



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
*CAMPUS* UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ALLYSON FABRÍCIO FREITAS DE SOUZA

**HISTÓRIA EM JOGO: DO JOYSTICK À SALA DE AULA**

ANANINDEUA – PA  
2021

ALLYSON FABRÍCIO FREITAS DE SOUZA

**HISTÓRIA EM JOGO: DO JOYSTICK À SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, *Campus Ananindeua*, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S719h Souza, Allyson Fabrício Freitas de.  
HISTÓRIA EM JOGO: DO JOYSTICK À SALA DE AULA /  
Allyson Fabrício Freitas de Souza. — 2021.  
116 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. Videogames. 2. Narrativa Histórica. 3. Ensino de  
História. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título.

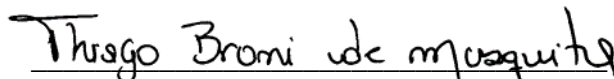
CDD 370.71


---

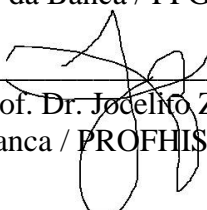
## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE


### ALLYSON FABRICIO FREITAS DE SOUZA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Túlio Augusto P. de V. Chaves, Prof. Dr. Túlio Augusto P. de V. Chaves, Prof. Dr. Joselito Zalla e Prof. Dr. Murilo Dias Winter reuniu-se no dia 15 de julho de 2021, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **ALLYSON FABRICIO FREITAS DE SOUZA** intitulada: “HISTÓRIA EM JOGO: DO JOYSTICK À SALA DE AULA.” Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito \_\_\_\_\_ pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

  
Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita  
Orientador

  
Prof. Dr. Túlio Augusto P. de V. Chaves  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

  
Prof. Dr. Joselito Zalla  
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA/UFRGS

  
Prof. Dr. Murilo Dias Winter  
Membro Externo da Banca / PPGHS/USP



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu amigo e colega de trabalho, Igor Cruz, pois se não fosse ele apresentar o edital de um Mestrado em História Profissional, muito provavelmente eu jamais teria participado da seleção e não teria dado um passo tão importante em minha carreira.

De maneira imensurável àquela que considero minha mais incrível parceira e amiga, Rosângela Dantas, por sempre me apoiar moral e logisticamente durante todas as etapas e dificuldades vivenciadas durante o curso, pois sem o auxílio dela teria sido muito mais difícil realizar boa parte do que fiz.

Aos colegas de turma que proporcionaram grandes momentos, como os nossos animados lanches da tarde, compartilhando experiências positivas, dividindo pontos de vistas e conhecimentos que muito contribuíram para meu amadurecimento enquanto profissional e ser humano. Dentre eles cito com muito prazer meu amigo de longa data, Bruno Costa, por todas as recomendações e sugestões que ajudaram a lapidar meu trabalho. Aquela que se tornaria minha companheira nas angústias vividas nos “bastidores” da dissertação não poderia deixar de ser mencionada, pois foi testemunhando a garra de minha amiga Elenn Leal que não perdi a confiança mesmo quando tudo parecia perdido.

Aos familiares mais queridos como meu pai, José Laércio, que nunca deixou de perguntar como estava meu progresso e sempre teve palavras motivadoras para que eu persistisse em minha jornada.

À minha esposa, Patrícia Matos, minha companheira a mais tempo do que consigo lembrar, como se estivesse ao meu lado desde sempre, por testemunhar meu esforço e participar de mais uma conquista que não é só minha, e que só foi possível porque sonhamos juntos as realizações que buscamos conquistar.

Ao meu orientador “gamer”, Thiago Broni de Mesquista, por assumir o “segundo controle” e me ajudar a vencer desafios que sozinho não conseguiria, dando as dicas e macetes que me permitiram chegar até aqui.

Meu mais sincero Obrigado!

“Ser gamer é optar por viver muitas vidas, em vez de uma só.”

(Zangado, 2016, p. 122)

## RESUMO

No estudo da História tudo pode servir de objeto de estudo, de construções e objetos antigos a discursos e comportamentos atuais, os quais contribuem para um entendimento não só de sociedades passadas, mas como a nossa própria sociedade entende e representa aquelas que a antecederam. Jogos eletrônicos também podem ser incluídos na categoria de artefatos históricos tal como um vaso grego do século V a.C. e pelos mesmos motivos: é fruto de uma sociedade que dispunha de uma dada tecnologia à época da produção desse artefato e que estava inserido dentro de um contexto social, político e econômico específico. Com base nessa proposição nossa pesquisa apresenta uma parte da história dos videogames, de seu surgimento ao ponto em que se consolidaram no mercado de entretenimento, depois discute e analisa narrativas históricas específicas encontradas em alguns jogos comerciais que podem ser utilizados no ensino de História, e, por fim, traz uma reflexão geral a respeito dos potenciais desses jogos. No que diz respeito aos objetivos específicos pretendemos fazer o aluno (i) perceber como um passado distante é apresentado e representado por pessoas de uma época bem posterior e que a seleção de fatos e personagens não pode mudar o passado, mas pode ressignificá-lo sob outras óticas; (ii) relacionar conceitos desenvolvidos em sala de aula com as situações encontradas no jogo; (iii) colocar a diversão como um elemento cativante no processo de ensino-aprendizagem de assuntos presentes no conteúdo programático.

**Palavras-chave:** Videogames. Narrativa Histórica. Ensino de História. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

In the study of history, everything can serve as an object of study, from ancient constructions and objects to current discourses and behaviors, which contribute to an understanding not only of past societies, but how our own society understands and represents those that preceded it. Electronic games can also be included in the category of historical artifacts such as a Greek vase from the 5th century BC and for the same reasons: it is the result of a society that had a given technology at the time of the production of this artifact and that was inserted within a context social, political and economic. Based on this proposition, our research presents a part of the history of video games, from their emergence to the point where they consolidated in the entertainment market, then discusses and analyzes specific historical narratives found in some commercial games that can be used in teaching History, and finally, it brings a general reflection about the potential of these games. With regard to the specific objectives, we intend to make the student (i) realize how a distant past is presented and represented by people from a much later time and that the selection of facts and characters cannot change the past, but it can re-signify it from other perspectives; (ii) relate concepts developed in the classroom with situations found in the game; (iii) place fun as a captivating element in the teaching-learning process of subjects present in the syllabus.

**Keywords:** Videogames. Historical narrative. History teaching. Teaching-learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Meme	14
Imagem 2	Quadro <i>Children's Games</i> , de Pieter Bruegel the Elder, 1560.	18
Imagem 3	Panfletos de loja	20
Imagem 4	Versões do jogo Banco Imobiliário	22
Imagem 5	Jogos baseados em programas de TV	23
Imagem 6	Edição do jogo <i>Dungeons &amp; Dragons</i>	24
Imagem 7	Tela de criação de personagens	25
Imagem 8	Osciloscópio.	27
Imagem 9	Jogo <i>Spacewar!</i>	28
Imagem 10	Página de reportagem da revista <i>Rolling Stone</i>	29
Imagem 11	Videogame <i>Magnavox Odyssey</i>	30
Imagem 12	Arcade <i>Computer Space</i>	31
Imagem 13	Arcade <i>Pong</i>	31
Imagem 14	Versões do console de 8 bits da Nintendo	33
Imagem 15	Modelos de <i>joysticks</i>	33
Imagem 16	Jogos de personagens de desenhos e filmes	34
Imagem 17	Console Atari 7800 e <i>Phantom System</i>	37
Imagem 18	Anúncio de jogos e consoles de videogames	38
Imagem 19	Anúncio de jogos e consoles de videogames	39
Imagem 20	Manual e cena do jogo <i>Megaman</i>	41
Imagem 21	Capa e cena do jogo <i>Super Ghouls'n Ghosts</i>	42
Imagem 22	Capa e cena do jogo <i>MediEvil</i>	43
Imagem 23	Capa e cena do jogo <i>Demon's Souls</i>	43
Imagem 24	Capa e cena do jogo <i>Dark Souls III</i>	43
Imagem 25	Cena do jogo <i>Sniper Elite V2 Remastered</i>	46
Imagem 26	Personagens da série <i>Zombie Army</i>	49
Imagem 27	Rifles de longo alcance	51
Imagem 28	Tira em quadrinho	55
Imagem 29	Capas de revistas sobre História	59
Imagem 30	Personagens do jogo <i>Valiant Hearts: The Great War</i>	64
Imagem 31	Cena do jogo <i>Valiant Hearts: The Great War</i>	65
Imagem 32	Cena do jogo <i>Battlefield 1</i>	66
Imagem 33	Tela de seleção de missões do jogo <i>Battlefield 1</i>	67
Imagem 34	Cena do jogo <i>Custer's Revenge</i>	71
Imagem 35	Personagem feminina do jogo <i>Soul Calibur VI</i>	72
Imagem 36	Fã interpretando personagem feminina do jogo <i>Soul Calibur VI</i>	72
Imagem 37	Cena do jogo <i>Valiant Hearts: The Great War</i> e placa de identificação	82
Imagem 38	Cena de batalha aérea no jogo <i>Battlefield 1</i>	83
Imagem 39	Kaiser Guilherme II, Czar Nicolau II e rei britânico George V.	84
Imagem 40	Página inicial do site História em Jogo	95

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Jogos da série <i>Sniper Elite</i>	45
Tabela 2	Compilação do discurso inicial no jogo <i>Battlerfield 1</i>	67
Tabela 3	Lista de missões no jogo <i>Battlerfield 1</i>	68
Tabela 4	Elementos identificadores de valores presentes em jogos	73
Tabela 5	Roteiro de pesquisa	85
Tabela 6	Categorias usadas para classificação etária	87
Tabela 7	Gerações de videogames	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CD	<i>Compact Disc</i>
Classind	Classificação Indicativa
Cocind	Coordenação de Classificação Indicativa
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
D&D	<i>Dungeons &amp; Dragons</i>
DPJUS	Departamento de Promoção de Políticas de Justiça
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
Famicom	<i>Family Computer</i>
MJ	Ministério da Justiça
MMORPG	<i>Massively Multiplayer Online Role-Playing Game</i>
MS-DOS	<i>MicroSoft Disk Operating System</i>
NES	<i>Nintendo Entertainment System</i>
NTSC	<i>National Television System(s) Committe</i>
PAL	<i>Phase Alternating Line</i>
RPG	<i>Role-Playing Game</i>
SNJ	Secretaria Nacional de Justiça
WOW	<i>World of Warcraft</i>

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. HISTÓRIA DOS GAMES.....	12
2.1. O que é um jogo.....	12
2.2. Jogos e brinquedos.....	16
2.3. Uma breve história do início dos Videogames.....	26
2.4. Videogames: uma mídia que conta histórias.....	40
3. QUAL HISTÓRIA OS VIDEOGAMES PODEM ENSINAR?.....	57
3.1. História Pública e os videogames.....	57
3.2. Jogos: comunicando valores.....	69
3.3. Possibilidades de ensino.....	78
4. COM AS MÃOS NO CONTROLE.....	85
4.1. Traçando um perfil.....	86
4.2. Selecionando os participantes.....	86
4.3. Escolhendo o jogo.....	87
4.4. Pedindo autorização.....	89
4.5. Tudo começa na sala de aula.....	89
4.6. Montando grupos.....	90
4.7. Com o <i>joystick</i> na mão, todos têm uma tarefa.....	91
4.8. Trabalhando com fontes.....	92
4.9. Construindo a apresentação.....	92
4.10. Apresentando o que foi aprendido.....	93
4.11. Divulgando o trabalho na rede.....	94
Seção 1: Conhecendo o projeto.....	96
Seção 2: Modo Tutorial.....	96
Seção 3: Quase um “ <i>Gameplay</i> ”.....	96
Seção 4: Avaliação.....	97
Seção 5: Referências.....	97
Seção 6: Contato.....	98
4.12. Construindo o site.....	98
5. CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXO I.....	106



## 1. INTRODUÇÃO

Uma das grandes dificuldades para o ensino-aprendizagem da disciplina História é estabelecer uma relação entre o que se pretende ensinar sobre eventos passados e a importância disso para o cotidiano da geração atual. Dar significado ao conteúdo escolar de maneira que ele pareça mais interessante e, sobretudo, útil para quem o aprende não é tarefa fácil diante de tantos outros meios que parecem mais atrativos como as redes sociais, por exemplo.

O método tradicional de ensino, apoiado apenas em exposição oral subsidiada por livros didáticos, faz a escola parecer obsoleta aos olhos de um público mergulhado em meios interativos que evoluem rapidamente, meios que se não forem absorvidos pela escola obliterarão por completo o interesse que os alunos poderiam despertar pelo aprendizado escolar.

Quando criança, na década de 1990, estudar História era sinônimo de ler capítulos intermináveis e decorar nomes e datas sem relação direta com meu cotidiano, mas ainda criança conheci os videogames e neles experienciei aventuras que me faziam lembrar e entender mais facilmente aquilo que lia nos livros. Presente há mais de trinta anos em nossa sociedade e tendo evoluído de um brinquedo para uma mídia de entretenimento ao longo dessas décadas, tanto pela capacidade de seu hardware quanto pelos serviços oferecidos por eles, os videogames alcançaram todos os segmentos sociais e nas mais variadas plataformas – do console numa sala de estar ao smartfone na palma da mão.

Pensamos nos jogos digitais como ferramentas válidas no processo de ensino-aprendizagem de História porque associam imagem, som e movimento à narrativa histórica numa relação mais dinâmica, pois “quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (KENSKI, 2012, p. 45).

A intenção deste trabalho é apresentar como as características ímpares dos videogames são capazes de potencializar a compreensão de temas históricos, aproveitando o interesse que ele causa num vasto público, sobretudo aquele formado por crianças e adolescentes em idade escolar.

Dividimos nossa exposição em três capítulos, apresentando no primeiro capítulo não só qual é o conceito de jogo que usaremos, mas também como os jogos e brinquedos mudaram ao longo do tempo quanto ao seu significado, modo de produção e impacto causado na sociedade contemporânea, saindo da condição de elementos puramente destinados ao entretenimento para produtos carregados de valor simbólico e cultural. Ainda no primeiro capítulo apresentamos um pouco da trajetória dos videogames, indo de sua criação ao momento em

que se constituem um mercado de consumo com características próprias, tornando-se uma mídia capaz de influenciar um público significativo.

No segundo capítulo trataremos da relação entre o fazer história e o alcance que videogames podem dar ao conhecimento histórico produzido, abordando os jogos digitais como produtos que possuem e criam narrativas em cima de valores considerados relevantes para a sociedade à qual são destinados, bem como podem ser usados como instrumentos no processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo buscamos apresentar de maneira clara como o uso de jogos digitais pode ser feito em prol da compreensão de assuntos históricos, demonstrando etapa por etapa como um professor pode conduzir uma pesquisa de campo usando jogos comerciais para finalidades pedagógicas.

Por fim, apresentaremos nossas conclusões sobre a experiência adquirida no uso de uma mídia tão atraente para dinamizar o aprendizado escolar, avaliando as possibilidades e limitações quanto ao uso dos videogames.

## 2. HISTÓRIA DOS GAMES

### 2.1. O que é um jogo

Huizinga (2018, p. 4)<sup>1</sup> já dizia que “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”. Contudo, definir o que seria o jogo ou o porquê de jogarmos e suas implicações pode se mostrar uma tarefa bastante desafiadora justamente porque as respostas obtidas também podem variar de acordo com a época, quem as fornece e até mesmo a tecnologia empregada nos jogos.

Ainda assim, o autor conseguiu identificar características que nos ajudam a diferenciar com mais facilidade um jogo de outras atividades realizadas pelo ser humano,

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2018, P. 33)

A essas características podemos adicionar também as definições propostas por uma autora que não contrapõe em nenhum momento a definição feita por Huizinga, mas que a complementam de tal maneira que facilita a compreensão do que venha a ser um jogo. Assim diz McGONIGAL (2012)<sup>2</sup>,

O que define um jogo são as metas, as regras, o sistema de *feedback* e a participação voluntária. Todo o resto é um esforço para consolidar e fortalecer esses quatro elementos principais. Uma história envolvente torna a meta mais sedutora. Uma complexa métrica de pontuação torna o sistema de *feedback* mais motivador. Conquistas e níveis multiplicam as oportunidades de vivenciar o sucesso. (p. 31)

A autora consegue apontar essas características em jogos como *Scrabble* e Golfe, além de facilmente enquadrar nos mesmos parâmetros o objeto de nosso estudo: os videogames, sobre o qual discutiremos numa seção específica.

Audi (2016)<sup>3</sup>, por sua vez, depois de analisar a teoria de Johan Huizinga, Gonzalo Frasca, Jesper Juul e Espen Aarseth, diz que:

Pela combinação do trabalho desses autores, jogo é uma atividade livre baseada em regras bem definidas que permitem que o jogador, por meio de ações sobre o sistema, busque um resultado com significado emocional. (p. 55)

1 HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2018 – 8. ed.

2 McGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

3 AUDI, Gustavo. *Imergindo no mundo do videogame*. Curitiba: Appris, 2016.

Dispomos de jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exposições de todo o gênero, alguns que gozam de prestígio social enquanto que outros não atraem tanta atenção devido ao público que o pratica ou à simplicidade de sua mecânica.

Alguns, por sua natureza, dispensam por completo o uso de qualquer equipamento ou objeto para sua execução, a exemplo do “pega-pega”, jogo praticado normalmente por crianças no qual um participante deve perseguir os demais e transferir a função de perseguidor para quem for tocado; temos também a “pira-alta”<sup>4</sup>, a qual apresenta uma lógica semelhante, pois também conta com um perseguidor e perseguidos, sendo que a transferência do papel de perseguidor só pode ocorrer se este tocar em alguém que estiver no mesmo solo que ele, caso o perseguido esteja num nível superior (bastando subir numa cadeira ou qualquer superfície mais alta) ficará a salvo, ou seja, não receberá o papel de perseguidor.

Jogos como vôlei, além de condicionamento físico dos participantes requer o domínio de técnicas e uma estrutura mínima para que seja realizado: rede, bola, uma área relativamente espaçosa para que os jogadores possam se movimentar. Esse tipo de jogo pode ser jogado por pessoas de diversas faixas etárias, mas por envolver um conjunto de regras mais elaboradas e uma técnica mais apurada, conseguem ter mais prestígio social do que a brincadeira de “pega-pega”, por exemplo.

Tomemos como elementos identificadores desse prestígio social a logística criada em torno de um jogo: a necessidade de um espaço específico, a formação de times dedicados à sua prática, a organização de competições, a formulação de regras a serem seguidas por todos os seus praticantes, a tecnologia desenvolvida e empregada no jogo, os patrocínios envolvidos, a cobertura midiática, etc. De forma simples, os jogos que gozam de prestígio social são aqueles que ultrapassaram a categoria de jogo e foram alçados à categoria de esporte, pois todo esporte é um jogo, mas nem todo jogo poder ser considerado um esporte.

A imagem a seguir exemplifica bem a diferença na percepção que boa parte das pessoas têm em relação a jogos virtuais quando comparados a jogos mais tradicionais.

---

4 Apesar de muitas brincadeiras serem comuns a várias regiões, os nomes delas em cada local pode variar e por não conhecer a denominação que possuem em outros locais, utilizo o nome dado em minha própria região.

Imagem 01 – Meme.



Fonte: Imagem da internet.

Em alguns jogos pouco importam as diferenças físicas entre os participantes, como uma partida de videogame, dominó ou xadrez, em que as peças utilizadas são manuseadas igualmente pelos jogadores independentemente de sua altura, força ou peso, sendo o raciocínio lógico o verdadeiro diferencial. Tanto um quanto outro não podem ser jogados sem um equipamento próprio, no caso do dominó as peças têm marcações específicas definindo o valor de cada uma e no xadrez as peças possuem um formato específico que diferenciam suas atribuições sobre o tabuleiro.

São tantas nuances que nem sempre é fácil a um observador identificar as características apontadas por Huizinga, o que pode ocorrer porque uma ou mais características sobressaem-se às demais ou porque alguns elementos não parecem estar tão bem definidos – na partida de vôlei há um limite de pontos a se atingir, no “pega-pega” ou na “pira-alta” não.

Ponto tão importante quanto reconhecer as características de um jogo é entender quais motivos levam alguém a querer jogá-lo, o que se pretende obter durante sua execução ou ao

fim dele. Se até animais brincam, seriam suas motivações iguais às dos seres humanos? Todos os homens jogam perseguindo os mesmos objetivos?

