilite a interação dos usuários em tempo real com arquivos históricos na

3.2. O debate sobre os jogos históricos

forma de documentos hipermídia existentes fora do próprio jogo⁶.

3.3. A Polêmica sobre *Civilization III* de Sid Meyer

A tese que com a qual Squire [2004] obteve o PhD em Filosofia, afirma que jogar *Civilization*⁷ III leva ao aprendizado da história mundial. Um entusiasta do jogo, Squire afirma que é possível encontrar nele 233 conceitos que abrangem o período compreendido entre a invenção da escrita e o surgimento da democracia. Contudo, a ênfase de Squire recai sobre as possibilidades cognitivas e socializantes abertas pelo jogo, no sentido de levar o jogador a explorar as interdependências entre Geografia, História, Economia e Política, conexões dificilmente realizáveis através de outros meios. Ele afirma que o jogo também permite a investigação de padrões de mudança através de grandes dimensões, oferecendo um outro ponto de vista sobre a História, que passa a ser vista, não como narrativa, mas como um processo resultante da interseção de variados sistemas.

Contudo, Fogu [2009] tece severas críticas, que são endereçadas a *Civilization III* e à tese de Squire [2004]. Considera o jogo como anacrônico e ideologicamente comprometido em alto grau. Em função disso, não é recomendável para o ensino de História e jamais poderia ser considerado um jogo histórico. A maior surpresa de Fogu reside na elisão desses problemas na análise de Squire sobre o jogo, razão pela qual é possível situá-lo entre os “descontentes de *civilization*”.

Ainda que seja um entusiasta da inovação tecnológica e do uso de jogos de computador na educação, Welchel [2007] não é mais leniente que Fogu [2009] com a avaliação de *Civilization III*. Ele concorda com Squire [2004] que o jogo oferece uma concepção não-teleológica da história, além de auxiliar na compreensão

da importância das variáveis geográfica e ambiental para o desenvolvimento cultural e material e na disseminação da tecnologia. No entanto, é forçado a denunciar a existência de uma problemática concepção linear de desenvolvimento, além de um arraigado etnocentrismo ou eurocentrismo que aplica, para os povos a mesma periodização histórica da Europa Ocidental.

Ora, é um conhecimento elementar da história que nem todos os povos atravessaram a Idade Média ou experimentaram instituições feudais. Alinhado com a crítica de Fogu [2009], Welchel [2007] nota que o jogo leva a uma compreensão preconceituosa sobre os melhores tipos de governo e sistemas políticos conferindo à democracia capitalista largas vantagens. Afirma que, igualmente grave, é a reificação de processos culturais altamente complexos como as identidades nacionais que não aparecem como uma decorrência - e contingência - do processo histórico, mas são selecionadas antes mesmo que ele comece. Welchel [2007] afirma que não faz sentido que os jogadores possam escolher serem britânicos desde o período neolítico do jogo, quando apenas recentemente o significado da identidade britânica foi definido. Por fim, o jogo desconsidera o papel das epidemias nos processos históricos e, o mais grave, simplifica os conflitos bélicos sob a rubrica da “guerra total”, o que torna impossível compreender o papel da interpretação cultural no processo de conquista da América pelos espanhóis, já que a guerra, para os astecas era uma prática ritualizada. Apesar de todos esses problemas, Welchel [2007] pensa a utilização do jogo no ensino de história é possível, partindo da crítica às suas imprecisões.

Outro entusiasta de *Civilization*, Chapman [2012], assim como Squire, é oriundo do campo dos Estudos sobre a Mídia. Ele afirma que os videogames são uma nova forma de textos históricos e é preciso compreender

⁶ A análise que conduzimos sobre do jogo *Assassin's Creed II* aponta que ele preenche alguns desses critérios, mas é reprovado em outros. Sua simulação reconstrói inúmeros elementos da cultura material século XV e coloca o jogador no cenário das intrigas e dos conflitos políticos do período, além de disponibilizar um banco de dados com retratos, biografias e explicações sobre costumes e locais do renascimento italiano. A sua narrativa ficcional é contextualizada historicamente, misturando personagens fictícios com personagens históricos. No entanto, o seu caráter estritamente linear, estrangula grande parte das possibilidades de exploração da simulação digital. Trata-se efetivamente de um mundo que é aberto ao jogador, unicamente na medida em que os desafios sinestésicos propostos pelos designers são alcançados. Ou seja, é preciso apertar a sequência correta de

botões corretos, com a intensidade e velocidade adequada, percurso que pode se tornar lento e cansativo.