As razões que levam uma pessoa, grupo ou comunidade a dedicarem voluntariamente uma parte de seu tempo, esforço e atenção são tão diversas quanto os tipos de jogos existentes, sendo diversão e prazer apenas algumas delas. Em jogos mais primitivos cujo aspecto lúdico é o que mais se destaca, a associação ao universo infantil é bastante direta, mas à medida que as relações humanas se tornaram cada vez mais complexas as motivações também passaram a assumir diferentes significados.

McGONIGAL (2012), por exemplo, recorda que no livro de abertura de *História* Heródoto registra um período de escassez alimentícia no reino da Lídia e que a imersão em jogos coletivos serviu como atenuante por um período de 18 anos. Não cabe aqui determinar se foi realmente assim ou não, o que importa é o aspecto que os jogos tiveram num contexto de crise, sobre o qual a autora diz que,

De modo geral, pensamos que a imersão nos jogos é “escapista”, uma espécie de retraimento passivo da realidade. Porém, através das lentes da história de Heródoto, é possível perceber como eles podem representar uma fuga *intencional*, ativa, ponderada e, mais importante, extremamente útil. Para os lidianos, jogar coletivamente quase em tempo integral pode ter sido um comportamento altamente adaptativo às condições adversas. Os jogos tornavam a vida suportável, deram à população faminta uma sensação de poder em uma situação de impotência, um sentido de estrutura em um ambiente caótico. Os jogos lhe proporcionavam uma maneira melhor de viver, quando as circunstâncias poderiam ser completamente insuportáveis e desfavoráveis. (p. 16)

Mas não é apenas em momentos de crise que as pessoas procuram gastar algum tempo com os jogos, ZANOLLA (2010)<sup>5</sup>, por exemplo, aponta que,

O jogo tende a necessidades objetivas e subjetivas. Serve ao lazer, entretenimento, descanso, paz, assim como à educação de um povo. Sua função alia-se com seu valor expressivo, atingindo os mais variados setores da sociedade constituindo referência cultural, forma e conforma o indivíduo. (p. 21)

Huizinga (2018) consegue identificar as quatro características até na esfera dos ritos sagrados, uma vez que, segundo sua análise, a representação sagrada

“É executada no interior de um espaço circunscrito sob a forma de festa, isto é, dentro de um espírito de alegria e liberdade. Em sua intenção é delimitado um universo próprio de valor temporário. Mas seus efeitos não cessam depois de acabado o jogo; seu esplendor continua sendo projetado sobre o mundo de todos os dias, influência benéfica que garante a segurança, a ordem e a prosperidade de todo o grupo até a próxima época dos rituais sagrados.” (p. 17)

---

5 ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Videogame, educação e cultura: pesquisas e análise crítica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

O autor, ao comparar ritos ao jogo, não quer dizer com isso que o culto seja algo que não deva ser levado a sério, pois “Os atos de culto, pelo menos sob uma parte importante de seus aspectos, serão sempre abrangidos pela categoria de jogo, mas esta aparente subordinação em nada implica o não reconhecimento de seu caráter sagrado” (p. 31). Os jogos gregos e romanos da Antiguidade simbolizam muito bem isso, pois tinham sua origem no território do sagrado uma vez que integravam os festivais religiosos e tinham como premissa homenagear os deuses – no caso dos romanos alguns jogos foram criados para exaltar figuras políticas, caso dos *Ludi Victoriae Caesaris*<sup>6</sup> e dos *Ludi Augustales*<sup>7</sup>.

Huizinga argumenta que jogar não é algo exclusivo dos seres humanos, mas só com estes é que adquire significados que vão além do lúdico, que reverberam mesmo após sua execução, pois entre os seres humanos o ato de jogar assume manifestações sociais e como manifestação social até os ritos sagrados apresentam características encontradas no jogo.

## 2.2. Jogos e brinquedos

Jogos e brinquedos possuem uma relação bastante harmônica, uma vez que o uso de brinquedos num ou noutro jogo é algo perfeitamente possível, quase que natural, apesar de que, conforme foi dito anteriormente, alguns jogos podem ser jogados sem a necessidade de qualquer objeto. Segundo Brougère (2001 apud LIRA, 2009)<sup>8</sup>

o vocabulário usual de pais, crianças e empresas distingue os brinquedos dos jogos. Os jogos são aqueles que possuem regras, em que a função justifica o objeto na sua própria existência como suporte de um jogo potencial. O brinquedo, não é definido por uma função precisa, é um objeto manipulado livremente, sem estar condicionado a regras ou princípios. Este é um objeto infantil e ligado à infância; o jogo é destinado tanto à criança quanto ao adulto. (p. 512)

O termo brinquedo é apresentado como algo diretamente relacionado ao público infantil, mas essa interligação entre o brinquedo e a infância não foi sempre tão rígida, como destaca Bernardes (2007)<sup>9</sup> ao falar do período medieval:

Nesta época, as atividades lúdicas dos adultos não apresentavam distinção em relação às desenvolvidas pela criança, compartilhavam dos mesmos jogos e brinquedos, inclusive, com a presença ativa dos pequenos nas festas tradicionais e sazonais. (p. 1)

6 Os **Jogos das Vitórias de César** ocorriam entre 20 e 30 de julho, criados em 46 a.C. por Júlio César.

7 Os **Jogos Augustais** ocorriam entre 3 e 12 de outubro, criados em 14 d.C. após a morte de Augusto e baseados no festival da Augustália.

8 LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. BRINQUEDO: HISTÓRIA, CULTURA, INDÚSTRIA E EDUCAÇÃO. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 4, no 3, p. 507-525, set./dez. 2009.

9 BERNARDES, Elizabeth Lannes. OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS E AS CRIANÇAS. 16º Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP – Campinas – SP. ALB – Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss14\\_05.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss14_05.pdf)

A falta de distinção mencionada pela autora pode ser entendida quando levamos em consideração que no momento em que a criança já não carecia mais de outra pessoa para cuidar de suas necessidades primárias (como alimentar-se, higienizar-se, locomover-se, etc.) e já pudesse realizá-las sozinha, ela integrava o mundo dos adultos participando de suas atividades como se fosse um “adulto em miniatura”.

Brinquedos e jogos sempre estiveram presentes na vida do ser humano, ainda que tenham passado despercebidos muitas vezes nos registros oficiais dependendo do período histórico. Manson (2014)<sup>10</sup> esclarece a complexidade de se tentar construir uma história dos brinquedos quando diz que

Na realidade, essa construção é fundada em fontes extremamente variadas, díspares mesmo, que, para serem estudadas, demandam uma abordagem de todos os meios críticos da história, da literatura, da arte e da arqueologia. (p.2-3)

No entanto, a mesma multiplicidade de fontes que dificulta o estudo dos brinquedos também enriquece nossa interpretação sobre a visão que as sociedades tinham desses objetos, sobretudo no que diz respeito à iconografia. Ainda segundo esse autor,

É significativo que a iconografia do brinquedo, que já existia na Antiguidade, nas cerâmicas, urnas funerárias e sarcófagos, tenha ganhado progressivamente novos suportes. Limitada às iluminações de manuscritos dos séculos XII e XIII, ela está presente em murais do século XIV (Inglaterra, Itália), a pintura de cavalete, a gravura sobre cobre, a tapeçaria e os pavimentos no século XV. No século XVI, é possível encontrar principalmente esculturas, um copo de vidro, desenhos. A partir desse período, as imagens com brinquedos aumentam ainda mais em novos suportes (artes decorativas, fotografias, cinema), mas, sobretudo, em grande quantidade, o que contribui para a difusão na sociedade, em públicos cada vez mais diversificados e numerosos. (p. 9-10)

Um bom exemplo é a pintura de Pieter Bruegel, datada da segunda metade do século XVI cujo destaque é dado ao ato de brincar, representação única se comparada a outros registros feitos em períodos anteriores cuja menção ao objeto brinquedo não era algo muito comum. Na pintura, Scaglia, Fabiani e Godoy (2020)<sup>11</sup> identificaram várias brincadeiras:

Ao vislumbrarmos o quadro, identificamos vários jogos tradicionais: pega-pega, balanço, 5 Marias (5 pedrinhas, ou saquinhos, ou ainda ossinhos), pião, plantar bananeira, cata-vento, perna de pau, pula cela (um na mula, anamula), balança caixão, arco, cadeirinha, bonecas, bafo, brincar na água, construir castelo na areia, birosca (bolinha de gude), trenzinho, passa anel, cabra cega (cobra cega), cavalo de pau, cavalo de barril, cambalhota, rolar, equilibrar a vassoura no dedo, lutinha, pomponeta, subir na árvore, batuque, cirandas, fita, dança da cadeira, tiro ao alvo, cavalo de guerra e trepa-trepa. (p. 196)

10 MANSON, Michel. Construir a história do brinquedo: um desafio científico. *RevistAleph* - ISSN 1807-6211, Dezembro 2014, ANO XI – Número 22.

11 Scaglia, A. J., Fabiani, D. J. F. e Godoy, L. B. de. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 187-207, mai./ ago., 2020.



Imagem 02 – Children's Games, de Pieter Bruegel the Elder, 1560.



Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEEZWQPOI2Yjg?hl=pt-BR>

Uma boa leitura da obra é feita por RODRIGUES e MARRONI (2012)<sup>12</sup>:

Com relação à pintura Jogos Infantis, de 1560, Bruegel retrata, aproximadamente, 250 personagens – crianças e adultos – envolvidos em 84 brincadeiras diferentes. Algumas destas brincadeiras não mais existem e as existentes, permanecem com variações. Aqui, da mesma forma que no Casamento Aldeão, a riqueza de detalhes não se apresenta de forma confusa. A distribuição dos personagens leva o nosso olhar a percorrer livremente diversas direções na obra. Com a imagem, percebemos que a prática de jogos e brincadeiras é comum para crianças e adultos da época. As crianças, em suas fisionomias não se diferem muito dos adultos e todos se mostram ocupados com a atividade em si. (p. 8)

Nesta pintura cabe perfeitamente a análise feita por Manson (2014):

O que as imagens não dizem é tão importante quanto o que elas mostram. Ao não escolher alguns tipos de brinquedos na massa de variedades produzidas, e que nós conhecemos através dos arquivos, o que a iconografia aplica, na realidade, é um filtro cultural que transmite uma mensagem baseada na visão da infância e dos valores sociais do seu entorno. Os elementos de um ou de mais discursos sobre o brinquedo são assim dispersos em todas as imagens produzidas pela sociedade em um dado momento, o que justifica a coleta mais completa possível para que se possam reconstituir essas mensagens e as confrontar com aquelas que os textos propõem. (p. 11)

12 RODRIGUES, Divania Luiza; MARRONI, Paula Carolina T. PIETER BRUEGEL E OS JOGOS INFANTIS: IMAGENS MEDIEVAIS COMO ORIGEM DAS PRÁTICAS CORPORAIS CONTEMPORÂNEAS. Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais. 2012.

Os brinquedos são objetos criados para o entretenimento e contribuem para a socialização ao promoverem convívio e trocas entre os pares, assim como os jogos, transformando-se ao longo do tempo e de acordo com o modo de produção e de vida das pessoas.

Lira (2009)<sup>13</sup> lembra que a produção de brinquedos, inicialmente, não ficava a cargo de uma única indústria até antes do século XIX, mas configurava uma produção secundária nas oficinas de manufatura – os brinquedos de madeira eram encontrados com os marceneiros, bonecas de cera com os fabricantes de vela, etc. Segundo ele, o momento marcante no modo de se produzir brinquedos acontece com a revolução industrial:

(...) no século XVIII inicia-se a especialização do brinquedo, afastando-o das suas origens simples e cotidianas. Neste percurso, a partir do século XIX a fragmentação da produção dos produtos passa a operar na fabricação dos brinquedos, revelando sua transformação sob o efeito da industrialização. O que antes era produzido em conjunto entre pais e filhos ou por artesãos passa a ser fabricado em larga escala e dentro de uma padronização. Contudo, embora bastante atraentes e elaborados por muitas mãos, acabam muitas vezes distanciando-se dos originais objetos de brincar. (p. 510)

Com a industrialização modifica-se não apenas o modo de produzir brinquedos e jogos (o material utilizado na fabricação, a padronização do produto, o processo de distribuição, etc.) mas também a interação dos usuários com o produto. Em relação às transformações, Bernardes (2007) chama a atenção para o seguinte:

Na sociedade contemporânea, grande parte dos jogos tradicionais infantis, tais como ciranda cirandinha, cabra-cega, barra manteiga, queimada, jogo de peão, pedrinhas, amarelinha, entre outros – que encantam e fazem parte do cotidiano de várias gerações de crianças, estão desaparecendo devido às transformações do ambiente urbano, ou seja, as ruas e as calçadas deixaram de ser os espaços para a criança brincar, a influência da televisão, e o advento de novas tecnologias da comunicação e da informação, particularmente, os jogos eletrônicos. (p. 8)

No momento em que a indústria foca no ramo de jogos e brinquedos, o público-alvo recebe atenção de outro ramo do mercado: a propaganda. Ao falar em propaganda sempre devemos ter mente que nenhum tipo de publicidade é feito de forma gratuita, e quando usamos o termo gratuito não estamos nos referindo ao custo para realizar a propaganda, mas aos interesses de quem as faz, para quem é dirigida e como é recebida pelo público-alvo.

Na transição do século XIX para o século XX, brinquedos e jogos começam a ganhar espaço em propagandas direcionadas para eles por meio de uma imprensa profissional da área do brinquedo, catálogos de fim de ano das grandes lojas (surgidos nos anos 1870), além de publicidades em cartazes e jornais.

13 LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. BRINQUEDO: HISTÓRIA, CULTURA, INDÚSTRIA E EDUCAÇÃO. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 4, no 3, p. 507-525, set./dez. 2009.



Brites e Nunes (2012)<sup>14</sup> expõem muito bem como o ramo da propaganda se especializa no mercado infantil:

O desenvolvimento de técnicas, procedimentos e conhecimento envolvendo a produção dessa publicidade foi sendo sedimentado ao longo do tempo, nem sempre de modo contínuo e cumulativo, mas inegavelmente convergindo experiências do modo-de-fazer e dos agentes envolvidos na sua elaboração, além de fatores como a conformação de um mercado consumidor mais dinâmico, a constituição da sociedade de massa – e seus meios de comunicação –, a conformação de campos de profissionais especializados nos temas infantis, a atribuição crescente a produtos e à profissionais a capacidade de bem tratar, cuidar e formar crianças. (p. 88-89)

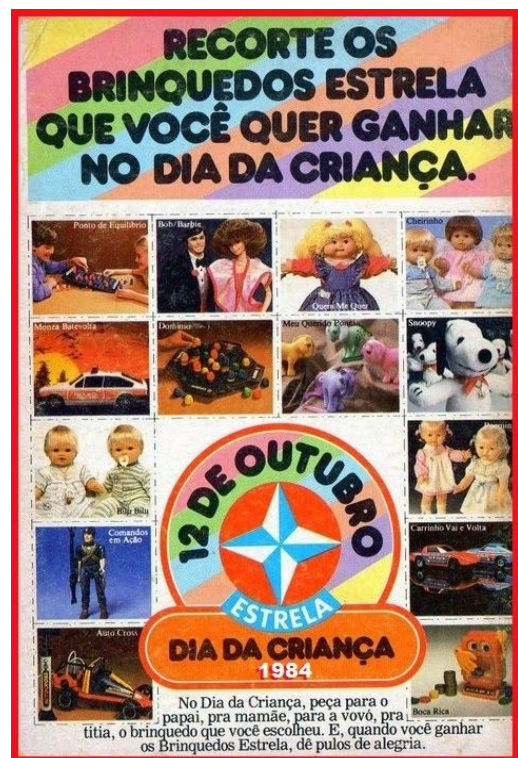
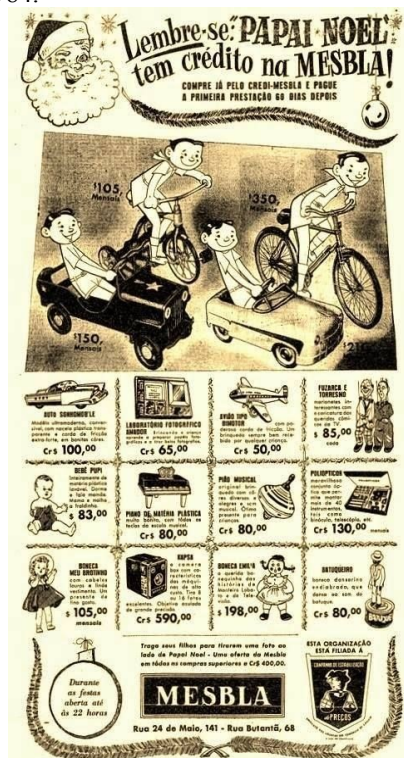
E sobre o alvo da propaganda eles esclarecem que

O destinatário da mensagem publicitária na maioria das vezes não é exatamente a criança, mas sim o adulto que “decide” por ela, ou em favor dela, ou pensando nela. Ou seja, o destinatário predominante da propaganda (imediate) é o adulto responsável ou o envolvido com as crianças (médicos, educadores, etc.); o destinatário final da propaganda (mediato) é a criança, pois seria a beneficiada pelos novos produtos ou serviços oferecidos à venda.

Há o desenvolvimento, por outro lado, de propaganda cujo destinatário imediato é a criança – ativando sua compulsão por adquirir este ou aquele produto ou serviço – e o mediato são os pais aquele que poderá satisfazer, em última instância, a compulsão consumidora da criança. (p. 90)

Algo que pode ser percebido nas imagens a seguir.

Imagem 03 – À esquerda, propaganda da loja MESBLA, de 1954; à direita, propaganda da fabricante Estrela, de 1984.



Fonte: Imagens da internet.

14 BRITES, Olga; NUNES, Eduardo Silveira Netto. Infâncias e propagandas em revistas: anos 1920 – 1950. Tempos Históricos, Volume 16 – 1º Semestre – 2012 – p. 87 – 118.

Separadas por um período de 30 anos, as duas propagandas exemplificam muito bem a diferença de destinatário tal como Brites e Nunes (2012) esclareceram: a Mesbla<sup>15</sup> direciona a mensagem para os adultos, o que pode ser constatado pela mensagem abaixo da chamada principal onde encontramos “COMPRE JÁ PELO CREDI-MESBLA E PAGUE A PRIMEIRA PRESTAÇÃO 60 DIAS DEPOIS”, haja vista que crianças não tinham poder de compra nem idade para abrir um crediário na loja; já a Estrela<sup>16</sup> adaptou todo o texto para falar diretamente às crianças, instigando-as a pedir aos seus responsáveis que comprassem os brinquedos preferidos.

Fica claro nas propagandas que o poder econômico não está nas mãos das crianças, mas nas de seus responsáveis que fazem o primeiro filtro do que acham conveniente ou não para seus filhos e se este ou aquele jogo vale seu dinheiro.

Lira (2009) aborda o aspecto econômico envolvido na aquisição dos jogos e brinquedos:

A questão financeira interfere e por vezes determina o tipo de objeto que as crianças têm disponível para suas brincadeiras, bem como o espaço físico para que estas aconteçam. Além disso, o acesso ou não ao universo midiático que acompanha os brinquedos da moda e dos produtos que os acompanham (roupas, alimentos, calçados, etc.) torna diferentes as culturas lúdicas das crianças de diferentes classes sociais. (p. 516)

Ao se comparar propagandas de períodos diferentes é possível perceber várias mudanças, tanto na arte e design usados para apresentar o produto quanto no produto apresentado: enquanto que em 1954 se desenhava o produto e as crianças brincando num folheto em preto e branco, em 1984 encontramos fotos coloridas do produto e das crianças manuseando os brinquedos.

Em relação aos jogos a prática não mudava muito, sendo comum utilizar a própria embalagem dos jogos como instrumento de propaganda, cujo design pretendia transmitir a ideia de que aquele jogo era muito divertido e que prenderia a atenção dos jogadores por bastante tempo. Um aspecto importante nos jogos comercializados pela Estrela era o fato de normalmente haver um encarte com outros jogos da empresa dentro da embalagem, a intenção dessa prática era a cativar o interesse em outros produtos da marca.

Em 2017 quando a empresa completou 80 anos relançou alguns jogos e brinquedos com o visual clássico, ainda que alguns tenham sido relançados periodicamente tentando acompanhar a tendência do período no meio artístico ou aproveitando tecnologias mais atuais,

---

<sup>15</sup> **Mesbla S.A** foi uma rede de lojas de departamentos brasileira que iniciou suas atividades em 1912, como filial de uma firma francesa; e teve sua falência decretada em 1999.