⁷ *Civilization* é o trabalho mais premiado de Sid Meier, designer canadense que ocupa o segundo lugar no Hall da fama da Academia de Artes e Ciências Interativas. O primeiro indicado foi concedido a Shigeru Miyamoto da Nintendo. O prêmio foi um reconhecimento pela sua contribuição à indústria de jogos de computador. A série *Civilization* foi produzida em parceria com a Atari e Firaxis Games. Nela, o jogador assume o desafio de gerir uma “civilização” do período antigo até os dias atuais. O jogo envolve gerenciamento de recursos, estratégia, pesquisa e diplomacia. A terceira edição permite um modo *multiplayer* e disponibiliza recursos específicos para cada civilização.

a sua linguagem específica. Sua proposta de avaliação de jogos eletrônicos envolve privilegiar o nível formal sobre a dimensão do conteúdo, de modo a apreender a sua estrutura específica. Se um jogo é parcial, isso a rigor não é um problema, pois, em toda representação é baseada em seleções e reduções. Além disso, nos videogames, há um nível específico de negociação aberto entre os jogadores e designers que não está disponível em outros textos, a exemplo das produções transmidiáticas. Segundo ele, operando nessa dimensão, novos sentidos podem ser atribuídos a qualquer jogo.

Chapman [2012] parece não apenas supor que os todos os jogadores de *Civilization* possuem a competência para atuarem como produtores de um jogo – e atuarem no sentido de produzirem algoritmos e hiperfídias que redirecionem o conteúdo do jogo –, como claramente subestima o papel decisivo que a o quadro epistêmico compartilhado comunidade de designers desempenha na seleção e ordenamento do conhecimento compartilhado pelo software, sobretudo no que diz respeito ao nível ideológico. Ora, poderíamos indagar, por que motivo um professor de história faria uso de um livro didático que ele considerasse estar simultaneamente epistemologicamente incorreto, factualmente distorcido e ideologicamente comprometido? A posição jogo eletrônico é claramente mais delicada, uma vez que a aprendizagem baseada em games ainda é um tema controverso. Não há realmente nenhuma boa razão para que se considere nulo o conteúdo de um jogo quando pretendemos utilizá-lo para fins educacionais. Aliás, é exatamente aqui que essa dimensão faz toda a diferença. O argumento de Chapman [ibid] termina por escamotear uma questão central: Por que motivo os processos históricos retratados são tão discrepantes em relação às utilizadas pelo campo científico da Historiografia? A resposta a essa pergunta permite desqualificar a associação proposta por Chapman entre o uso da História em *Assassin's Creed* e *Civilization III*. No primeiro caso, houve um esforço crescente de estabelecer um diálogo profícuo com a comunidade acadêmica de historiadores de modo a afiançar o realismo que a série de jogos *Assassins Creed* incorporou como um significativo elemento de distinção mercadológica.

Chapman [2012] e Squire [2004] compartilham do distanciamento das principais questões teóricas e epistemológicas tratadas pela Historiografia. A tese de Squire consiste em um trabalho de doutorado em

filosofia no qual, estranhamente, a filosofia da história está ausente. Ele se concentra na recepção positiva e na experiência que estudantes entediados com o ensino formal tiveram com o jogo. É exatamente por isso que ele toma como dada a noção de história universal no momento em que ela está a se dissolver ou dizer muito pouco sobre o passado⁸. Trata-se apenas de uma discussão educacional. Seu ponto forte é elucidar como o jogo promove o engajamento e motivação do estudante. É pedagogicamente rico, mas historiograficamente pouco relevante. O jogo é avaliado unicamente em função de termos que não são significativos para a o campo historiográfico. É por isso que não vê nenhum problema em fazer afirmações curiosas como a de pensar historicamente consiste essencialmente em identificar padrões de mudança. A afirmação de Squire de que, apenas especialistas em História identificariam problemas conceituais no jogo é um indício de que, para ele, essa não é uma referência epistemológica relevante para a sua avaliação de *Civilization III*. Essa postura problemática nos oferece uma importante lição sobre avaliação de jogos digitais: a necessidade de que o avaliador desenvolva uma postura auto reflexiva capaz de objetivar e identificar a matriz epistemológica e o lugar de onde é feita a sua crítica, uma vez que isso certamente influenciará nos resultados da sua avaliação. Se pretendo avaliar um jogo para fins uso educacional em uma dada disciplina e tenho apenas um conhecimento superficial dessa mesma disciplina, estou teoricamente qualificado para fazer essa avaliação ou necessito buscar suporte para levar a cabo essa empresa? O mesmo pode ser dito em relação aos valores que determinado jogo pode vir a mobilizar. Essas reflexões nos levam a propor que objetivação do lugar do avaliador deve ser parte fundamental do processo de avaliação de um jogo digital.