<sup>16</sup> A **Estrela** (*Manufatura de Brinquedos Estrela S.A.*) foi fundada em 27 de junho de 1937 na Rua Marcos Ardua no distrito paulistano de Belém e está ativa até hoje.

como é o caso do Banco Imobiliário<sup>17</sup>, o qual teve diversas versões como Banco Imobiliário Júnior, Banco Imobiliário de Luxo, Banco Imobiliário da Turma da Mônica, etc.

Imagem 04 – À esquerda, versão do Banco Imobiliário lançada na década de 2010 e, à direita, versão comemorativa de 80 anos da empresa, a qual traz o design do primeiro Banco Imobiliário lançado nos anos 80.



Fonte: Imagem da internet.

A associação de jogos e brinquedos a filmes, desenhos e programas exibidos na televisão também foi bastante explorada pela indústria de brinquedos, uma prática muito comum, mas que no Brasil veria seu fim em 2014, ano em que seria aprovada a Resolução n. 163 do Conanda<sup>18</sup> que consideraria abusiva a publicidade e comunicação mercadológica dirigidas à criança (pessoa de até 12 anos de idade, conforme Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente).

17 **Banco Imobiliário** é um jogo de tabuleiro lançado pela Brinquedos Estrela. É uma variação local do jogo internacionalmente conhecido como Monopoly, só que com o diferencial das cartas de sorte, variando de 20, 30, e até 40 cartas na versão Deluxe. O jogo consiste na compra e venda de propriedades como bairro, casas, hotéis, empresas, de forma que vença o jogador que não for à falência, ou o jogador que tiver mais propriedades compradas em mãos.

18 Documento completo disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=04/04/2014>

Imagem: 05 – À esquerda, jogo Passa ou Repassa baseado em programa de mesmo nome<sup>19</sup>; à direita, jogo Show do Milhão também inspirado num programa de mesmo nome<sup>20</sup>.



Fonte: Imagens da internet.

Os jogos produzidos industrialmente carregam consigo uma mudança em relação aos jogos praticados em períodos históricos anteriores, como Lira (2009) explica:

Na verdade, são materializações de um produto adulto destinado às crianças, que em geral recebem os objetos de presente. E essa ideia de gratuidade que envolve os brinquedos e as brincadeiras não deixa de lado todo o caráter ideológico que faz parte das produções industriais em larga escala. Assim, ao ganhar um brinquedo a criança recebe também um conjunto de valores, de intenções, mais ou menos explícitas presentes nos produtos. (p. 512)

Na década de 1980 ganham espaço dois outros tipos de jogos: o RPG e o videogame. A origem desses jogos se dá em décadas anteriores e sob perspectivas que foram mudando desde seu processo de construção até o momento presente, mas que marcaram profundamente crianças e adolescentes das duas últimas décadas do século XX.

RPG é a sigla de *Role-Playing Game* e que pode ser traduzida como “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens” e de forma bastante resumida consiste na construção de uma história por um grupo de amigos, sendo que cada jogador interpreta um personagem, como um elfo, anão ou mago, por exemplo, enquanto um deles, chamado de “Mestre do Jogo”, cuida de todos os vilões, armadilhas e criaturas que o grupo encontra.

Segundo o site REDERPG<sup>21</sup>,

O que a história oficial registra, entretanto, é que no não tão distante ano de 1969, o jovem norte-americano, militar da reserva, formado em física e aspirante a designer

19 *Passa ou Repassa* é um programa de auditório do tipo *game show* que estreou em 1987 no SBT, sob o comando de Silvio Santos. O programa é inspirado no norte-americano *Double Dare*, de 1986, tendo sido apresentado por Silvio Santos, Gugu Liberato, Angélica e Celso Portiolli que apresenta o programa atualmente.

20 *Show do Milhão* (inicialmente *Jogo do Milhão*) foi um programa de perguntas e respostas que concedia um prêmio máximo de um milhão de reais, exibido pelo SBT e apresentado por Silvio Santos alcançou grande sucesso de audiência no primeiro período em que esteve no ar, entre 7 de novembro de 1999 e 23 de outubro de 2003. O programa voltaria à grade de programação do SBT pela segunda vez em 2009 e pela última vez em 2017.

21 Disponível em: <https://www.rederpg.com.br/2018/08/07/um-pouco-sobre-historia-do-rpg-parte-1-origens/>



de jogos, Dave Wesely, em um encontro de entusiastas de wargames na universidade de Minesota, “narrou” uma sessão de sua mais nova criação, um wargame caseiro que chamou de *Braunstein*, onde cada jogador representava um único oficial ou revolucionário em uma cidade fictícia. *Braunstein* marcou a primeira experiência conhecida em que a interpretação de personagens foi usada em um jogo de estratégia, muito semelhante a uma sessão do que conhecemos hoje como “RPG de mesa”.

Em 1971 surgiria *Blackmoor*, criação de Dave Arneson com a inovação da interpretação individual de personagens (em vez de uma só pessoa narrar tudo, cada jogador assumia um personagem) e de elementos como atributos para cada personagem (classe de armadura, pontos de vida, pontos de experiência e masmorras, etc.). No mesmo ano Gary Gygax publicaria *Chainmail*, jogo de guerra com miniaturas simulando combates táticos na era medieval, mas com elementos de fantasia.

Da experiência desses dois jogos e da parceria de seus criadores surge em 1974 o primeiro jogo de RPG a ser publicado e disponibilizado comercialmente, o *Dungeons & Dragons* (também conhecido pelos jogadores como D&D). Ainda segundo o site:

Em 1980 D&D já era uma grande febre e, em 1982, estreou o filme *Labirintos e Monstros* (*Mazes and Monsters*, no original), estrelado pelo jovem e pouco conhecido Tom Hanks, que contava uma história sobre RPG baseada na controvérsia sobre a suposta capacidade do jogo de influenciar negativamente a juventude nos EUA. Apesar disso, *Labirintos e Monstros* representou um grande impulso na popularização de D&D que teria sua alavancada derradeira em 1983, com a estreia de seu próprio desenho animado, o *Caverna do Dragão* (*Dungeons e Dragons*, no original), que marcou a infância de crianças do mundo inteiro ao longo dos anos 1980. Foi ainda durante aquela década que os jogos de RPG começariam a influenciar outras mídias, dando origem a um gênero próprio de jogos de videogames, muito popular até os dias atuais.

Na década de 1990 o jogo chega ao Brasil publicado pela editora Abril, antes disso algumas edições norte-americanas chegaram ao país por meio de grupos de entusiastas que, segundo o site, ficariam conhecidos como “Geração Xerox”.

Imagem 06 – Edição de Dungeons & Dragons lançada pela Grow.



Fonte: Imagem da internet.

Um aspecto interessante sobre os RPG de mesa é que por serem jogos ambientados num mundo de fantasia e cuja narrativa era parte integrante da experiência, o contato com referências literárias e mitológicas foi muito profícuo já que a diversidade de informações enriquecia a atmosfera do jogo.

Outros jogos de RPG viriam em seguida, mas esses jogos não só consolidariam o RPG de mesa como ampliariam seu alcance através de novas tecnologias, caso da internet nos anos 2000.

Apesar de jogos lançados para computadores pessoais terem surgido ainda na década de 1970, conectando jogadores online que interagiam apenas através de textos, será na virada do século XX para o XXI que o acesso por parte da população aumentará e desenvolvedoras de jogos com elementos de RPG passarão a focar num público que utilizava computadores não só para trabalho, mas também para jogos.

Assim nascia o *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game* ou MMORPG<sup>22</sup>, jogo de interpretação de personagens *online* e em massa para multijogadores, um gênero de jogo que permite jogadores criarem personagens em um mundo virtual, dinâmico e *online*.

Diversos MMORPG's foram e continuam sendo lançados até hoje, inclusive para smartphones, mas o grande expoente do gênero foi *World of Warcraft* (também conhecido pela sigla WOW), desenvolvido e distribuído pela produtora *Blizzard Entertainment* em 2004, considerado o mais popular MMORPG de todo o mundo, contando até com um filme lançado em 2016<sup>23</sup> e tendo chegado a 29 milhões de jogadores ativos apenas no final de 2020<sup>24</sup>.

Imagem 07 – Tela de criação de personagem de WOW.



Fonte: Imagem da internet.

22 MMORPGs são uma fusão dos *Massively Multiplayer Online Game* ("Jogos Online Multijogador") com os *RPG* ("Jogo de Interpretação de Personagens").

23 No Brasil o filme recebeu o título "Warcraft: O primeiro encontro de dois mundos", uma produção da Universal Pictures com roteiro baseado na série de jogos eletrônicos Warcraft.

24 Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2021/world-of-warcraft-recorde-shadowlands.html>



*World of Warcraft* permite ao jogador criar personagens, escolher a classe deles (mago, bruxo, elfo, etc.), participar de aventuras junto com outros jogadores, adquirir itens, evoluir atributos (força, saúde, magia, etc.) e tudo o mais que era possível no RPG de mesa, mas com uma interface gráfica que apresenta ao jogador informações sobre seu personagem, itens, armas, inimigos, amigos, além da possibilidade de se comunicar instantaneamente com os parceiros que estiverem jogando juntos.

Enquanto os jogadores de RPG na versão de tabuleiro precisavam fazer anotações sobre o desenvolvimento da aventura, registrar as modificações em seus personagens usando papel e caneta, rolar dados para realizar jogadas de ataque e defesa, os jogadores atuais de MMORPG contam com um maior dinamismo proporcionado pela tecnologia computacional, a qual conecta muito mais jogadores *online* do que seria possível fisicamente ao redor de um tabuleiro.

Os elementos criados para os jogos de interpretação de personagens na década de 1970 se adaptaram muito bem às mudanças tecnológicas que o sucederam, tanto que vários deles foram assimilados por outros tipos de jogos que não são propriamente de RPG, como jogos de ação e aventura desenvolvidos para videogames.

Verdade é que os elementos que caracterizam os jogos em si conseguiram se adaptar a novos contextos históricos, aproveitando os recursos disponíveis em cada época, afetando e sendo afetados pelas relações sociais de cada período<sup>25</sup>, mantendo vivos alguns traços tradicionais e também criando outros.

### **2.3. Uma breve história do início dos Videogames**

Numa época em que computadores eram equipamentos muito mais caros e restritos a faculdades, órgãos governamentais e empresas, seu uso era direcionado para tarefas que resultassem em algum tipo de desenvolvimento ou produtividade, por isso, a ideia de se destinar um computador para criar jogos de entretenimento para crianças e adolescentes poderia ser interpretada como um completo absurdo – ao menos, até que isso pudesse ser lucrativo.

Como boa parte das tecnologias criadas pela humanidade, videogames foram o resultado de muitas outras tecnologias combinadas, até de algumas que nem foram pensadas diretamente para o ramo do entretenimento, mas que se encaixaram perfeitamente nele. A história que apresentaremos não esmiuçar todos os detalhes técnicos presentes na evolução dos jogos eletrônicos, apenas aqueles aspectos técnicos essenciais para se compreender a trajetória de

---

<sup>25</sup> Apenas depois de uma década de existência é que os jogadores de WOW puderam criar personagens negros, por exemplo, fato que reflete a luta pela questão da representatividade.

um produto que passaria de mero brinquedo a um tipo de mídia rentável e relevante no mundo inteiro, com destaque especial ao contexto brasileiro na década de 1980.

NATALE (2013, p. 14)<sup>26</sup> resume bem o início da história dos jogos eletrônicos quando fala que “A história dos videogames está relacionada ao trabalho de engenheiros muito novos que tentavam fazer algo diferente”. O que poderíamos chamar de primeiro videogame foi nada mais nada menos do que a iniciativa do físico William Higinbotham em transformar a visitação do Laboratório Nacional de Brookhaven, nos Estados Unidos, em 1958, em algo mais interativo. Ele criou um jogo de tênis virtual, o *Tennis for Two*, o qual utilizava um osciloscópio e os visitantes assumiam o papel dos jogadores movimentando botões em controladores de metal que faziam mover uma bolinha de um lado para o outro na tela, obtendo o ponto quando a bolinha passava por cima da rede que ficava no centro da tela.

Imagem 08: Osciloscópio, à esquerda, e recriação moderna do controlador usado em 1958, à direita.



Fonte: Imagem da Internet.

É bem verdade que sem essa descrição, se alguém visse o jogo pela primeira vez hoje em dia, provavelmente não conseguiria associar o que se passa na tela com uma partida de tênis de verdade, afinal de contas, o jogo usava um osciloscópio, não uma televisão como conhecemos. Na época nenhum jogo que necessitasse de uma tela havia sido criado ainda, mas a mecânica de um videogame já se fazia presente na tela do osciloscópio, bem como os desafios de programação que se apresentam na criação de um game, tal como NATALE (2013) ressalta:

No jogo de Higinbotham, já aparece toda a magia de um videogame: como fazer para que, por meio de um controle manual, a imagem se mova? Como criar no osciloscópio a imagem de uma bolinha que vai de um lado para o outro? O que deve ocorrer no osciloscópio – ou na tela de televisão – quando a bolinha colide com a rede? O que deve ser feito para que ela volte ao outro lado da quadra – ou da tela? Estas perguntas envolvem todas as dificuldades que aparecem no momento de criar um jogo de videogame. (p. 14)

Interessantemente Higinbotham não patenteou o jogo por achar que sua criação era uma extensão óbvia do programa de quique da bola do Donner modelo 30, usado para criar o

<sup>26</sup> NATALE, Adriano. A. A ciência dos videogames: tudo dominado... pelos elétrons! Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2013.

*Tennis for Two*. De qualquer forma, o conceito estava ali, algumas das dificuldades em criar games também e não tardaria muito para que outras pessoas e algumas empresas vissem grandes oportunidades em algo que atraiu tanta atenção, sobretudo dos estudantes de ensino médio que visitaram o laboratório.

A definição para videogame feita por Telles e Alves (2016)<sup>27</sup> é:

O termo *videogame*, em si, já é consideravelmente ambíguo, uma vez que pode ser utilizado para designar tanto *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, smartphone etc.). Ou seja, jogar um *videogame* implica interagir com esse *software* e/ou com outros jogadores por meio dele. (p. 126)

Outra criação interessante foi o jogo *Spacewar!* em 1961, por um grupo de estudantes do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Estados Unidos, liderado por Steve Russel. A faculdade havia adquirido um computador considerado luxuoso para época, pois era dotado de transistores (o que permitia ser ligado instantaneamente<sup>28</sup>) e uma tela, esse era o PDP-1.

O jogo seria finalizado no ano seguinte, mas trazia como proposta básica um combate espacial entre duas naves da seguinte forma: as naves espaciais são apresentadas em movimentos na tela, controláveis para avançar, dar uma guinada, arremessar e atirar torpedos que desaparecem junto com a nave atingida.

Imagem 09 – *Spacewar!* finalizado em 1962, rodando em um computador PDP-1.



Fonte: Imagem da internet.

Diferente do que aconteceu com *Tennis for two*, de Higinbotham, o qual durou somente até a visita de 1959 e teve seu equipamento desmontado para ser usado em outras finalidades – a universidade era a proprietária de tudo e o equipamento foi usado apenas para de-

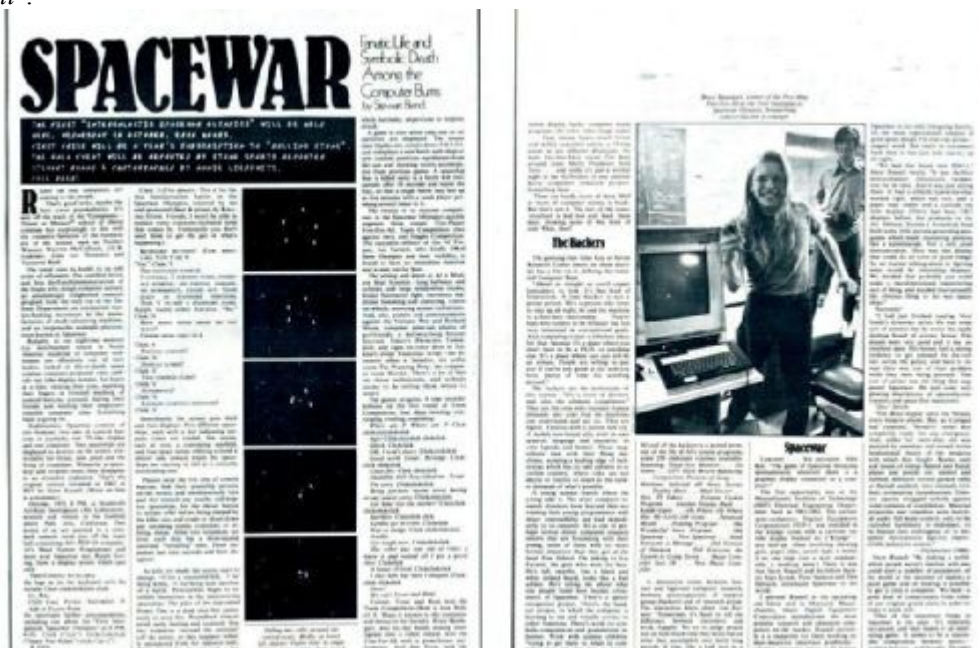
27 TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. Ensino de História e *videogame*: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. In: ALVES, Lynn e COUTINHO, Isa de Jesus (orgs). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

28 O modelo usado até então na universidade era o TX-0 que usava válvulas e precisava de uma manhã inteira para aquecimento interno, conseguindo entrar em funcionamento apenas depois desse aquecimento.

monstração –, *Spacewar!* tornou-se um dos primeiros jogos de computador a ter uma distribuição nacional, já que a fabricante do PDP-1, a *Digital Equipment Corporation*, decidiu incluí-lo como um programa de teste em cada PDP-1 comercializado e o jogo chegou a outras universidades dos Estados Unidos e serviu como fonte de inspiração para outros programadores desenvolverem seus próprios jogos.

Em 1972 até aconteceu um campeonato de *Spacewar!* no laboratório de inteligência artificial da Universidade de Stanford, na Califórnia, narrada por Stewart Brand em um artigo publicado na revista *Rolling Stone*<sup>29</sup>.

Imagem 10 – Parte da matéria de Stewart Brand para a *Rolling Stone* de 1972 sobre o campeonato de *Spacewar!* realizado na Universidade de Stanford. Na página da direita, Bruce Baumgart sorri após vencer o campeonato "free for all".



Fonte: Imagem da internet.

O torneio contou com cerca de 20 participantes e três modalidades: “vale tudo” (*free for all*) de cinco jogadores, competição em time (dois contra dois) e competição individual. Também teve tudo que uma competição de esporte eletrônico pode incluir: gritos, provocações, torcidas, aplausos e até uma premiação “simbólica” de um ano de assinatura da *Rolling Stone*, além de fotos pelas lentes da fotógrafa Annie Liebowitz.

Note-se que de um projeto feito apenas para se testar a capacidade de um computador, num laboratório de faculdade restrito a um determinado tipo de público, o jogo ganhou alguma projeção enquanto jogo eletrônico para um público mais amplo e diversificado, mas, ainda assim, tanto o *Tennis for two* quanto *Spacewar!* não foram criados com fins lucrativos, permaneciam como a materialização de pesquisas, não como um produto direcionado à comercialização.

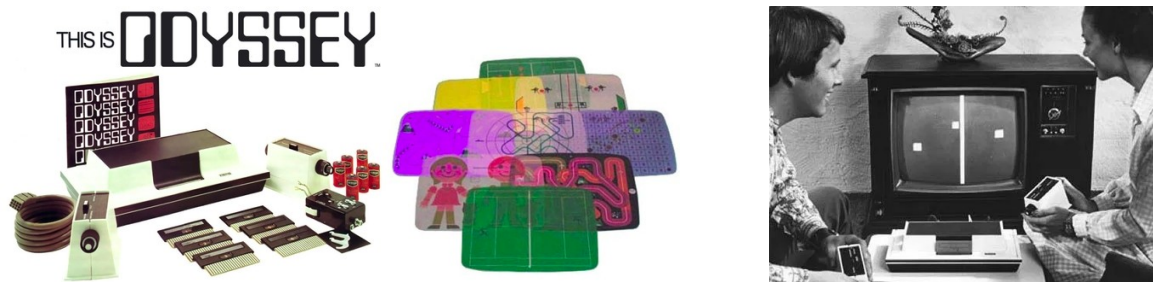
<sup>29</sup> Original em inglês disponível em: [https://www.wheels.org/spacewar/stone/rolling\\_stone.html](https://www.wheels.org/spacewar/stone/rolling_stone.html) .

A partir da década de 1970 o cenário começa a mudar e alguns nomes se tornam bastante relevantes para o cenário dos videogames, agora como produtos de entretenimento devidamente financiados por empresas que viam seu potencial comercial, o que incluía registro de patentes, criação de empresas, produção em massa e distribuição em larga escala.

Dois nomes merecem destaque por, de certa forma, iniciarem uma reação em cadeia responsável pelo crescimento da presença de jogos eletrônicos no mercado: Ralph Baer e Nolan Bushnell.

Ralph Baer, em 1966, imaginou o projeto de uma TV interativa com jogos incluídos, mas apesar de ficar apenas no projeto, sua ideia foi comprada em 1971 pela empresa Magnavox que lança oficialmente o primeiro console de videogame caseiro da história, o *Odissey 100*<sup>30</sup>. O console oferecia em termos de jogos o que se tinha disponível na época, o que não era muita coisa, então junto com o console vinham 12 folhas de acetato para serem fixadas na tela da TV. A mecânica do jogo era uma só: cada jogador controlava um ponto luminoso vertical e/ou horizontalmente variando com o jogo – o qual, na realidade, dependia das folhas que traziam cenários diferentes e tinham a função de tentar causar a ilusão de variedade de jogos.

Imagem 11 – À esquerda, *Magnavox Odissey* com controles, cartões de jogo e folhas de acetato; à direita, imagem do jogo em funcionamento.



Fonte: Imagens da internet.

Nolan Bushnell jogou o *Spacewar!* na apresentação de 1958 e gostou tanto que projetou uma máquina que conseguia rodar unicamente o jogo e começou a vender o que viria a ser o primeiro Arcade<sup>31</sup>. Quando Steve Russel criou *Spacewar!* ele utilizou um computador avançado destinado a pesquisas, então, a criação de uma máquina dedicada a jogos logo chamou atenção e a *Nutting Associates* acabou contratando Nolan Bushnell para supervisionar a montagem de mais arcades com o jogo de combate entre as naves espaciais, mas com o nome de *Computer Space*.

30 A empresa lançaria outras versões em anos posteriores mudando a numeração após o nome Odissey: Odissey 100, Odissey 200, Odissey 300, Odissey 400, Odissey 500, Odissey 2000, Odissey 2001, Odissey 2100, Odissey 3000, Odissey 4000 e Odissey 5000.

31 **Arcade**, **arcada** ou **fliperama** (como é tradicionalmente conhecido no Brasil) é um aparelho de jogo eletrônico profissional instalado em estabelecimentos de entretenimento. Compõe-se de um gabinete (caixa de madeira ou material plástico), tubo de imagem (CRT) ou monitor de vídeo, fonte de alimentação, controle(s) de jogo e sistema de jogo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arcade>



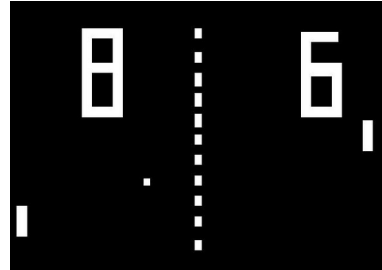
Imagem 12: à esquerda, panfleto do Computer Space; ao centro, unidade dos arcades comercializados; à direita, detalhe do controlador utilizado pelos jogadores.



Fonte: Imagem da internet.

O arcade era instalado em pontos comerciais como bares e para jogá-lo era necessário colocar moedas, sistema que se tornaria padrão nas décadas seguintes. Nolan abandona a *Nutting Associates* e forma uma sociedade para fundar a empresa Atari, tendo como primeiro produto um jogo chamado Pong (Ping Pong era uma marca registrada, então usou-se apenas a palavra Pong), o qual simulava uma partida eletrônica de tênis muito semelhante ao que se via no *Magnavox Odyssey*, tão semelhante que a Magnavox acionou a justiça contra a Atari no primeiro processo judicial envolvendo videogame. O resultado da batalha judicial foi a vitória da Magnavox, o que não impediu a continuação da produção do jogo Pong não só pela Atari, mas também pela própria Magnavox, ao menos de jogos com a mesma mecânica.

Imagem 13 – À esquerda, Arcade do jogo Pong; à direita, tela do jogo.



Fonte: Imagem da internet.

*Odissey* e Pong sinalizam outra mudança na história dos videogames, pois agora jogos não eram só viáveis como altamente rentáveis, agora eles também eram encontrados tanto no ambiente doméstico quanto no particular, caso dos bares, e abrem as portas para outras empresas que também iniciam o desenvolvimento de jogos e arcades.

O cenário de videogames, enquanto um mercado lucrativo a se explorar, contou com a dinâmica natural à competitividade entre as empresas: novas ideias e tecnologias vão surgindo para tornar o produto de uma mais competitivo do que o das outras, ao passo que a abrangência do mercado também se amplia, alcançando outros países e até continentes. Novos modelos são lançados pelas empresas, controladores são repensados e refletem as tecnologias que surgem bem como influenciam no desenvolvimento de novos jogos.

Empresas são vendidas (Atari passa para a Warner em 1976), outras perdem relevância (Magnavox perde espaço devido à falta de inovação e à grande concorrência), outras surgem com força (Sega, fundada em 1979; Nintendo, fundada em 1889, mas focada em videogames a partir de 1978; Taito, fundada em 1953 desenvolve um recordista de vendas, o jogo *Space Invaders* em 1978 – todas estas, empresas japonesas).

Mais empresas e jogos surgem, algumas vezes deixando marcas indelévels, outras sem deixar rastros significativos, mas de um jeito ou de outro o ramo de videogames cresce consideravelmente e enfrenta, posteriormente, períodos de crise que ameaçam a própria continuidade do segmento: a crise no início da década de 1980.

A crise na indústria dos videogames de 1983 que afetaria o mercado estadunidense quase não seria sentida no Brasil por motivos peculiares, os quais discutiremos mais à frente, e só seria superada com o console doméstico criado pela Nintendo em 1983, o *Family Computer* (Famicom). Com tantas empresas disputando o mercado a quantidade de consoles e jogos aumentou bastante, mas a qualidade e originalidade do que era produzido caíra igualmente, desestimulando jogadores, reduzindo vendas, entulhando produtos nas lojas, gerando con-

sequentes prejuízos às empresas e aos lojistas revendedores – videogames já não representavam mais um negócio tão lucrativo.

No Japão, o desenvolvimento de jogos primou pela originalidade e foi justamente esse aspecto que reacendeu o interesse pelos videogames na América do Norte, sobretudo com a chegada do *Nintendo Entertainment System* (NES) em 1985 – esse foi o nome que a Nintendo escolheu para o Famicom nos EUA, remodelando o console para se adaptar ao perfil ocidental. A empresa produziu um console inovador e com uma arquitetura que possibilitou a criação de jogos que fugiam do estilo já considerado maçante pelo público norte-americano.

Imagem 14: à esquerda, Famicom, lançado no Japão; à direita, NES, lançado no Ocidente.



Fonte: Imagem da internet.

A Nintendo precisou ser habilidosa para vencer o descrédito por parte dos lojistas e até dos consumidores em relação a mais um videogame, justamente por esse produto ser visto como algo saturado no mercado. A empresa lançou o console primeiramente em Nova Iorque e por causa do receio dos varejistas em relação aos videogames, a Nintendo teve de concordar em recomprar tudo que não fosse vendido pelas lojas. As 50 mil unidades disponibilizadas foram todas vendidas e em 1986 o NES alcançava todo o território estadunidense praticamente ressuscitando o mercado de videogames.

O console trazia inovações na arquitetura do controle, pois ao inserir uma “cruz” e dois botões de ação ficava mais fácil interagir devido à sua ergonomia, o que não se alcançava tão facilmente com controles utilizados por outras empresas anteriormente. Com a “cruz”, ou botão direcional, direcionava-se o personagem nos jogos (esquerda, direita, cima, baixo) mais eficazmente e os dois botões de ação faziam-no pular, atirar projéteis, pegar itens, socar, acelerar, etc., tudo dependendo do jogo. Essa arquitetura foi tão inovadora que se tornou um padrão seguido pelas demais empresas, leiaute presente até hoje nos controles de consoles mais modernos<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Vários periféricos e acessórios foram lançados pelas empresas de jogos, Nintendo inclusive, mas que não conseguiram se firmar, como por exemplo as pistolas para jogos de tiro, óculos, luvas e outros semelhantes.



Imagem 15 – À esquerda, MSX da Microsoft Japan, ao centro, controle do Atari 7800; à direita, SG-1000 da SEGA, ambos do mesmo ano de lançamento do NES no Japão.



Fonte: Imagens da internet.

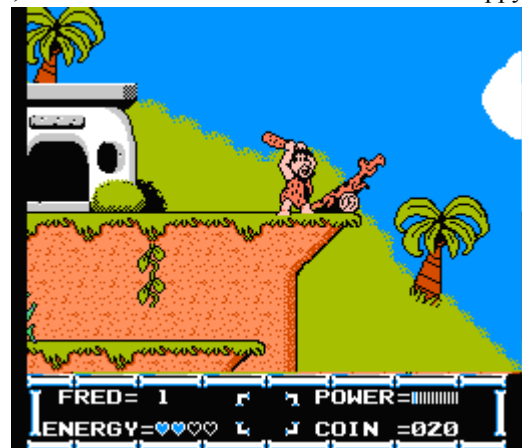
Os jogos lançados para o console traziam proposta, jogabilidade, cores e sons num nível que diferenciava bastante o NES dos seus concorrentes, nem sempre por serem superiores em todos os aspectos técnicos, mas pelo aproveitamento que o hardware permitia. Natale (2013) fala sobre isso:

Podemos dizer que, basicamente, o sucesso comercial de um aparelho de videogame envolve duas coisas: (a) um bom computador, ou seja, uma máquina – ou um *chip*, lugar onde as “contas” do computador acontecem – com grande capacidade de memória e facilidade de programação; e (2) um bom sortimento de jogos, isto é, nada adianta ter um bom aparelho se não existirem bons jogos para serem utilizados nele. Por outro lado, não adianta criar excelentes jogos para máquinas ou computadores antiquados ou difíceis de programar. (p. 15-16)

Várias desenvolvedoras de jogos começaram a produzir jogos para o NES, aumentando cada vez mais o acervo, o que simboliza uma outra grande mudança no mercado: antes, a empresa que criava o console produzia jogos para ele, agora outras empresas buscavam parcerias com a Nintendo. Uma prática que já havia iniciado na época do Atari ganhou ainda mais força com o que poderia ser oferecido tecnicamente pelo NES: licenciamento de jogos sobre filmes e desenhos populares.

Sucessos como a HQ das Tartarugas Ninjas, a qual virou desenho e posteriormente filme nos cinemas teve sua adaptação para o NES, bem como o desenho *Flintstones* e tantos outros como podemos ver abaixo.

Imagem 16 – À esquerda, Teen Mutant Ninja Turtles II, à direita, The Flintstones: The Rescue of Dino & Hoppy.



Fonte: Imagem da internet.

Outra empresa japonesa chegaria à América atrás de uma fatia do mercado de games: a Sega, trazendo inicialmente o *Master System* em 1986 só que sem ameaçar a hegemonia da Nintendo, o que mudaria na década de 1990 quando as duas empresas digladiam praticamente sozinhas pelo mercado dos jogos eletrônicos caseiros. Os jogos voltam a ganhar relevância e variedade, as disputas judiciais também ganham ímpeto com a Atari levando a Nintendo aos tribunais em 1988, alegando prática ilegal de monopólio, controle de preços e bloqueio eletrônico, via chip, para proibir o desenvolvimento de softwares de empresas não autorizadas.

Em 1988 Alexey Pajitnov cria o Tetris, um sucesso mundial, a Nintendo lança um de seus “jogos de ouro”, no ano seguinte a Atari descobre uma forma de “passar” pelo chip de bloqueio do NES e agora é a Nintendo que inicia uma disputa judicial, mas também lança seu primeiro console portátil nos Estados Unidos, o *Game Boy*, um sucesso de venda. A Atari tentaria seguir o mesmo rumo como o lançamento de seu portátil, o *Lynx*, com tela colorida, mas que não conseguiu emplacar nem desbancar o modelo da concorrente japonesa.

Agora temos mais um tipo de console, o que aumenta a diversidade dos jogos eletrônicos e nos permite diferenciar os jogos em quatro categorias, segundo Xavier (2010)<sup>33</sup>:

Ampliando um pouco mais nossa definição inicial, tomemos os jogos eletrônicos diferenciados por sua apresentação manipulativa. Ela está erigida, assim, sob quatro pilares distintos: primeiro, para divertimento cobrado por fichas ou moedas em bares ou casas especializadas; segundo, coo aparelho doméstico acoplado ao televisor; terceiro, como dispositivo manipulado ambulante; e quarto, como um diferente tipo de software a ser utilizado no microcomputador. (p. 10-11)

No Brasil, tanto o surgimento dos videogames quanto o seu quase declínio em 1983 quase não foram sentidos, pois, enquanto América e Japão desbravavam um novo mundo no ramo do entretenimento eletrônico, o Brasil vivenciava a ditadura militar, dilemas políticos e sociais se faziam muito mais fortes do que inovações relacionadas a videogames, o que não quer dizer que consoles e arcades não tivessem chegado ao país, com certeza eles chegaram, mas não com o mesmo ímpeto visto na América do Norte ou no Japão.

Em 29 de outubro de 1984 foi aprovada a Lei nº 7.232<sup>34</sup>, a qual tratava da Política Nacional de Informática (PNI), com prazo de vigência previamente estabelecido em 8 anos e visava estimular o desenvolvimento da indústria de informática no Brasil através do estabelecimento de uma reserva de mercado para as empresas de capital nacional. Com a ideia de “Brasil Grande Potência” essa lei visava, como definido no art. 2º, “a capacitação nacional nas atividades de informática, em proveito do desenvolvimento social, cultural, político, tecnológico

33 XAVIER, Guilherme. A condição eletrolúdica: Cultura visual nos jogos eletrônicos. Teresópolis, RJ: Novas Ideias, 2010.

34 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17232.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17232.htm)

e econômico da sociedade brasileira”, o que na prática significava proteger o mercado nacional da concorrência internacional ao garantir uma reserva de mercado.

Na seção DAS MEDIDAS APLICÁVEIS ÀS ATIVIDADES DE INFORMÁTICA, o art. 9º, revogado mais tarde pela Lei nº 8.248, de 1991, determinava que

Para assegurar adequados níveis de proteção às empresas nacionais, enquanto não estiverem consolidadas e aptas a competir no mercado internacional, observados critérios diferenciados segundo as peculiaridades de cada segmento específico de mercado, periodicamente reavaliados, o Poder Executivo adotará restrições de natureza transitória à produção, operação, comercialização, e importação de bens e serviços técnicos de informática.

Para as empresas brasileiras a lei significava que elas teriam de produzir a tecnologia que precisassem a partir de então, o que apesar de ter sido recebido positivamente se mostrou um desafio, especialmente para o incipiente mercado de jogos eletrônicos. Se uma empresa estrangeira quisesse entrar no país, o seu controle majoritário deveria ficar nas mãos dos brasileiros, mas isso era algo que não estava nos planos da Nintendo e, como consequência de sua decisão de não investir no mercado brasileiro, aconteceria um fenômeno chamado de “Era dos Famiclones”.

A Sega, por sua vez, não tinha conseguido conquistar terreno nos EUA por causa do NES, mas no Brasil ela chegou com força graças à parceria com a Tectoy<sup>35</sup> (anteriormente grafada como Tec Toy), a qual trouxe o *Master System*. A Atari desembarcou seu Atari 2600 no Brasil graças à parceria com a Gradiente<sup>36</sup>, a qual fabricou e comercializou as unidades vendidas através da marca *Polyvox*<sup>37</sup>.

Na verdade, o Atari já havia pisado em solo brasileiro antes da própria Atari decidir isso, pois o mercado “cinza” já havia garantido a vinda de consoles fabricados para outras regiões, o que gerava um pequeno aborrecimento aos proprietários, pois o videogame não exibia cores e era necessário fazer uma gambiarra eletrônica para que os consoles gerassem imagens em cores normalmente. Versões piratas dos cartuchos eram comercializadas, os quais além de serem copiados ainda eram modificados para que as verdadeiras proprietárias não fossem mencionadas textualmente na abertura dos jogos – e, às vezes, os jogos eram reproduzidos sem nenhuma preocupação com isso.

Como a Tectoy conseguiu sucesso de vendas com o *Master System* da Sega, o mesmo console que não teve grande aceitação na América do Norte, a empresa japonesa confiou não só esse console à empresa brasileira, mas também seu próximo console de sucesso, o *Mega-*

35 Empresa brasileira de equipamentos eletrônicos de consumo, fundada em 18 de setembro de 1987, conhecida principalmente por seu trabalho na produção e comercialização de consoles e jogos eletrônicos.

36 Empresa brasileira de eletroeletrônicos, fundada em outubro de 1964.

37 Empresa brasileira de eletroeletrônicos fundada em 1967 que atingiu grande sucesso nas décadas de 70 e 80 e concorreu duramente com a Gradiente até ser adquirida por ela em 1979.

*drive*. A Gradiente, por sua vez, tentou firmar parceria com a Nintendo a fim de representá-la no país numa abordagem engenhosa, como relatou Moris Arditti, vice-presidente da Gradiente, num documentário feito pelo canal *The Enemy*<sup>38</sup>.

Segundo Arditti, conseguiram ligar o console que usava a forma de codificação de cor NTSC a uma televisão que usava PAL-M<sup>39</sup> mediante ajustes nos circuitos do console. Marca da uma reunião no Japão com representantes da Nintendo, Arditti e mais outro membro da Gradiente demonstraram que o console funcionava perfeitamente em cores mesmo num padrão diferente do que havia sido projetado, para espanto dos representantes. Ao perguntar se poderiam fechar negócio para representar nacionalmente a empresa nipônica, a resposta foi “Não” – o Brasil ainda não era visto internacionalmente como um mercado em potencial.

Sem um contrato na bagagem durante a viagem de volta, a opção foi mudar os planos iniciais que a empresa tinha para o lançamento da última versão do Atari, o 7800. A Gradiente já estava produzindo as carcaças do console e decidiu não mais lançar o console da Atari, mas usar o que já tinha produzido para iniciar aquele que seria o primeiro e mais famoso “Famíclone”, o *Phantom System*.

Imagem 17 – À esquerda, Atari 7800; à direita, *Phantom System*.



Fonte: Imagem da internet.

Protegida pela lei de reserva de mercado, a Gradiente aproveitou as carcaças que usaria para o Atari 7800, fez algumas pequenas modificações externas, pegou o modelo do controle do *Megadrive* distribuído pela Tectoy e construiu a parte eletrônica à semelhança do NES para rodar os jogos da Nintendo. O público brasileiro, em sua maioria crianças e adolescentes, recebeu positivamente o console “nacional”, o qual era vendido mais barato do que um *Master System* já que não pagava nada à empresa oficial.

Rapidamente o *Phantom System* abocanhou o mercado nacional e outras empresas seguiriam o mesmo rumo, fazendo clones do console japonês, mas um aspecto técnico serve como a linha tênue que separa o console feito pela Gradiente dos demais: sua versão era feita

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1w-OBRXmQok>

<sup>39</sup> No Brasil, na época, usava-se uma variação da *Phase Alternating Line (PAL)*, cuja tradução significa Linha de Fase Alternada, enquanto que o *National Television System(s) Committee* (Comitê Nacional do(s) Sistema(s) de Televisão), ou NTSC, vigorava em parte da América e em alguns países do leste asiático.

com qualidade igual e em certos pontos até melhor do que a da própria Nintendo (economia e otimização no processo de fabricação, por exemplo).

O que chamamos de pirataria hoje em dia, na época era visto sob uma outra ótica, talvez se entenda melhor a tecnicidade do caso através de um exemplo mais prático: uma leitora e gravadora de CD/DVD produzida pela LG tem a finalidade de ler/gravar/apagar/regravar discos, independente da produtora do disco a ser utilizado. Uma leitora e gravadora produzida pela Samsung ou Dell também têm a mesma função e não são consideradas uma forma de pirataria, o mesmo ocorreria com o console feito pela Gradiente, a qual produzia um hardware para rodar um software – ao menos, foi esse o argumento usado pelo vice-presidente da Gradiente.

Os jogos da Nintendo circulavam ilegalmente no Brasil sem gerar nenhum lucro para a empresa nipônica, forçando-a a voltar atrás em sua decisão de tomar a Gradiente como parceira comercial, a qual foi licenciada para representar oficialmente os consoles e jogos. É interessante destacar que em 1983 nos EUA o mercado de videogames beirava um precipício, mas no Brasil ele floresceu e não parou de crescer e se diversificar, mostrando às empresas estrangeiras (que não enxergavam o país como um mercado consumidor sério) que havia um público grande o suficiente para gerar lucro.