Civilization III parece confundir desenvolvimento técnico e fluxos comerciais com história. As simulações do jogo incorporam noções etnocêntricas do século XIX, como progresso e civilização, além da noção positivista de estados do desenvolvimento humano, utilizada por August Comte para, arbitrariamente, reduzir a diversidade humana a um padrão único, a saber o do desenvolvimento científico e industrial europeu. O jogo pode leva à incorporação acrítica de valores alinhados com o imperialismo do século XIX e a globalização do século XX. Talvez alinhar-se com esse posicionamento ideológico não seja problemático para um norte-americano, já que o jogo faz apologia a

⁸ Em Vattimo (2007) a noção de fim da história é uma crítica epistemológica que aponta a perda da consistência e da unidade da historiografia e, ao mesmo tempo é uma constatação de que o avanço e a expansão da mídia

pulverizaram os centros de produção de narrativas e assim determinam a impossibilidade de produção de uma história universal

conquistas tecnológicas e instituições dos Estados Unidos. Contudo, poderíamos afirmar o mesmo para um jogador que pertence a um país periférico? É por compreender esses problemas que Fogu [2009] faz duras críticas ao jogo e à tese entusiasta de Squire [2004] sobre ele.

A discussão hora apresentada sugere a importância de discutir a natureza e refletir sobre a existência de uma compatibilidade entre os quadros epistêmicos da comunidade de designers e da comunidade de pesquisadores ou professores que fará uso de um determinado jogo e que, em última instância, poderá validá-lo ou não.

3.4. Perguntas que os historiadores costumam fazer

A discussão acima apresentada atesta o mérito de duas questões que, para Kee [2011], o historiador deve fazer a um jogo eletrônico de modo a verificar se ele pode ser um meio eficaz de comunicação do conhecimento histórico: qual a concepção de história ele possui? Como um conjunto de eventos é narrado ou representado? Para Kee, no campo acadêmico do ensino de História canadense, há três principais concepções de história: a saber: a melhor história possível; a história disciplinar; a história pós-moderna. No primeiro caso, trata-se do uso de modelo narrativo de uma evolução linear narrativa que objetiva fornecer aos jovens conhecimento de fatos e eventos. As críticas referentes a esse modelo dizem respeito à elisão de que o discurso história é apenas uma visão do passado. A História disciplinar incorpora essa crítica sustentando a necessidade de fornecer aos estudantes criticarem as interpretações sobre o passado. A pós-moderna vai além da crítica ao discurso histórico, sustentando a necessidade de que os estudantes sejam iniciados à prática da pesquisa histórica. Além disso, Kee [2011] afirma que o historiador precisa indagar sobre o seu gênero, a narrativa e a mecânica simulacional do jogo em tela.

Outra importante contribuição para a avaliação de jogos de simulação no ensino de História é oferecida por McCall [2011] que propõe cinco critérios de análise: problematizar as imprecisões; determinar se os estudantes podem compreender os conceitos principais; distinguir entre uma narrativa historiográfica e a simulação historicamente válida; reconhecer as simulações como ferramentas para o estudo do passado; facilidade e tempo requerido para jogar.

Maccall define os jogos de simulação como aqueles que oferecem modelos de cenários, relacionamentos e sistemas do mundo real, possibilitando ao jogador “o mergulho em interpretações dinâmicas do passado”. Eles vão além de outros tipos de jogos, aptos a transmitir unicamente conhecimento factual, por conterem unicamente representações de situações do mundo real.

É preciso que a abordagem de Maccall [ibid] se direcione para o uso dos jogos em sala de aula. O processo de avaliação de um videogame que acreditamos ter potencial para uso no ensino tem início quando ele é jogado pelo professor, com o objetivo de familiarizar-se com ele. Aqui o professor deve procurar entender como a simulação do aspecto da realidade a ser estudado se dá. Nessa abordagem, a compreensão da lógica da simulação não busca encontrar nela uma precisão radical, uma vez que nenhuma linguagem pode oferecê-la. A ideia é verificar se o centro da jogabilidade modela o mundo real de modo a atender às metas curriculares da disciplina. Com isso é possível sustentar a utilização de um jogo, ainda que ele contenha lacunas interpretativas, pois, nesse caso, os estudantes podem ser instigados a criticarem essas interpretações, já que, usualmente, eles não se sentiram à vontade para desafiar as posições dos professores. Outra vantagem dos jogos de simulação é a sua capacidade de apresentar papéis históricos, metas e métodos para atingir as metas com uma precisão idealizada. No entanto, é fundamental discernir entre uma simulação historicamente válida e a narrativa historicamente válida.