A década de 1990 traria um cenário bastante dinâmico para o Brasil, pois com um público tão grande e ávido por mais produtos, a publicidade também se voltou para o novo mercado com anúncios e revistas dedicadas aos videogames, o que se mostrava um desafio para os editores dessas revistas já que videogames também eram uma novidade para eles. No canal START UOL<sup>40</sup>, no YouTube, há um documentário sobre as primeiras revistas dedicadas ao ramo dos videogames e os desafios que tinham de ser superados diariamente para que as publicações estivessem mensalmente nas bancas de revistas.

O conteúdo dessas revistas diz muito sobre o cenário dos videogames na época de suas publicações, sobretudo daquelas que nasceram praticamente com o mercado dos jogos eletrônicos como a Ação Games, Videogame, Gamers e Super Gamepower. Outras viriam em seguida, algumas existem até hoje apesar do conteúdo veiculado na internet ser mais dinâmico, mas até as que já saíram de publicação têm muito o que nos ensinar.

Imagem 18 – Revista Ação Games nº 1, publicada pela Editora Azul em Maio de 1991.

---

40 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zkodO\\_O\\_iEI](https://www.youtube.com/watch?v=zkodO_O_iEI)





Fonte: Imagem da internet.

Na 1ª edição da Ação Games vê-se o anúncio do *Super Charger*, um clone do Famicom antecedendo um anúncio do *Game Boy*, console portátil da própria Nintendo na mesma revista. Esses dois anúncios dão uma noção de como o mercado brasileiro estava acostumado aos produtos clonados e questões legais relacionadas às patentes pouco importavam ao consumidor final.

Imagem 19 – Revista Super Gamepower nº 70, publicada pela Editora Nova Cultural em Janeiro de 2000.

**OS BRINQUEDOS MAIS ANIMADOS DA DISNEY EM NOVAS AVENTURAS!**

**Toy Story 2**

**Nintendo 64 COM STAR WARS: RACER** 3x R\$ 153,00

**Nintendo** @ gradiente

**Pokémon**

ACEITAMOS TODOS OS CARTÕES DE CRÉDITO E PAGAMENTOS EM CHEQUE.

LIGUE AGORA (0\*\*11) 7266-7777 E RECEBA EM CASA

**DIRECTSHOPPING** COMPRE PELA INTERNET: www.dshop.com

Fonte: Imagem da internet.

Nove anos depois a Super Gamepower anuncia produtos da Nintendo com bastante apelo visual, já não há espaço para “Famiclones”, o nome e o contato da loja têm destaque na página. O Nintendo 64, console mais recente da empresa na data de publicação da revista, tem como forma de parcelamento “3x R\$ 153,00”, o que poderia ser considerado barato hoje em

dia, mas no ano de 2000 o salário mínimo era de R\$ 151,00! Para boa parte da população uma única parcela já excedia o orçamento previsto para o mês inteiro e mesmo assim os videogames geravam lucro.

No fim do século XX já não havia mais Ditadura Militar no Brasil e o cenário econômico se mostrava mais favorável, então, quando olhamos para a década de 1980 cuja inflação era galopante, o poder de compra do trabalhador assalariado era bastante reduzido e lembramos que os consoles trazidos de forma legal e ilegal eram “varridos das prateleiras”, podemos afirmar que o mercado brasileiro foi muito lucrativo para a indústria dos jogos eletrônicos.

Até aqui apresentamos como os videogames surgiram e ganharam espaço, mas por uma questão de limitação de tempo precisamos deixar de lado muita coisa, sabemos que muito mais se desenrolou nos anos vindouros: jogos viraram franquias, empresas faliram, outras surgiram, gigantes desistiram desse mercado, tecnologias mudaram a forma de se fazer jogos e de se pensar videogames, etc.

O que apresentamos até este momento é apenas uma fração da história dos videogames, mas para que se tenha uma noção do quão vasta é a trajetória deles, na seção de anexos montamos uma tabela<sup>41</sup> discriminando os diversos consoles lançados até hoje, categorizados por gerações. Sobre a categorização dos videogames através de gerações, que atualmente está no início da 9ª, usamos a definição feita por Luz (2010)<sup>42</sup>:

As chamadas “gerações” de vídeo games sempre foram uma maneira didática de segregarmos as tecnologias e posicionar cronologicamente os consoles e seus títulos. Desde o nascimento do vídeo game como conhecemos, os recursos gráficos sempre ditaram a fronteira dessas gerações, delimitando e separando consoles e jogos e direcionando, até mesmo, a publicidade dos sistemas. Como uma medida absoluta do potencial de entretenimento, os avanços dos recursos gráficos são aguardados e os consoles, bem como os jogos de gerações “antigas” rejeitados e encarados como dados e ultrapassados. (p. 78)

Felizmente há muito material de fácil acesso sobre consoles antigos pela internet, vídeos no YouTube com pessoas que vivenciaram várias das etapas que abordamos e inúmeros sites que dão uma dimensão da influência que os videogames alcançaram.

Na próxima seção falaremos sobre como os avanços tecnológicos implementados na criação de jogos conseguiram impactar os jogos eletrônicos, conferindo-lhes uma linguagem e identidade próprias.

## **2.4. Videogames: uma mídia que conta histórias**

Os videogames dialogam diretamente com a tecnologia de sua época, influenciando e sofrendo influência dos avanços na área, acompanhando as inovações e se beneficiando com

41 Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_consoles\\_de\\_jogos\\_eletr%C3%B4nicos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_consoles_de_jogos_eletr%C3%B4nicos)

42 LUZ, Alan Richard da. Video game: história, linguagem e expressão gráfica. São Paulo: Blucher, 2010.

elas, algo que é visto quando as desenvolvedoras aproveitam o máximo dos recursos técnicos oferecidos pelos consoles a fim de captar a atenção do jogador. Quão mais atuais são os jogos eletrônicos, as representações feitas neles se mostram mais bem detalhadas através da potência gráfica e a qualidade sonora dos aparelhos, de maneira que estes aspectos técnicos se tornam um elemento significativo do jogo, além de oferecerem uma jogabilidade responsiva que permite ao jogador executar comandos que são transformados em ações no momento certo.

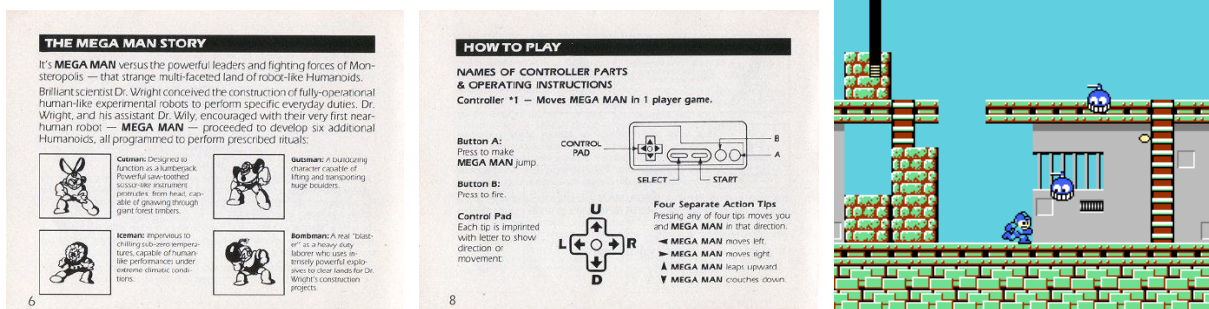
Os jogos eletrônicos também são representações de nossa própria realidade e de como vemos o passado ou de como projetamos o futuro, eles constituem narrativas pensadas por seus desenvolvedores e cada elemento escolhido para compor os personagens e suas ações, os cenários, os sons emitidos durante as partidas e tudo o mais presente no jogo compõem essa narrativa.

Há jogos que não possuem história e baseiam-se somente na jogabilidade em prol da diversão, a exemplo do Tetris, ou a usam como pano de fundo para embasar as ações do jogador, como o que se via nos primeiros jogos eletrônicos – *Space Invaders* é um bom exemplo, pois o jogador assume o controle de uma nave espacial e deve destruir todos os alienígenas que surgem na tela, avançando para uma próxima fase, só que com um grau de dificuldade maior e assim sucessivamente.

Na 3ª e 4ª gerações de videogames a presença de um enredo para o jogo ganha mais atenção apesar das limitações técnicas dos consoles e jogos, como pouco espaço no cartucho do jogo ou limitação na quantidade de cores que o console podia exibir. Nessas gerações era muito comum o jogo vir acompanhado de um manual impresso com informações sobre o funcionamento do jogo, as ações permitidas ao jogador, a apresentação dos personagens, itens, inimigos e a própria história.

Se no cartucho havia espaço unicamente para o jogo, a contextualização dele vinha à parte, num manual que poderia ser totalmente ignorado se o jogador assim o desejasse. Abaixo temos como exemplo o jogo Megaman, lançado em 1987 para NES/Famicom:

Imagem 20 – À esquerda, descrição da história; ao centro, funcionalidades do controle; à direita, tela do jogo.



Fonte: Imagem da internet.



A partir do momento em que o jogador inseria o cartucho no videogame e o ligava, a ação iniciava imediatamente sem qualquer explicação, pois o que precisava ser informado estava descrito no manual. A última versão de Megaman foi lançada em 2018 para consoles da 8ª geração (Nintendo Switch, PS4, Xbox One e PC), cuja capacidade técnica é muito superior ao que se via nas gerações anteriores, todas as informações relativas ao jogo, seu funcionamento e história são apresentadas no próprio jogo enquanto se joga.

A premissa básica dessa série de jogos é a de que dois gênios da robótica, Dr. Albert Wily e Dr. Thomas Light, criam uma nova geração de robôs superior a quaisquer outros já criados (Robot Masters), mas Wily ambiciona colocá-los sob seu comando, rouba o projeto inicial junto com outros robôs e os utiliza em atos terroristas. Dr. Light havia criado Roll, uma ajudante doméstica, e Rock, um robô ajudante de laboratório, o qual pede para ser transformado num robô de batalha para impedir os planos malignos de Wily, tornando-se o heroico robô azul Mega Man.

Nessa premissa conseguimos enxergar uma visão de futuro que se tinha há mais de três décadas atrás, um futuro com máquinas otimizando o trabalho feito por humanos (robôs como ajudantes domésticos e de laboratório). A ideia de um futuro inundado por tecnologia se fazia presente em filmes e seriados desde a última metade do século XX, como em *De Volta para o Futuro 2* (1989) que imagina o ano de 2015, em *Blade Runner* (1982) que constrói um ano de 2019 decadente e na série *Star Trek* (1966) que apresenta o longínquo futuro de 2151 a 2161.

Da mesma maneira que alguns jogos projetam o futuro, outros representam o passado, algum momento histórico emblemático que forneça um bom contexto para a narrativa que os desenvolvedores desejam apresentar, mesmo que os elementos históricos sejam reimaginados e até descontextualizados. Quando os videogames começaram a oferecer uma capacidade maior de representar mais detalhadamente cenários e personagens, os jogos eletrônicos passaram a ambientar as aventuras com elementos históricos de maneira que a parte gráfica contribuísse para a imersão do jogador na narrativa.

Dois temas históricos recorrentes na ambientação de jogos são o período medieval e as duas guerras mundiais, sendo o primeiro deles visto já em jogos do NES, como o *Ghost's Goblins* de 1985, e o segundo tema aparecendo em 1981 com *Castle Wolfenstein* para Apple II, MS-DOS e Commodore 64.

A Idade Média sempre foi visitada e revisitada em diferentes gerações de videogame, sendo que a cada geração a representação desse período histórico ganhou mais detalhes graças à evolução da tecnologia empregada na criação. No entanto, apesar do processo de desenvolvimento de jogos ter evoluído cada vez mais ao longo dos anos e das gerações de videogames,

a representação de alguns aspectos da Idade Média continuaram os mesmos da década de 1980.

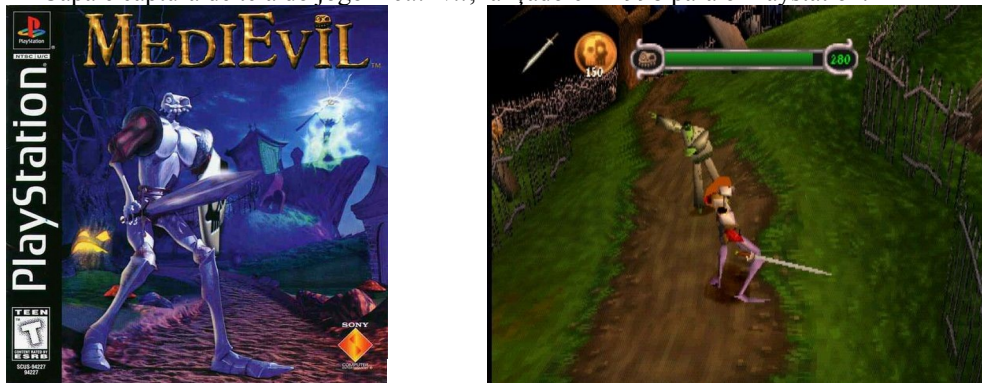
Os clichês frequentemente encontrados em alguns jogos ambientados no período medieval permitem um vasto debate que não aprofundaremos aqui, nos limitaremos a ver como diferentes produtoras os apresentaram em jogos lançados em diferentes gerações, algo perceptível logo nas capas dos jogos.

Imagem 21 – Capa e captura de tela do jogo *Super Ghouls 'n Ghosts*, lançado em 1991 para o Super Nintendo.



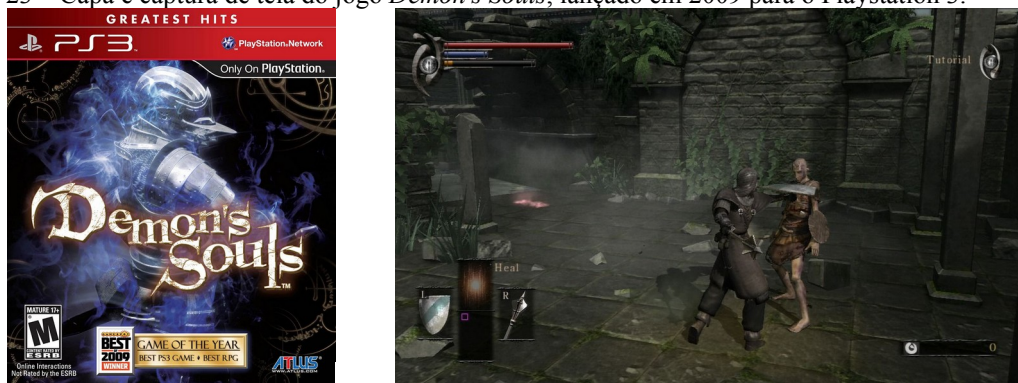
Fonte: Imagem da internet.

Imagem 22 – Capa e captura de tela do jogo *MediEvil*, lançado em 1998 para o Playstation.



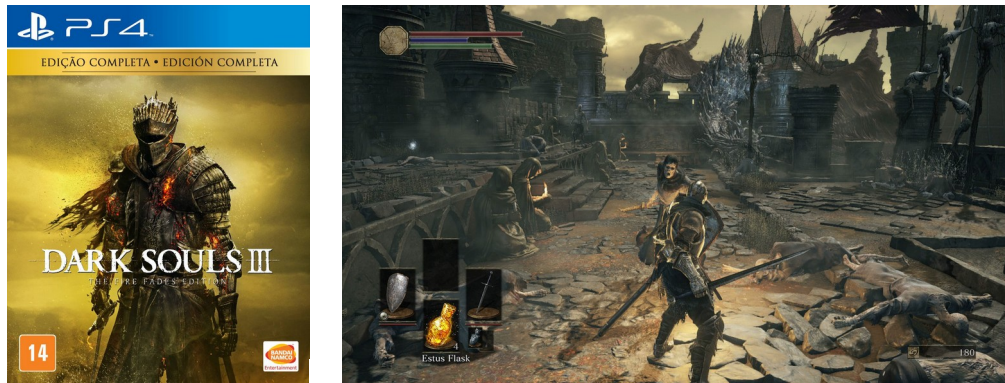
Fonte: Imagem da internet.

Imagem 23 – Capa e captura de tela do jogo *Demon's Souls*, lançado em 2009 para o Playstation 3.



Fonte: Imagem da internet.

Imagem 24 – Capa e captura de tela do jogo *Dark Souls III*, lançado em 2016 para o Playstation 4, Xbox One e PC.



Fonte: Imagem da internet.

Nos quatro jogos, desde a arte exibida na capa até o cenário em que transitam os personagens, um aspecto permanece o mesmo independentemente da plataforma para a qual foi produzido ou o ano em que foi lançado: a representação da Idade Média como um período sombrio, uma “idade das trevas”. Ainda que os dois últimos jogos apresentem uma caracterização mais realista do cenário e do cavaleiro em relação aos dois primeiros e somente o jogo *MediEvil* não tenha sido feito por uma produtora japonesa, a intenção é a mesma: todos os jogos exploram situações envolvendo seres demoníacos, vilões que usam maldições e especialmente a figura de um herói que combaterá todo o mal presente.

Apesar da evolução nos gráficos e das mecânicas empregadas na jogabilidade, os temas encontrados nesses jogos continuam muito próximos, indicando que para além dos desenvolvedores decidirem representar o período medieval de maneira sombria, esta pode ter sido a visão que lhes foi apresentada de maneira mais marcante, o que podemos perceber pelo enredo de cada jogo:

- *Super Ghouls 'n Ghosts*: conta a história de Sir Arthur, cavaleiro e amante da princesa Prin-Prin, que em uma noite de festa em seu reino a vê ser capturada por Satan a mando do Imperador Sardius, que quer destruir o Bracelete da Deusa que a princesa possui. A partir daí, Sir Arthur precisa atravessar o caminho infestado de monstros e criaturas demoníacas para chegar ao palácio do Imperador e resgatar a princesa.
- *MediEvil*: há cem anos um poderoso mago chamado Zarok tentou conquistar o reino de Gallowmere (1286), sendo derrotado ao final da batalha ao custo de muitas vidas como a de Sir Daniel Fortesque, capitão da guarda. Cem anos depois (1386), o mago Zarok retorna com seu exército de mortos e mais uma vez ameaça a paz do reino de Gallowmere, cuja magia está mais forte do que antes a ponto de transformar o dia em noite, feitiço que acabou trazendo dos mortos o lendário herói Sir Daniel Fortesque para mais outra batalha.
- *Demon's Souls*: Rei Allant décimo segundo, em busca de poder e de prosperidade para o seu Reino do Norte Boletaria, canalizou o poder das almas e acabou despertando o Antigo – uma grande besta – e uma névoa escura varreu o reino, libertando demônios que se ali-

mentam das almas dos vivos, a fim de cortar o reino do mundo exterior. Aqueles que entraram no nevoeiro nunca mais retornaram. O caos reinava, a loucura atacava a sanidade, os demônios cresciam e ficavam mais fortes e poderosos a cada alma que devoravam, vários guerreiros entravam na terra amaldiçoada sem conseguir retornar até o dia em que o nosso herói partiu numa jornada contra o mal.

- *Dark Souls III*: aqui você é chamado de “Ashen One”, o que em português seria “Ser das Cinzas,” ou “Unkindled”, “Inaceso”, alguém que simboliza cinzas, aquilo que fica depois que uma pessoa é cremada. A Era do Fogo está se acabando, a chama vai se extinguir e a escuridão vai cair sobre todos, as cidades estão acabadas, tem grama crescendo nos lugares, as paredes estão rachadas e caindo, todo o mundo em ruína. Alguns *Hollows*, como são chamados quem perdeu toda a humanidade, agora adoram restos de um dragão, clamando pelo retorno da Era Antiga, quando nada acontecia antes do fogo surgir e trazer contradições como vida e morte, calor e frio, luz e sombras. É o apocalipse e você tem que provar que merece ser parte dele, que tem direito de testemunhar os acontecimentos que estão se desencadeando.

A percepção que os desenvolvedores têm sobre um dado período histórico, evento específico e seus personagens influenciam um número inimaginável de pessoas, as quais poderão ter contato com a sua criação sem possuir nenhum embasamento histórico e adotarem a representação feita no jogo como principal referência, algo que pode deixar de ser um problema para se transformar numa possibilidade se houver a intervenção do historiador.

Quando passamos para o tema das grandes guerras mundiais três grandes franquias de jogos se tornam um expoente do gênero: *Medal of Honor*, *Battlefield* e *Call of Duty*, sendo que o primeiro surgiu na 5ª geração de consoles e os demais nas gerações posteriores. Mas não é neles que nos aprofundaremos, mas noutra série de jogos relacionada à segunda guerra mundial e cuja proposta se diferencia um pouco, a série de jogos *Sniper Elite*.

A série *Sniper Elite* conta com 9 jogos lançados até então, mas destes apenas 4 apresentam uma narrativa desenvolvida em forma de campanha pelo jogador, 3 jogos são direcionados para o modo multiplayer e 1 jogo é uma remasterização (um relançamento de um jogo anterior para uma plataforma mais atual, com gráficos e sons melhorados) com adições inovadoras. Os jogos que discutiremos são os que apresentam uma campanha cujas ações do protagonista permitem entender a narrativa que os desenvolvedores criaram para o jogador.

Os jogos selecionados são:



	<p><b>DESENVOLVEDORA</b> Rebellion Developments Ltd.</p> <p><b>LANÇAMENTO</b> 2005</p> <p><b>PLATAFORMAS</b> PC Playstation 2 Wii Xbox</p>	<p><b>ENREDO</b></p> <p>O jogador controla Karl Fairburne, um americano agente secreto da OSS, disfarçado como um atirador alemão. Fairburne é designado para a Batalha de Berlim em 1945, durante os últimos dias da Segunda Guerra Mundial, com o objectivo de obter os projectos de tecnologia nuclear alemã antes da União Soviética.</p>
	<p><b>DESENVOLVEDORA</b> Rebellion Developments Ltd.</p> <p><b>LANÇAMENTO</b> 2012</p> <p><b>PLATAFORMAS</b> PC Playstation 3 Wii U Xbox 360</p>	<p><b>ENREDO</b></p> <p>O jogo é uma reimaginação do jogo de 2005 da Rebellion, <i>Sniper Elite</i>, ocorrendo no mesmo espaço de tempo e localização – a Batalha de Berlim em abril de 1945 – mas agora o personagem principal, um oficial americano da Agência de Serviços Estratégicos, tem de matar ou capturar cientistas envolvidos no programa de armamento alemão V-2.</p> <p><b>Há uma versão remasterizada lançada em 2019.</b></p>
	<p><b>DESENVOLVEDORA</b> Rebellion Developments Ltd.</p> <p><b>LANÇAMENTO</b> 2014</p> <p><b>PLATAFORMAS</b> PC Playstation 3 e 4 Nintendo Switch Xbox 360 e One</p>	<p><b>ENREDO</b></p> <p>A batalha deixa um pouco a Alemanha e foca no conflito no Norte da África em 1942, três anos antes de <i>Sniper Elite V2</i>.</p>
	<p><b>DESENVOLVEDORA</b> Rebellion Developments Ltd.</p> <p><b>LANÇAMENTO</b> 2017/2020</p> <p><b>PLATAFORMAS</b> PC / Google Stadia Playstation 4 Nintendo Switch Xbox One</p>	<p><b>ENREDO</b></p> <p>A história segue Karl Fairburne na Itália, que vai lutar com os homens da Resistência Italiana para libertar o país do fascismo em 1943, logo depois dos eventos ocorridos em <i>Sniper Elite III</i>, mas antes dos de <i>Sniper Elite V2</i>.</p>

Fonte: Dados sobre lançamento obtidos na internet.

Nessa série de jogos a história da 2ª Guerra Mundial tem relevância para as ações do jogador, pois as missões a serem cumpridas interferem diretamente no enredo criado. No jogo de 2005, logo na abertura é visto um aviso de que se trata de uma obra de ficção, mas se usam vídeos reais de conflitos durante a guerra conferindo seriedade ao contexto histórico apresentado, virando um padrão na série.

Dois elementos contribuem para que a história tenha mais peso: a qualidade gráfica e sonora. Na imagem a seguir identificamos o primeiro elemento, pois ao se chegar em cidades bombardeadas, prédios e construções têm um aspecto de abandonados, encontram-se destroços pelas ruas, paredes estão desmoronadas, em alguns locais há focos de incêndio e crateras no chão sinalizando que ali houve uma explosão.

Imagem 25 – Jogo *Sniper Elite V2*. Personagem Anya Bochkareva no topo de um prédio observando a cidade bombardeada.



Fonte: Imagem capturada do *gameplay*.

O segundo elemento se faz presente, por exemplo, quando o som de aviões sobrevoando e bombardeando áreas da cidade ou sendo alvejados por tiros inimigos criam uma tensão ao mesmo tempo que dão ao jogador a noção de que os conflitos não estão ocorrendo só no local em que ele se encontra, mas em toda a região.

Telles e Alves (2015)<sup>43</sup> argumentam que

Ainda que não seja possível encontrar a história como discurso ou narrativa naquele jogo eletrônico, o passado nele se faz presente através de elementos como a construção digital do cenário, da paisagem, e dos personagens. Essa é uma dimensão importante, pois a virtualidade do jogo eletrônico oferece bons parâmetros para a compreensão de fenômenos históricos, e pode ser mais convincente do que a objetividade histórica presente nos meios transmitida pela historiografia tradicional (textual), uma vez que, ao estimular o exercício da imaginação – ainda que de forma anacrônica – veicula conhecimentos sobre o passado, estimula a tomada de decisões, possibilita a compreensão do tempo como transformação, além de favorecer a compreensão da história como uma construção. (p. 123)

Para a época em que foi lançado, o primeiro jogo tinha gráficos convincentes, sons realistas e um efeito que virou marca registrada da série: o *bullet time*, uma animação ativada quando o protagonista acertava um tiro com precisão nos inimigos usando seu rifle de longo alcance (*sniper*), a qual desacelerava o tempo e a câmera acompanhava a bala até atingir o alvo. Nas edições seguintes, junto com os avanços técnicos, o efeito do *bullet time* também

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

melhorou e recebeu mais outro efeito combinado, o “raio-x”, em que além da câmera lenta acompanhando o trajeto feito pela bala ainda mostrava a destruição interna no corpo dos inimigos.

Ao mesmo tempo em que órgãos são fielmente reproduzidos nesses jogos, sua dilaceração com direito a uma visão em “raio-x” se torna um hiper-realismo fantasioso pelo fato de não ser possível ver a olho nu um órgão humano ser internamente destruído numa situação real. O hiper-realismo é uma opção dos desenvolvedores do jogo que podem estar buscando diferentes objetivos como diferenciar seu jogo de outros concorrentes, evidenciar a letalidade das armas de fogo e/ou chocar o jogador com a violência gráfica.

Quaisquer que sejam os objetivos dos desenvolvedores, nessa série de jogos fica evidente um aspecto preponderante: o conflito, uma situação de crise que só se resolve por meio da violência, da eliminação do inimigo. Sobre esse aspecto questões interessantes podem ser levantadas, por exemplo, a banalização da violência no jogo uma vez que toda a visceralidade das mortes não levanta nenhuma questão dentro do próprio jogo – o protagonista do jogo nem os inimigos possuem uma só linha de diálogo a respeito de qualquer mutilação provocada.

A qualidade gráfica alcançada para retratar especialmente ferimentos e mortes distinguem a série *Sniper Elite* de outras franquias, mas a capacidade de apresentar a reação do corpo aos projéteis é apenas uma parte da experiência oferecida no jogo. Como ressalta Natale (2013),

A indústria de games certamente precisa de artistas gráficos e engenheiros de computação, mas não adianta nada ter um jogo muito bonito e com muita ação se ele também não tiver uma boa “história” por trás. A ação, num videogame, pode atrair muita gente, porém, um jogo que tenha uma boa trama ou roteiro pode atrair pessoas que sejam mais exigentes e que não se contentem com os jogos antigos em que bastava ganhar mais pontos, aniquilar mais inimigos ou coisas desse tipo. Assim, para os games atuais, que almejam parecer cada vez mais reais, deve-se ter entre os criadores do software alguém que cuide do “roteiro”. (...) E o desenvolvimento não pode dar saltos de forma que desmotive o jogador, ao contrário, cada estágio do jogo deve entusiasamá-lo ainda mais. (p. 60)

Jogos atuais possuem roteiristas, diretores, dublês, atores de rosto, dubladores, modelos de corpo, diretores de coreografia e toda uma equipe com funções análogas àquelas que se encontra no cinema. A razão disso é que, como disse Natale, os jogos passaram a contar histórias e a missão que o protagonista deve cumprir precisa ser importante para o desenvolvimento da história. O jogador deve se sentir imerso na ambientação criada no jogo e cada detalhe presente deve convencê-lo de que durante a 2ª Guerra Mundial as situações eram semelhantes ao que vê na tela.

A forma como o jogador age pode adiar ou adiantar eventos na história apresentada pelo jogo, a inércia não tem lugar, pois a participação do jogador não só move a narrativa

como pode alterar o desfecho da aventura experienciada. Na série *Sniper Elite* o jogo é em 3ª pessoa, ou seja, o jogador vê o personagem, enxerga muito bem o sangue na roupa e boina do protagonista, o vê correr para escapar de tiros, ouve o seu coração bater mais rápido quando os inimigos o encurralam sob intensas rajadas de metralhadora.

Da mesma forma que o jogador vê o personagem passar por tudo isso, o que o protagonista não sabe, não saberá também o jogador que o controla, pois Karl Fairburne é um personagem numa narrativa e ocupa o papel do narrador-protagonista, tal como explica Audi (2016):

O narrador-protagonista é uma personagem central na história. Ele narra de uma posição fixa, limitado exclusivamente a suas percepções, pensamentos e sentimentos. O uso do narrador-protagonista é útil como discurso de um jogo. Nessa forma, há maior identificação com a personagem controlada, pois os dois compartilham memórias, desejos e decisões – o jogador fica íntimo da personagem. A conexão é tão forte que não importa a índole da personagem; nós sempre nos esforçaremos para fazê-la ganhar. (p. 52)

Agora precisamos levantar uma questão relevante: se o jogador imerge na aventura e aceita o desafio proposto pela equipe de desenvolvedores, equipe esta que tem uma história para contar através das possibilidades audiovisuais permitidas pelo videogame e que o jogador executará com o controle em mãos, qual narrativa está sendo apresentada? O que ela pretende comunicar? Ela reforça mitos ou rompe paradigmas? Oblitera fatos importantes ou joga um pouco de luz sobre aspectos ignorados?

O que a *Rebellion Developments Ltd.* fez em seus jogos permite evidenciar não só como a tecnologia de criação de jogos evoluiu, mas também a visão que se tem sobre determinado personagem/evento e se/ou como sua caracterização sofreu mudanças por conta uma nova mentalidade ou ampliação de conhecimentos que não se possuía no início.

Do primeiro ao último jogo se controla o mesmo protagonista, Karl Fairburne, o qual sempre aparece nas cinemáticas exibidas entre as missões, mas na versão remasterizada do segundo jogo (*Sniper Elite V2*) foram adicionados 7 personagens da série *Zombie Army*, focada no modo *multiplayer online*. Isso por si só não seria relevante, o que realmente interessa é que dos 7 novos personagens, 4 são mulheres e entre esses novos personagens encontramos russos, alemães e franceses com uma motivação para entrar no conflito contra os alemães.

Imagem 26 – Personagens adicionados ao jogo *Sniper Elite V2 Remastered*.





Fonte: Imagem da internet.

Na ordem em que os personagens da imagem acima aparecem, a descrição que o jogo faz de cada um é a seguinte:

- **Beth Coleman:** Beth trocou sua tela e pincéis por armas e balas quando seus arredores pitorescos foram destruídos. Ela não tem experiência anterior em combate, mas rapidamente descobriu um talento para os detalhes mais sutis de atirar. *A pintora de retratos tem olho aguçado e mão firme. Hoje em dia ela é uma artista com uma arma.*
- **Hermann Wolff:** O capitão tem pouca paciência para a política com seus egos e corrupção apunhaladora. Wolff nunca acreditou na mensagem de Hitler, mas obedeceu às ordens para proteger sua família. *O capitão da Wehrmacht está alerta e desconfiado de ameaças potenciais. Ele é um marido e pai amoroso.*
- **Marie Chevalier:** Executou missões de sabotagem importantes para facilitar o avanço dos Aliados através da França após a invasão da Normandia. Esta determinada lutadora pela liberdade sabe o que quer e está em uma missão para alcançá-lo. *A lutadora da resistência é independente e obstinada. No pós-guerra, ela sonha em possuir uma vinha.*
- **Dr. Efram Schweiger:** Tendo evitado o recrutamento ao ajudar os nazistas em suas pesquisas, o médico não é mais um pacifista e agora está disposto a lutar contra os nazistas. O que ele viu no centro de pesquisa? *Um pesquisador acadêmico, um ex-pacifista que preferia estar em uma biblioteca.*
- **Hanna Schulz:** Órfã desde cedo, Hanna valoriza a família acima de tudo. Ela usa o uniforme do homem que executou seu marido e seus filhos. *A lutadora pela liberdade é feroz e impulsionada pela vingança.*
- **Boris Medvedev:** Boris evitou por pouco as acusações de insubordinação em várias ocasiões. Sua lealdade inabalável o conduziu por um caminho onde ele testemunhou os horro-

res incontáveis da guerra. *O veterano do Exército Vermelho é estoico, prático e direto. Ele é ferozmente leal aos merecedores.*

- **Anya Bochkareva:** Anya desistiu dos esportes com rifle e de seus estudos universitários para servir no exército quando a Alemanha invadiu a União Soviética. Ela rapidamente se estabeleceu como uma das atiradoras mais formidáveis do Exército Vermelho. *A atiradora amadora é paciente, deliberada e patriótica.*

A desenvolvedora quebrou um paradigma criado por ela mesma ao adicionar esses personagens no último jogo, a versão remasterizada de *Sniper Elite V2* em 2019. Em todas as outras versões o protagonista é um combatente americano treinado para agir sozinho e com frieza o suficiente em momentos de tensão, não há menção de uma vida pessoal, de qualquer elemento de seu passado, ele é apenas um atirador de elite mortal.

Em boa parte dos jogos com temática de guerra isto é o que sempre vemos, os jogos nos oferecem os mais bem treinados, os mais habilidosos, os mais mortais e nos acostumamos a controlar um personagem com habilidades sem muitos elementos que o humanizem, e se o herói é apresentado de forma tão rasa, com os inimigos é ainda pior, pois eles são apenas os vilões e nada mais.

Do primeiro ao quarto jogo da série principal, a que apresenta uma campanha, o protagonista é uma máquina de matar, mas na versão remasterizada o jogador conhece personagens com seus próprios traumas, gente comum como aquelas que andam na mesma rua do jogador, pessoas que tinham vidas comuns e que realizavam tarefas cotidianas como se vê no momento em que pomos o pé fora de nossas casas. Do mesmo modo que esses personagens foram obrigados a se adequar à guerra, o próprio jogador acabaria tendo de fazer o mesmo se tivesse testemunhado o conflito na vida real na época em que aconteceu – humanizar atores históricos contribui enormemente para legitimar uma narrativa, até aquela que é contada num jogo de videogame.

A última personagem, por exemplo, é claramente inspirada na franco-atiradora Lyudmila Mikhailovna Pavlichenko (Людмила Михайловна Павличенко)<sup>44</sup>, nascida em Bila Tserkva, cerca de 80 km ao sul de Kiev, na Ucrânia em 12 de julho de 1916, mudando-se aos 14 anos para Kiev com a família. Nesta época, associou-se a um clube de tiro local, vindo a tornar-se uma exímia atiradora. Trabalhou em uma fábrica de armamentos em Kiev, até sua entrada na universidade em 1937 e em 1941 quando a União Soviética é atacada, ela é designada para o 25º Exército Vermelho por ter se recrutado voluntariamente.

---

44 Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lyudmila\\_Pavlichenko](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lyudmila_Pavlichenko)

Ao recusar atuar como enfermeira, ela participa ativamente dos combates como uma das duas mil atiradoras de elite do sexo feminino no Exército Vermelho, tendo atingido o número de 309 mortes em combate, subindo de patente gradativamente até ser promovida a major, quando se tornou instrutora de vários *snipers* soviéticos até a guerra terminar. Tanto o primeiro rifle usado por ela, um rifle de ferrolho Mosin-Nagant, quanto o seu preferido, um rifle Tokarev SVT-40 semiautomático, estão presentes no jogo junto com outros modelos realmente usados durante os conflitos.

Imagem 27 – Tela de seleção de armas.



Fonte: Imagem do *gameplay*.

Em junho de 1942, Pavlichenko foi atingida por um morteiro e foi retirada da batalha por quase um mês, até sua recuperação. Após a recuperação ela foi enviada para o Canadá e para os Estados Unidos, para uma visita pública e se tornou o primeiro cidadão soviético a ser recebido pelo presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt, que a recebeu na Casa Branca. Depois, ela foi convidada por Eleanor Roosevelt a fazer um tour pela América relatando suas experiências em combate. Como presente ganhou uma pistola Colt semiautomática e no Canadá foi presenteada com um rifle Winchester, que atualmente está no Museu das Forças Armadas de Moscou.

Há um filme sobre ela lançado em 2015, cujo título no Brasil é “A Batalha de Sevastopol”, uma produção da Rússia e Ucrânia que retrata vários momentos de sua vida, incluindo o treinamento no exército, a participação nas batalhas e a visita aos Estados Unidos. O filme se torna particularmente interessante porque não sendo uma produção norte-americana, o enfoque dado ao regime comunista e aos combatentes durante a Grande Guerra Patriótica (como os russos chamam a 2ª Guerra Mundial) difere do que habitualmente se vê em produções estadunidenses.

Um mesmo jogo pode levantar diversos questionamentos, antes da inclusão de outros personagens na remasterização, o protagonismo sempre esteve nos ombros dos americanos, público-alvo da desenvolvedora, o que pode ser visto quando o único idioma disponível para se jogar é o inglês no primeiro e no segundo jogo. Do terceiro em diante já há a localização do jogo para o Brasil, ou seja, há legendas em português do Brasil nos menus, nos diálogos, nas cenas históricas que abrem o jogo ou que fazem a transição de uma missão para a outra.

Ao se adicionar personagens novos e diversos a um jogo que já existia, a narrativa proposta pelos desenvolvedores se amplia, ganha novos contornos e interpretações, tal como diz Jenkins (2007)<sup>45</sup>:

[...] Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (uma paisagem pode ser lida/interpretada diferentemente por geógrafos, sociólogos, historiadores, artistas, economistas et al.), ao mesmo tempo que, em cada uma dessas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço. (p. 24)

Não paremos por aqui, se levarmos em conta que o jogo poderia ter sido lançado sem a presença dos personagens, apenas com gráficos e sons melhorados, talvez esse tipo de reflexão não tivesse sido suscitado tão facilmente, mas os desenvolvedores decidiram incluí-los. A mudança do personagem não altera o gameplay, escolher um rifle com zoom melhor ou com um pente para 15 munições em vez de um pente com apenas 5 munições, sim, isso altera o gameplay.

Mas, então, porque adicionar novos personagens, por que criar um passado para eles? Talvez porque os desenvolvedores quisessem que o jogador refletisse um pouco e percebesse que nem todos que se envolvem numa guerra o fazem porque querem; que nem todos aqueles obrigados a lutar o fazem porque gostam de matar, mas porque simplesmente desejam sobreviver; talvez porque nem todo mundo que está do lado oposto ao nosso é um inimigo, pode ser alguém que almeja e valoriza o mesmo que nós e apenas teve de ficar do outro lado da linha; e talvez porque nós não sejamos tão heroicos quanto achávamos.

Segundo Rösen (2011, p.)<sup>46</sup>,

Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. (p. 12)

Utilizamos uma série de jogos de guerra para exemplificar como a tecnologia e um maior conhecimento aproximaram uma obra ficcional de elementos da realidade a fim de conferir maior credibilidade ao jogo, mas da mesma forma poderíamos ter usado um jogo de ação, de aventura, de fantasia, de ficção, etc., ou mesmo algum que abordasse um conflito mais recente na História. E por se tratar de jogos que falam de guerra, o conflito e a violência

45 JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2007.

46 RÖSEN, Jörn. Historicidade e consciência histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e REZENDE, Estevão. *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

inerentes a esse tema resultam em mortes dentro do jogo, entre outras consequências possíveis.

A imagem em que se pode ver ossos, músculos, artérias e veias sendo destruídas por uma bala pode até parecer violenta por ser mais graficamente visceral, contudo, prédios bombardeados sem nenhum ocupante ou cidadão transitando também o é, apenas não se viu a morte resultante da explosão.

Em relação à violência em alguns jogos, que não precisam ser necessariamente de guerra para que se valorize visualmente a morte de um personagem, as críticas são contundentes desde o lançamento de *Mortal Kombat* em 1992, acusado de influenciar negativamente os jovens por causa de sua violência gráfica. A violência presente na série *Sniper Elite* é tão inofensiva quanto a que se vê no filme “O Resgate do Soldado Ryan”<sup>47</sup>, o qual tem classificação de 14 anos e que foi assistido por públicos de diferentes idades.