Maccall [2011] conclui oferecendo uma categorização de jogos elaborada tomando como referência o tempo necessário para uma utilização significativa do jogo em uma sala de aula, afirmando que esse critério é tão importante quanto a razoabilidade das interpretações que ele oferece⁹. Indo do mais simples ao mais complexo, temos: Simulações baseadas em jogos simplificados e breves de navegadores (com duração de cerca de trinta minutos); jogos complexos de navegadores e jogos de simulação simples (entre quarenta e cinco minutos e duas horas); jogos de simulação comerciais (entre duas a seis horas).

3. Conclusão

A discussão sobre avaliação de jogos digitais é central para a efetividade do seu uso educacional. Como pudemos perceber, esse é um trabalho complexo e exige

game play do jogo são elementos que podem desqualificá-lo para uso em sala de aula.

⁹ O tempo gasto para percorrer a narrativa linear no jogo *Assassin's Creed II*, bem como os desafios oferecidos pelo

que o avaliador exercite permanentemente a sua auto reflexividade, explicitando, primeiramente, a sua concepção de videogame bem como a sua vinculação a um determinado quadro epistêmico disciplinar. Ou seja, o avaliador deve situar-se no processo de avaliação, oferecendo uma justificativa racional, não apenas para a escolha de um jogo em particular, como também, para o uso dos critérios de avaliação em tela. Ainda mais importante é perceber que uma avaliação rigorosa das possibilidades educacionais de um jogo, exige o avaliador o jogue. Nesse sentido, a própria experiência de jogo do avaliador precisa ser objetivada e posta em discussão.

Na avaliação do conteúdo do jogo, também é importante levar em consideração os interesses dos designers, as expectativas do mercado de jogadores, além do próprio processo de produção dos jogos. Esse último aspecto pode contribuir para dissolver a dicotomia usualmente concebida entre jogos educativos e comerciais. Se, na divisão intelectual de trabalho responsável pela produção de um jogo digital, a comunidade de designers incorpora uma participação decisiva de pesquisadores vinculados à comunidade especializada em produzir representações consideradas cientificamente válidas do aspecto da realidade que esse determinado jogo pretende simular, ainda que ele seja concebido como um produto desenvolvido para o mercado de entretenimento, ele pode apresentar inúmeros elementos que o tornam útil para fins educacionais.

Pode ser interessante para o campo de pesquisa da avaliação de jogos eletrônicos, tomar como objeto de investigação o processo de construção de pautas avaliativas pelos diferentes campos sociais envolvidos na sua produção e recepção - designers, acadêmicos e agências de ensino, jogadores, etc. - de modo a apreender como a sua lógica cultural e matriz epistemológica influenciam e definem escalas, padrões princípios e modelos avaliativos.

O esforço de exploração e análise dos jogos eletrônicos no ensino de História precisa levar em consideração questões epistemológicas específicas inerentes ao campo da Historiografia, assim como discussões relacionadas ao ensino e à didática da História. Um problema central para a relação entre a comunidade de historiadores e designers é a problematização do conceito de história subjacente a um jogo digital.

Também consideramos importante indagar sobre como o imaginário, o fictício e o real se articulam no interior de um determinado jogo no sentido de oferecer

uma forma específica de experiência com representações sobre o passado.

Referências

- AARSETH, E.,1997. *Cybertext: perspectives in ergodic literature*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- ALVES, Lynn.,2015. Aprendizagem mediada pelos jogos digitais: delineando o design investigativo. In: SOUZA, Claudio Reynaldo (org). *Educação, Tecnologia & Inovação*. Salvador, no prelo, 2015.
- APPERLEY, T. & BEAVIS, C., 2013. A model for critical games literacy. *E-Learning & Digital Media* 10(1), 1-12.
- BERGMANN, Klaus,1990. A história na reflexão didática. São Paulo. *Revista Brasileira de História*, v.9, n. 19, p. 29 – 42, set 89/fev.
- BLOOM, B.S.,1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- CARVALHO, J.R.; PENICHEIRO, F., 2009. Jogos de Computador no Ensino da História. Videojogos, *Actas da Conferência de Ciências e Artes dos Videojogos*. Aveiro, Portugal. Disponível em <http://www3.ca.ua.pt/videojogos2009/actas/artigos/S8I D54_pag_401-412.pdf>. Acesso em 20 dez 2013.
- CHAPMAN, Adam., 2012. Privileging Form Over Content: Analysing Historical Videogames. *Journal of Digital Humanities*, vol. 1, nº2, Spring.
- CONSALVO, M.,2009. There is no magic circle. *Games and culture*, vol. 4, .n.4, 408-417. Disponível em: http://www.bendevane.com/VTA2012/wpecontent/uploads/2012/01/mia_2009.pdf.
- CRAWFORD, Gary., 2012. *Video gamers*. London: Routledge.
- EGENFELDT-NIELSEN, S.,2010. *The challenges to Diffusion of Educational Computer Games*. IT-University of Copenhagen, Denmark. Disponível em <<http://www.egenfeldt.eu/papers/ecgb110-egenfeldt.pdf>>. Acesso 02 fev. 2015.
- FOGU, Claudio.,2009. Digitalizing historical consciousness. *History and Theory*, Theme Issue 47, may. Wesleyan University, p. 103-121.
- GADAMER, H-G.,1997. *Verdade e método I*. Petrópolis: Vozes.
- GEE, J.P. ,2003. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.