No caso do filme, a percepção geral é a de que o que se passa nele é pura ficção sem chance de ser reproduzido na vida real, no cotidiano do público que lotou os cinemas ou o assistiu através de serviços digitais de filmes. Ao argumentar sobre a espetacularização da violência e conseqüentemente sua banalização, ALVES (2004)<sup>48</sup> fala que “O telespectador, mesmo assistindo a noticiários, tem a sensação de ver um filme de ficção, cujas cenas o mobilizam, mas, logo em seguida, são esquecidas, substituídas pelos seus traumas da lida diária.”

Não queremos dizer aqui que jogos não têm capacidade de influenciar um jogador, pois como um tipo de mídia ele pode sim repercutir no comportamento de quem joga, tanto quanto um filme nas atitudes de um espectador e até mesmo um dado gênero musical influenciar o ouvinte, mas de forma alguma deve-se isolar qualquer um desses elementos como único responsável pelas atitudes violentas praticadas por um indivíduo.

Alves (2004) expõe bem o erro na associação da violência aos videogames:

A mídia, especialistas e pais em geral tendem a fazer relações diretas, de causa e efeito entre o comportamento dos jovens e a interação com os games, principalmente nas situações em que estes sujeitos agredem e provocam danos em outros seres, desconsiderando o fato de que o fenômeno da violência não pode ser analisado de forma linear, como se apenas os conteúdos veiculados pelos jogos eletrônicos, pudessem induzir a comportamentos violentos.

Os dados são apresentados sem contextualizar a história dos sujeitos, preocupando-se apenas com os aspectos quantitativos da interação, realizam pesquisas de base hipodérmica, criando equações do tipo: jovens que jogam games violentos = jovens que entram em escolas e matam colegas, professores e funcionários. A equação não é tão simples de resolver. (p. 108)

47 Filme de guerra épico norte-americano de 1998, ambientado durante a Invasão da Normandia na Segunda Guerra Mundial.

48 ALVES, Lynn Rosalina Gama. Game over: jogos eletrônicos e violência. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

A tira em quadrinhos a seguir consegue demonstrar, de maneira bem simples até, que a influência de comportamentos considerados negativos pode acontecer através de mídias variadas e em formatos diferentes de como se vê nos videogames, e ainda que estes utilizem a violência como um elemento em meio a tantos outros, por si só não são originadores de comportamentos violentos.



Imagem 28 – Tira em quadrinhos.



Fonte: Imagem da internet.

A presença e o uso da violência nos jogos podem ser plenamente justificados pela narrativa que um game vier a apresentar, tal como é o caso do gênero de guerra. Diferentes contextos geram visões diferentes sobre um mesmo jogo, querer adotar somente um olhar para definir que tipo de comportamento todo e qualquer jogador assumirá é um erro. Não podemos esquecer que não são apenas videogames que colocam a violência como meio de se “resolver

um conflito”, filmes de ação fazem sucesso até hoje, animes<sup>49</sup> voltados para o público infantil também adotam o conflito entre oponentes como ponto alto de seus episódios, brinquedos com temas bélicos são encontrados facilmente em centros comerciais e lojas especializadas em brinquedos.

Alves (2004) não só embasa o uso de videogames como apresenta outro viés para a violência presente nos jogos ao dizer que

Os jogos eletrônicos, com suas diferentes possibilidades de imersão, permitem aos usuários vivenciar situações que não podem ser concretizadas no seu cotidiano, exigindo tomada de decisão, planejamento, desenvolvimento de estratégias e antecipações que vão além do aspecto cognitivo. É possível elaborar perdas, medos e outras emoções e sentimentos sem correr riscos.

A interação com os diferentes conteúdos destes dispositivos e em especial, os relacionados com a violência, não resultam em comportamentos agressivos com outros sujeitos, mas propiciam a elaboração dos aspectos subjetivos de cada indivíduo, na medida em que os jogos se constituem em espaços de catarse, nos quais a violência é uma linguagem, uma forma de dizer o não dito. (p. 85-86)

A série *Sniper Elite*, a despeito da violência presente nos seus jogos, pode servir perfeitamente como veículo capaz de percorrer diferentes aspectos históricos e levantar abordagens relevantes a partir dos cenários detalhados, do enredo desenvolvido, da caracterização dos personagens e de outras mídias com que pode ser relacionada.

---

<sup>49</sup> Anime ou animê se refere à animação ou desenho animado. A palavra é a pronúncia abreviada de “animação” em japonês, onde esse termo se refere a qualquer animação, não importa o país. Para os ocidentais, a palavra se refere às animações oriundas do Japão.



### 3. QUAL HISTÓRIA OS VIDEOGAMES PODEM ENSINAR?

#### 3.1. História Pública e os videogames

A partir do momento em que o historiador se prontifica a investigar a ação humana no decorrer do tempo, tudo o que tiver sido produzido ou impactado pelo ser humano se torna digno de análise, levando o historiador a inquirir uma diversidade de documentos e relatos sob as mais variadas formas, aspecto este que dá à História uma abrangência de atuação inimaginável.

O resultado obtido após a pesquisa, porém, não deve ficar circunscrito apenas a uma comunidade acadêmica, ele terá mais impacto se trazer alguma reflexão para um público maior e mais diversificado além dos centros universitários, pois como é observado por NETO e RAMOS (2014, p. 19)<sup>50</sup>, “As fontes e as análises do Historiador devem ser elementos do debate que, no entanto, só pode chegar a construir um consenso na prática do diálogo com todos os interessados.”

O diálogo, por sua vez, deve ser convidativo para que um público variado se sinta atraído pela mensagem que se deseja compartilhar e que leve o conhecimento adiante de forma espontânea, ou seja, divulgando o que aprendeu porque gostou da forma como recebeu o conteúdo e de como este conteúdo lhe foi útil. No entanto, como Moraes (2014)<sup>51</sup> ressalta,

O esforço para atingir audiências mais amplas não se resume a uma simples mudança da linguagem ou, quem sabe, a um esforço para atenuar, ainda que criteriosamente, as exaustivas discussões teóricas e metodológicas. (...) Ora, se o discurso é efeito de sentido entre locutores, é indispensável que tais sentidos estejam submetidos à negociação: emissor e receptor devem negociar as possibilidades de construção do discurso histórico falando uma mesma língua, ou seja, partilhando o mesmo código, de acordo com as possibilidades dadas pelos canais de comunicação. (...) No entanto, a negociação pode ser duplamente proveitosa: além de ampliar exponencialmente os ouvidos sensíveis aos discursos do historiador, pode aumentar a sensibilidade do historiador aos muitos discursos possíveis. (p. 35)

E para atuar a favor do sucesso dessa negociação podemos contar com a História Pública, a qual, segundo CORRÊA (2016, p. 214)<sup>52</sup>, “pode ser pensada a partir do conceito de compartilhamento, que é uma das maneiras de vislumbrar o significado daquilo que é público e que alimenta o diálogo com o mundo comum”, mas que, segundo ele próprio, não devemos

50 NETO, Sydenham; RAMOS, Vinícius. História do Tempo do Presente, Diálogo com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória. Revista Aedos, nº 15, v. 6, Jul/Dez. 2014.

51 MORAES, Alexandre Santos de. História pública e literatura: reflexões sobre o discurso. RESGATE - VOL. XXII, N.28 - JUL./DEZ. 2014.

52 CORRÊA, Luiz Otávio. Os vários significados da História Pública. Revista Transversos. “Dossiê: História Pública: Escritas Contemporâneas de História”. Rio de Janeiro, Vol. 07, no. 07, pp. 253-260, Ano 03. set. 2016.

esquecer de que “Apenas o compartilhamento ou disponibilização de um determinado material nem sempre ajuda na reflexão crítica.”

Mas, então, o que viria a ser História Pública? Tanto o conceito quanto a aplicabilidade de História Pública podem variar de acordo com o local em que ganharam corpo, sobretudo nos Estados Unidos e Europa, tal como Pastor de Carvalho (2016)<sup>53</sup> elucida

Para alguns autores, sobretudo norte-americanos, a História Pública fala fundamentalmente sobre a atuação do historiador fora da universidade – em museus, arquivos, curadorias, consultorias, empresas, órgãos governamentais, veículos de mídia, etc. Já para os autores ingleses, falar de História Pública é uma forma de desconstruir a maneira como se formam as representações públicas do passado, ou seja, trata-se de uma história com verniz político. (p. 39)

Não somos obrigados a escolher um viés ou outro como se fossem faces opostas de uma moeda, por isso concordamos com Santhiago (2018)<sup>54</sup> quando diz que

Sem constituir um exercício meramente reiterativo ou laudatório, a noção de história pública convida diferentes pesquisadores a revisitar suas investigações passadas ou suas práticas de trabalho correntes, ativando uma reflexão sobre o processo de construção do conhecimento que descortina a sua dimensão pública. Nessa leitura, não se pressupõe a história pública como um conjunto estável de técnicas a serem apreendidas e apenas consecutivamente emuladas, mas como uma prática reflexiva – um processo contínuo de aprendizado, baseado na reconstrução das práticas de trabalho a partir de experiências concretas – ou, se assim preferirmos, como um conceito capaz de dinamizar uma reflexão com consequências práticas. (p. 294)

Para ele,

Nesse sentido, as práticas emergentes de história pública no Brasil desenham uma conciliação entre a tradição pragmática, aplicada e profissionalizante da *public history* estadunidense, orientada em função de resultados, e a reflexão teórica sobre o papel social da história e do historiador, inspirada como parte do conjunto de problemas da história do tempo presente. (p. 295-296)

O trabalho que a História Pública assume para levar o conhecimento a um público mais abrangente tem uma natureza diferente daquele que é feito nas escolas, pois enquanto no ambiente escolar os alunos devem assistir às aulas e entrar em contato com um conteúdo histórico desenvolvido para eles (gostando ou não da aula, do conteúdo e/ou do professor), a História Pública, por sua vez, não possui a prerrogativa da obrigatoriedade, o que exige uma mu-

53 PASTOR DE CARVALHO, Bruno Leal. História Pública e Redes Sociais na Internet: Elementos essenciais para um debate contemporâneo. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, v. 07, nº 07, Set. 2016.

54 SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

dança na forma como apresentará seu conteúdo a fim de que o público continue consumindo mais e por livre iniciativa.

Ao lidar com um público diversificado, diversificado também deve ser o conteúdo oferecido a fim de se atingir os diferentes perfis envolvidos, usando uma linguagem acessível e apropriando-se dos meios de comunicação que alcancem boa parte das pessoas.

Ao encontrarmos um canal de alcance massivo e que apresenta conteúdo histórico, independentemente de qual debate historiográfico esteja em voga nas universidades, o que realmente importa é o fato de mais pessoas conhecerem eventos que de uma maneira ou de outra são importantes para humanidade, o que pode despertar naquele telespectador – que talvez tenha assistido de maneira despreziosa e casual a um ou a outro episódio – a vontade de saber mais sobre um ou mais temas históricos.

Vimos surgir no início do século XXI publicações voltadas para a área da História como a Nossa História (2003), Aventuras na História (2003), História Viva (2003) e Revista de História da Biblioteca Nacional (2005), sendo que algumas destas encerraram suas publicações e outras se adaptaram aos novos tempos, à era digital, através de sites específicos ou em plataformas de *streaming*<sup>55</sup> como o YouTube.

Imagem 29 – Capas de revistas com abordagens históricas.



Fonte: Imagens da internet.

Com a consolidação da era digital modificando a forma como nos comunicamos, a História Pública também foi impactada pela ampliação do acesso a vários tipos de plataformas e públicos. Agora, através de sites, blogs, canais de *streaming* e das redes sociais uma audiência variada também começou a contar e recontar histórias, adaptando narrativas, levando o foco para temas que antes poderiam ser ignorados e trazendo fontes que outrora seriam perdidas.

Como ressalta Noret (2015)<sup>56</sup>,

55 O *streaming* é a tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo.

56 NORET, Serge. História Pública Digital. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

Com a rede, indivíduos, comunidade, grupos de trabalho, podem criar espaços de história e fazê-los viver em sintonia com comunidades específicas, promovendo-os globalmente e envolvendo no campo internacional os membros dispersos das mesmas comunidades com um público potencialmente universal. (p. 42-43)

Entretanto, ao mesmo tempo em que a rede mundial de computadores permitiu que novas narrativas ganhassem espaço, também tornou mais difícil garantir que todos os “narradores” realizassem análises criteriosas como um historiador com formação para tal. Noret (2015) adverte que

A “história” e a memória que a rede mundial de computadores transmite, narradas e interpretadas em parte por quem quer que seja, permitem a reprodução acrítica e descontextualizada da memória individual e comunitária, ou seja, do horizonte “cego” de cada um. Esse localismo abstrato é incapaz de ler a complexidade dos processos históricos e sua globalidade ou de inseri-los naqueles contextos mais amplos citados por Nora. (p. 40)

As possibilidades virtuais de compartilhamento de fontes e informações ampliaram consideravelmente os elementos de análise por parte dos historiadores, mas agora não são apenas eles que “falam” de História, profissionais de outras áreas também realizam esta tarefa e dão visibilidade à disciplina ainda que não sejam formados nela.

Profissionais de outros ramos e que dominam com excelência as ferramentas digitais podem desenvolver uma relação estreita com as tecnologias capazes de dinamizar o conhecimento, enquanto que, não raramente, professores/historiadores leigos digitalmente apenas utilizem as novas ferramentas digitais para facilitar velhas práticas. Espera-se que um profissional realize com maestria as tarefas para as quais ele se especializou, aprendendo os conceitos e as técnicas necessárias para a função, o que também não implica em um trabalho deficitário quando feito por profissionais de áreas afins.

Como exemplo citaremos dois canais de YouTube com foco histórico: *Leitura Obrigatória*<sup>57</sup> e *Buenas Ideias!*<sup>58</sup>, o primeiro com 361 mil inscritos e o segundo com 935 mil inscritos. O primeiro canal é apresentado por um historiador, Icles Rodrigues, com a participação de outros historiadores também, o qual apresenta temas e conceitos históricos de uma maneira mais próxima ao que se vê na academia, já o segundo canal é apresentado por Eduardo Bueno, jornalista e tradutor, que narra a história do Brasil de forma descontraída.

O número de pessoas inscritas nesses canais revela o alcance da mensagem transmitida por seus apresentadores, alcance que é maior ou menor não só pela mensagem em si, mas

57 Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=leitura+obrigast%C3%B3ria](https://www.youtube.com/results?search_query=leitura+obrigast%C3%B3ria)

58 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCQRPDZMSwXFEDS67uc7kldg>

sobretudo pela forma como é apresentada. A irreverência e a linguagem usada por Eduardo Bueno captam mais facilmente a atenção do internauta, ainda mais quando elementos visuais são usados nos vídeos para gerar situações cômicas ou reforçar a ideia exposta, algo que não é tão presente nos vídeos do historiador Ícles Rodrigues.

O número de inscritos num canal ser superior ao de outro não deve ser tomado como medida de qualidade ou de que o conteúdo seja mais confiável, de forma alguma, pois o público que os assiste pode ser extremamente variado. Sobre isso Nicolazzi (2019)<sup>59</sup> argumenta que

Se um historiador profissional com sua pesquisa, um professor de história em sua sala de aula, um escritor com seu livro histórico ou algum *youtuber* em seu canal digital narram suas histórias segundo princípios distintos, essas narrativas também são recebidas de formas variadas e segundo demandas que são específicas a cada uma dessas modalidades. Por vezes elas podem ser equivalentes, mas isso não significa uma condição *sine qua non*. Não se trata, obviamente, da mesma coisa assistir a um vídeo na internet ou ler um livro na poltrona, ainda que o conteúdo possa ser equivalente. O que se espera de uma pesquisa acadêmica não é necessariamente a mesma expectativa que tem o aluno na sala de aula, como não é a do leitor interessado ou do internauta que busca o que se convencionou chamar (de forma muito discutível, é bem verdade) de comunicação mais palatável ao grande público. (p. 212)

A menção dos canais de YouTube é relevante porque exemplifica bem os desafios enfrentados pela História Pública: não basta compartilhar um conteúdo, é necessário que este conteúdo seja confiável e pareça interessante. Entretanto, a História Pública ao entrar no mundo digital não se resume apenas a esse tipo de mídia, Noret (2015) menciona um exemplo:

Nos Estados Unidos, a comunidade nacional abraçou a primeira grande tarefa de história pública digital: o arquivo September 11 do RRCHNM na Virgínia – Roy Rosenzweig Center for History and New Media. Esse grande arquivo digital foi aberto aos depoimentos de pessoas do mundo inteiro e oferece as memórias, a história e as fontes daquilo que aconteceu, além de sua interpretação. Mais ainda – e este aspecto tem a sua importância inovadora em um arquivo digital –, o site da web September 11 mostra como foi vivido o atentado às Torres Gêmeas internacionalmente, ao vivo ou em vídeo, promovendo o local na dimensão informada de uma experiência global. (p. 44)

Ao realizar uma busca rápida na internet através do Google entrando com o termo “September 11”, o site<sup>60</sup> mencionado apareceu na 18ª posição, enquanto que na primeira posição é mostrado o Wikipedia<sup>61</sup>. Este site representa perfeitamente a facilidade de se construir uma narrativa sobre o que quer seja no mundo virtual, tal qual fica bem claro na página de boas-vindas do site<sup>62</sup>:

59 NICOLAZZI, Fernand. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. Revista História Hoje, vol. 8, nº 15, Junho de 2019.

60 Disponível em: <https://911digitalarchive.org/>

61 Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/September\\_11\\_attacks](https://en.wikipedia.org/wiki/September_11_attacks)

62 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Boas-vindas>

Bem-vindo(a) à **Wikipédia**, uma enciclopédia escrita em colaboração pelos seus leitores. Para isso utiliza a ferramenta *wiki*, que permite a qualquer pessoa, inclusive a você, melhorar de imediato qualquer artigo clicando em editar no menu superior de cada página. Sim, você também pode editar!

Qualquer pessoa pode editar as informações, acrescentando fontes que agreguem conhecimento e que de outra forma não seriam conhecidas, mas também qualquer um pode colocar interpretações sem nenhum embasamento teórico ou comprovação documental, o que faz com que a mesma plataforma que oferece possibilidades ofereça também imprecisões.

Sobre essa ampliação Noret (2015) diz que

Com o advento de uma nova fase na web, por volta do ano de 2004 – a sua versão comumente chamada 2.0 (NOIRET, 2012) –, as formas de narração histórica tornaram-se acessíveis a qualquer pessoa capaz de entrar na rede. Além disso, as novas modalidades de escrita na web, como o acesso simples aos blogs, permitiram uma interação entre o trabalho de quem escreve e o de quem lê, não apenas com intervenções críticas ou sugestões para completar o discurso, mas, ainda, com o acréscimo direto e sem mediação de outras fontes documentais.

Mas possibilidades de análise lado a lado de eventuais imprecisões históricas não é algo que surgiu com a era digital, basta pensarmos nas produções audiovisuais surgidas com o cinema: filmes com temáticas históricas que privilegiam determinada perspectiva em detrimento de outra, anacronismos, adaptações de outras mídias que descontextualizam elementos no intuito de dar ritmo à narrativa que se quer apresentar, etc. Como produto de uma indústria voltada para o entretenimento e que concorre com outras empresas e formas de distração e lazer, as produções cinematográficas – bem como qualquer outro tipo de entretenimento – tentam se destacar do que é oferecido pela concorrência, importando mais atrair do que instruir.

Moraes (2014) ao observar isso pondera

Em outras palavras, o acesso a determinado conteúdo depende não apenas do interesse da audiência, mas da capacidade que determinado site tem para se tornar, em primeiro lugar, visível e, em segundo lugar, atrativo. (...) Decorre daí um segundo problema, qual seja, o de considerar que no momento atual, em que a História se torna disponível por meio de uma quantidade extremamente ampla de suportes (televisão, rádio, revistas, jornais, internet e “lugares de memória”, como museus, bibliotecas e arquivos, por exemplo), a atração de novas audiências se resume a estratégias de marketing, muitas vezes tratando a História como mais um produto da chamada “Indústria Cultural”. (34)

Outro meio não tão lembrado entre os suportes que amplificam o contato com conteúdos históricos é o videogame, o qual dialoga muito bem com as inovações digitais. TELLES-VIANA (2016)<sup>63</sup> diz

---

63 TELLES-VIANA, Helyom. Um Passado Jogável? Simulação Digital, Videogames e História Pública. Revista Observatório, Palmas, v. 2, n. Especial 1, p.163-191, maio. 2016.