- GINZBURG, Carlo., 1991. Provas e possibilidades à margem de 'Il ritmo de Martin Guerre', de Natalie Zemon Davis. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- HAMARI, J.; TUUNANEN, J., 2014. Player types: a meta-synthesis. *Digra. Digital Games Research Association*, v. 1, n. 2. Disponível em: <<http://todigra.org/index.php/todigra/article/view/13/20>>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- ISER, Wolfgang. 2002. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luis Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. vol 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.955-985.
- KEE, Kevin., 2011. Computerized History Games: Narrative Options. *Simulation & Gaming*, n. 42, aug. .p. 423-440. Disponível em <<http://sag.sagepub.com/content/42/4/423>>. Acesso em 20 set 2014.
- KELLER, J. M., 2009. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer.
- KIRKPATRICK, Donald L., 1994. *Evaluating Training Programs - The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- KUSIAK, J. , 2002. *Virtual Historiography: How History is Presented in Entertainment Based Computer Games*. Truman State University.
- LOWENTHAL, David., 1998. *Como conhecemos o passado. Projeto História*. São Paulo, PUC-SP, n. 17, nov, p. 28-46.
- MCCALL, Jeremiah, 2011. *On Evaluating Simulation Games for Classroom Use*. Disponível em <<http://teachinghistory.org/nhec-blog/25225>>. Acesso em 10 jan. 2014.
- _____, 2012. Navigating the Problem Space: The Medium of Simulation Games in the Teaching of History. *History Teacher*, nov. 2012, vol. 46, issue 1, p.9-28. Disponível em <<http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/McCall.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2014.
- MEDEIROS, M. O.; SCHIMIGUEL, J., 2012. Uma Abordagem para avaliação de jogos educativos: ênfase no ensino fundamental. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v. 10, p. 1-10. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36378>. Acesso em 02 fev. 2015.
- PEARCE, C. ,2006. Players, Games & Culture. Paper Presented at Medi@terra Festival & Symposium. Disponível em <<http://www.ludica.org.uk/PearceMediaterra06.pdf>>. Acesso em 09 jan 2014.
- PETRY, Arlete dos Santos., 2013. The concept of magic circle: a critical reading. *Obra Digital: journal of communication and technology*, v. 5, p. 36-57.
- RIGELow, Bruce E., 1978. Simulation Review : Simulations in History. *Simulation & Gaming*, june, p. 209-220. Disponível em <<http://sag.sagepub.com/content/9/2/209.citation>> Acesso em 20 jun. 2014.
- SAVI, Rafael et al., 2010. Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais. *Novas tecnologias na educação*. v. 8 N° 3, dez. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18043/10630>>. Acessado em 05 de fev de 2014.
- SQUIRE, Kurt., 2004. *Replaying History: Learning World History through playing Civilization III*. Ph.D. dissertation, Indiana University, 2004.
- TRÉPANIER, Nicolas., 2014. *Teaching The Assassin's Perspective: Teaching History with Video Games*. Disponível em <<http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2014/the-assassin%E2%80%99s-perspective>>. Acesso em 08 ago. 2014.
- VATTIMO, Gianni, 2007. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VIANA-TELLES, Helyom. Antropologia e Game Studies: O giro Cultural na Abordagem sobre os jogos eletrônicos. *X Seminário Jogos Eletrônicos e Educação*. Uneb, Salvador, 2014. <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/2014/trabalhos-aprovados/>.
- WHITE, Hayden., 1991. *Teoria literária e a escrita da história*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol. 7, n. 13.
- WHELCHER, Aaron., 2007. Using Civilization Simulation Video Games in the World History Classroom. *World History Connected*, Vol. 4, no. 2. February. Presented: 15th Annual World History Association Conference, 2006 and the 3rd and 4th Annual NWWHA Conference, 2006 and 2007.