Acredito que a reflexão sobre simulações e jogos digitais pode ser pensada como parte do campo da “História Digital” e, como tal, desempenha um papel de considerável importância para a História Pública, uma vez que a prática do jogo eletrônico implica em uma complexa interação com os mais diferentes recursos midiáticos. (p. 10)

Diferentes tipos de mídia apresentam diferentes tipos de linguagem, linguagens tão particulares que nem sempre conseguem ser usadas com a mesma eficácia ao se tentar transportar elementos característicos de uma mídia para outra. No caso dos videogames, o que vemos é uma boa combinação e ampliação desses elementos potencializando a narrativa pensada pelos seus desenvolvedores. TELLES-VIANA (2016) ressalta que

Fogu (2009) afirma que os videogames promovem uma mudança paradigmática sobre a semântica histórica, produzindo uma dissociação entre as referências estruturais que constituíram a operação histórica desde o século XVIII, a saber, a relação com o passado e adesão ao real, ao substituírem a representação e o testemunho pela simulação e a virtualidade. Eles rompem com a associação da história com o passado e com uma visão linear e progressista do tempo histórico, além de promoverem um processo de espacialização e virtualização da História: através da simulação e da interatividade dos videogames, o tempo histórico é espacializado. Sob o impacto desse giro paradigmático, constrói-se uma outra noção do “histórico”, capaz de reposicionar a oposição aristotélica entre História e poesia, resituando a História no reino do possível. (13-14)

Simulação e virtualidade são dois aspectos que foram bastante favorecidos pela evolução no desenvolvimento dos jogos digitais, pois as melhorias técnicas alcançadas atualmente permitem a construção de narrativas históricas que causam grande impacto no jogador. Utilizaremos dois jogos ambientados na I Guerra Mundial para tentar demonstrar como a narrativa histórica pode ser desenvolvida sob diferentes perspectivas: *Valiant Hearts: The Great War* e *Battlefield 1*.

*Valiant Hearts: The Great War*<sup>64</sup> apresenta uma diferença já em seu título, pois usa dois termos interessantes: “corações valentes” e “grande guerra”. Os termos não são aleatórios, pois ganham sentido a partir do momento em que se inicia o gameplay, no qual o jogador conhecerá e controlará personagens cujas tramas se entrelaçarão em meio a um conflito de proporções até então nunca vistas.

O jogo se desenrola no início da Primeira Guerra Mundial quando cidadãos alemães são deportados da França, o que afeta diretamente Karl (alemão), marido de Marie (francesa) e genro de Emile (pai de Marie). Enquanto Karl é obrigado a integrar o exército alemão, Emile é chamado para o exército francês onde encontra Freddie (norte-americano) que se alistou após perder a esposa num bombardeio alemão. No decorrer do conflito Freddie e Emilie co-

<sup>64</sup> Jogo eletrônico de quebra-cabeça e aventura desenvolvido pela Ubisoft Montpellier e publicado pela Ubisoft. Foi lançado inicialmente em junho de 2014 para Microsoft Windows, PlayStation 3, PlayStation 4, Xbox 360 e Xbox One.



nhecerão Anna (belga), uma veterinária que atua como enfermeira e deseja resgatar seu pai, o qual está sendo forçado a trabalhar para os alemães.

Imagem 30 – Da esquerda para a direita estão Emilie; Marie com Karl e seu filho recém-nascido, Victor; Freddie; e Anna com Walt, um dobermann alemão.



Fonte: Imagens da internet.

Karl, Emilie, Freddie e Anna são os protagonistas controláveis do jogo – junto com Walt, um dobermann alemão que salvará a vida de um deles. O jogo não foca em combates ou mortes apesar de eventualmente acontecerem, mas principalmente em quebra-cabeças que permitem o avanço dos personagens nas fases. Através de cartas enviadas e recebidas muito é apresentado sobre os protagonistas, seu passado, suas perdas e suas angústias – Karl, por exemplo, no registro de 1º de agosto de 1914, escreve: “Parece estranho voltar para a Alemanha. Pelo menos Emile pode cuidar de Marie e Victor. As coisas devem se acalmar nos próximos meses. Tudo isso é tão sem sentido.”

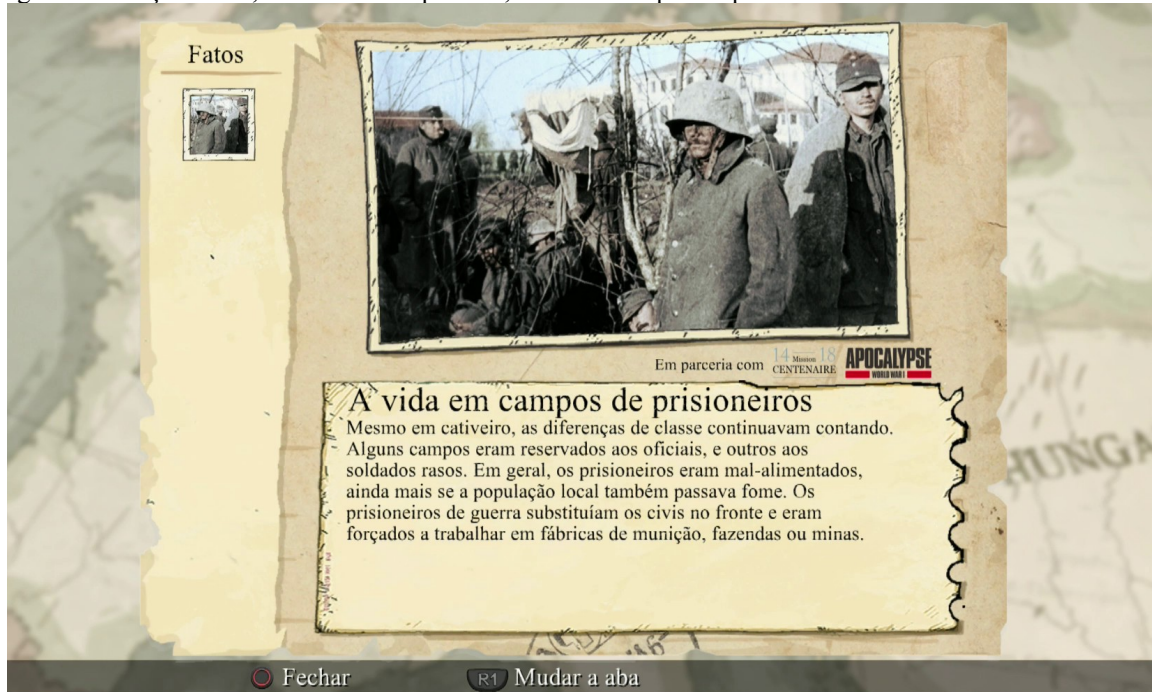
Marie exporia mais tarde, em 12 de agosto de 1914, sua situação: “Depois de Karl, é a hora do papai sair. Por que tiveram que chamá-lo? Não era suficiente expulsar meu querido amor destas terras? (...) Ele é velho demais pra lutar.” já no ano seguinte, em 10 de março de 1915, Emile registra outra situação em seu diário: “Que dia! Minha vida foi salva duas vezes hoje: primeiro por um soldado americano e depois por um cachorro. Mas estou finalmente livre. Eu vi Karl antes do bombardeio. Espero que ele tenha sobrevivido. Vou tentar encontrá-lo.”

Os relatos dos personagens são feitos a partir de seus pontos de vista, eles não sabem o que acontece em tempo real com os outros, o jogador sim, ele tem conhecimento de coisas que os personagens só saberão mais tarde, algumas vezes mais tarde do que precisavam para evitar situações trágicas e escolhas erradas. O controle de cada personagem se dá em seções específicas, nas quais conhecemos campos de concentração, cidades destruídas, povoados em situação de calamidade e com cidadãos necessitando de ajuda.

O jogador é levado a refletir sobre o prejuízo irreparável que esse tipo de conflito causou à humanidade através de fontes históricas apresentadas no jogo, abrindo a seção Fatos a

qualquer momento do jogo, a qual apresenta fotos reais e informações sobre vários aspectos do conflito.

Imagem 31 – Seção Fatos, referente ao capítulo 3, sobre os campos de prisioneiros.



Fonte: Imagem do gameplay.

O gráfico e o som do jogo não pretendem ser realistas, na verdade nem precisam, as relações pessoais construídas entre os personagens se dão através de ações e balões de fala (o som emitido pelos personagens não representa nenhum idioma real), fase por fase a narrativa conduz o jogador de maneira que entenda até o final do jogo porque o título usa os termos “corações valentes” e “grande guerra”.

O objetivo do jogo não é mostrar a selvageria dos combates na guerra, mas como a guerra afetou a vida das pessoas envolvidas por ela, mostrando o lado humano de quem carregava rifles e as perdas sofridas por quem era vítima das balas disparadas. Quanto mais o jogador avança no jogo, mais fatos são conhecidos e aproximam os protagonistas de uma história que foi real o bastante para os povos envolvidos na Primeira Guerra Mundial, humanizando a jornada de personagens fictícios a ponto de nos fazer torcer por um desfecho feliz para cada um deles, sobretudo quando os conhecemos melhor através de seus diários e cartas.

No outro jogo citado, *Battlefield 1*<sup>65</sup>, também ambientado na Primeira Guerra Mundial, jogador assume o papel de combatentes diferentes numa visão em primeira pessoa. O jogo oferece cinco capítulos, em locais e com personagens diferentes o que dá ao jogador uma vi-

<sup>65</sup> Jogo eletrônico de tiro em primeira pessoa ambientado na Primeira Guerra Mundial, desenvolvido pela DICE e publicada pela *Electronic Arts*. É o décimo quarto jogo da franquia *Battlefield*. Foi lançado em outubro de 2016 para Microsoft Windows, PlayStation 4 e Xbox One.

são mais ampla da extensão dos combates, pois dependendo da campanha que ele estiver jogando no momento, seu personagem será integrante de uma cavalaria ou infantaria ou mesmo terá o controle de um tanque, não apenas vendo diferentes tipos de combate, mas sentindo nas mãos (literalmente) a diferença existente entre guiar um cavalo e dirigir um blindado.

O jogo prima pelo realismo gráfico e sonoro ao representar pessoas, locais, veículos, armas, sons de explosão e tiros, o que por sua vez contribui para criar um clima de tensão, uma sensação de perigo iminente e incessante. Logo no Prólogo o jogador controla brevemente alguns combatentes em campo de batalha, resultando na morte de seus personagens e deixando claro desde o início que numa guerra a diferença entre vilões e heróis não passa de uma linha tênue quando a luta pela sobrevivência fala mais alto.

Imagem 32 – Momentos iniciais do jogo em que controlamos um soldado no campo de batalha.



Fonte: Imagem do *gameplay*.

No romance *Nada de novo no front*, de Erich Maria Remarque (1878-1970)<sup>66</sup>, primeiro publicado em folhetins em 1928 e depois em livro no ano seguinte, o autor depositou os horrores que viveu ao ter-se juntado ao exército alemão na Primeira Guerra Mundial, mostrando a um público que ainda considerava a guerra como uma fatalidade histórica cercada por um halo de romantismo heroico, a verdadeira face dos soldados que nela se envolveram. Não eram guerreiros, como os que apareciam nos filmes de propaganda, mas homens maltratados, neuróticos e assustados.

O próprio autor, na abertura do livro<sup>67</sup>, diz o seguinte:

<sup>66</sup> Seu nome verdadeiro era Erich Maria Kramer, nascido a 22 de junho de 1898, em Osnabrück, Alemanha.

<sup>67</sup> REMARQUE, Erich Maria. *Nada de novo no front*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

Este livro não pretende ser um libelo nem uma confissão, e menos ainda uma aventura, pois a morte não é uma aventura para aqueles que se deram face a face com ela. Apenas procura mostrar o que foi uma geração de homens que, mesmo tendo escapado às granadas, foram destruídos pela guerra.

No prólogo do jogo *Battlefiled 1*, assim que o soldado que controlávamos morre, surge na tela seu nome e as datas de nascimento e morte, depois assumimos outro soldado que eventualmente morre e as mesmas informações vêm à tela e assim sucessivamente até encerrar o prólogo. A cada morte o narrador prossegue com um discurso muito semelhante ao do autor do livro, veja:

Tabela 2 – Discurso feito durante o Prólogo de *Battlefiled 1*.

<b>Combatentes mortos</b>	<b>Discurso feito pelo Narrador</b>
Myron Brown (1886-1918)	Nós viemos de todas as partes do mundo, e muitos de nós achávamos que essa guerra seria o nosso ritual de passagem. A nossa grande aventura. Pode acreditar, não foi uma aventura.
James Johnson (1894-1918)	Novas máquinas de extermínio, como tanque, mudaram a dinâmica da guerra de repente. Por sorte, a maioria dos tanques estava do nosso lado, embora não fossem todos. Em vez de aventura, encontramos medo. E na guerra, o único ponto em comum é a morte.
Paul McClatchie (1889-1918)	Se eles avançam, nós avançamos também. De vez em quando, avançamos com tanta vontade que vemos uma luz na escuridão...
Irvin Amite (1885-1918)	... e vislumbramos um mundo além da guerra... ... que não está ao nosso alcance.
Willard Richkand (1897-1918)	A guerra é o próprio mundo e o mundo é a própria guerra. Porém, atrás de cada mira existe uma pessoa. Nós somos essas pessoas.
Everett Desoto (1888-1918)	Somos os agressores e os agredidos. Somos os honrados e os corajosos. Somos as futuras lendas e os que são esquecidos pela História. Somos os cavaleiros dos ares, os fantasmas do deserto e os ratos da lama. Estas são as nossas histórias.

Fonte: Texto presente no jogo.

Após o Prólogo o jogador é apresentado à tela de seleção de fases, a qual traz uma proposta interessante, pois desde a forma como é construída até as opções que oferece ao jogador, tal como podemos ver na imagem a seguir.

Imagem 33 – Mapa de seleção de fases.





Imagem do *gameplay*.

O jogador encontra uma imagem do planeta como se o visse do espaço num lento movimento de rotação, o que passa uma sensação de grandiosidade à história dos conflitos presentes na tela. Além do que se experimenta no Prólogo, outros conflitos estão sinalizados no mapa e dão uma noção de simultaneidade, pois não é necessário que se jogue numa ordem definida nem que um capítulo deva ser completado para que outros sejam desbloqueados. São eles:

Tabela 3 – Histórias disponíveis no mapa do jogo.

HISTÓRIA	DESCRIÇÃO
TEMPESTADE DE AÇO (PRÓLOGO)	Um avanço desesperado dos alemães ameaça a posição da 369ª infantaria dos EUA, os “Harlem Hellfighters”.
1. ATRAVÉS DE LAMA E SANGUE	O tanque britânico Mark V é um monstro blindado criado com um único propósito: devastar as linhas inimigas.
2. AMIGOS NOS LUGARES CERTOS	Lute pela supremacia aérea como piloto voluntário do Royal Flying Corps britânico.
3. AVANTI SAVOIA!	Seja voluntário da tropa de choque italiana dos Arditi, lutando através dos alpes da Itália.
4. O CORREDOR	Invada as prais de Galípoli sob as armas da maior frota naval reunida até então.
5. NADA ESTÁ DEFINIDO	Junte-se a Lawrence da Arábia em sua campanha no deserto contra o Império Otomano.

Fonte: Texto presente no jogo.

Pela descrição de cada capítulo é possível perceber que não só o local do conflito mudará, mas a própria forma de participar, pois se num o jogador encarna um soldado de infantaria, noutra ele pode ser um aviador ou um piloto de tanque. A simulação de uma guerra, a vir-

tualização que o jogo cria para que o indivíduo “reviva” eventos históricos dentro de uma narrativa fictícia de videogame, com certeza, imprime um caráter de realidade às ações do jogador e causa impressões sobre esse tema histórico de maneira ímpar.

Tanto o primeiro quanto o segundo jogo apresentam a Primeira Guerra Mundial, mas com narrativas diferentes: o primeiro enfoca nos aspectos mais humanizados ao fazer o jogador acompanhar personagens durante toda a jornada, personagens que têm aparência e história próprias, enquanto que o segundo jogo põe o jogador numa visão de 1ª pessoa, o qual não tem rosto para que a sensação seja a de que quem está ali já não é mais um personagem fictício, mas o próprio jogador.

Ambos os jogos utilizam de forma combinada recursos característicos de outras mídias, construindo uma narrativa convincente usando imagens, sons, videografias e narrações. Ainda que seja apresentado um enredo ficcional, a história se torna crível para o jogador sobretudo porque ele não é um mero espectador, mas um participante do que está sendo desenvolvido.

Falamos anteriormente do uso do cinema como campo para análise sem esquecer dos vieses intrínsecos que ele carrega, em relação aos videogames como mídia válida para a análise histórica ocorre o mesmo, mas podemos abordar as imprecisões históricas existentes nos jogos como ponto de partida para a introdução e desenvolvimento de discussões teóricas mais complexas, a exemplo do próprio conceito de imprecisão histórica, entre outros.

Os dois jogos fazem exatamente o que a História pública intenciona, ou seja, atingem um público maior com um conteúdo histórico através de uma linguagem própria e convidativa, atrativa ao ponto de ser divulgado espontaneamente, de promover a troca de experiência entre quem produz e quem consome o conteúdo, gerando debate e engajamento, fomentando a busca por mais informações a respeito do tema abordado.

### **3.2. Jogos: comunicando valores**

Os videogames estão inseridos numa lógica de mercado, ou seja, para as empresas que os produzem é essencial que gerem lucro, mas para além de uma razão comercial eles têm uma identidade e possuem uma linguagem própria usada por seus desenvolvedores para transmitir mensagens aos jogadores, algo que quando feito com êxito reverbera até fora do próprio jogo.

A mensagem transmitida varia de acordo com o público e o período em que o jogo é desenvolvido, podendo até mudar durante seu processo de criação por questões internas e/ou

externas. Entretanto, nem sempre a mensagem que se quer passar está expressa somente no enredo do jogo, por vezes a mensagem é comunicada usando a mecânica de jogo, a apresentação visual, a trilha sonora, dentre outros aspectos técnicos e artísticos.

Através de um conjunto de elementos presentes nos jogos é possível perceber que os desenvolvedores têm motivações mais ou menos manifestas, mais ou menos ligadas a questões atuais, e que utilizam o videogame como meio problematizar um determinado tema e fazer com que o jogador reflita sobre ele. Poderíamos falar dos *Serious Game*<sup>68</sup>, jogos voltados para fins educacionais em detrimento do entretenimento, mas nosso foco está nos jogos comerciais e como eles são capazes de transmitir valores e/ou de repensá-los, sendo assim, utilizaremos como base de nossa análise a abordagem de Flanagan e Nissenbaum (2016)<sup>69</sup> por sua experiência na área de design de jogos.

No prefácio à edição brasileira, Alan Richard da Luz diz que

Ao projetar, jogar ou discutir sobre videogames, questões de nosso contexto socio-cultural, como gênero, violência, questões étnico-raciais e religiosas, intolerância etc. estão lá. Os games podem nos fazer refletir e até mesmo mudar nossa opinião e nossa atitude frente a assuntos importantes e relevantes para a sociedade. Questões que antes trazíamos de uma ida ao cinema de uma leitura de jornal ou de um papo com amigos agora também podem surgir dos games. Videogames são meios expressivos e influentes, e por isso ótimos veículos para transmissão de valores e princípios. (p. 7)

As autoras defendem a ideia de um design consciente de valores que podem ser usados por designers e estudantes de design que desejem considerar, de maneira sistemática, as ressonâncias morais, sociais e políticas dos jogos digitais. Elas definem três premissas centrais para seu projeto:

1. Que as sociedades têm valores em comuns (não necessariamente universais);
2. Que as tecnologias, incluindo os jogos digitais, incorporam valores éticos e políticos;
3. E que aqueles que fazem o design de jogos digitais têm o poder de moldar o envolvimento dos jogadores com esses valores.

Flanagan e Nissenbaum (2016) colocam os valores no centro de seu projeto e assim os definem

De maneira simples, valores são propriedades de coisas e estados de assuntos com os quais nos preocupamos e nos esforçamos para atingir. Eles são similares a objetivos, propósito e fins, mas geralmente possuem um grau mais alto de gravidade e permanência e tendem a ser mais abstratos e generalistas. Portanto, enquanto você pode colocar um objetivo de se exercitar e perder um quilo e meio, pode ser estranho

---

<sup>68</sup> Eles têm sido amplamente utilizados nas áreas de defesa, educação, exploração científica, serviços de saúde, gestão de emergência, defesa, negócios, turismo, planejamento urbano, engenharia, religião e política, de uma forma imersiva ou interativa que possam ser usufruídas da melhor forma possível.

<sup>69</sup> FLANAGAN, Mary; NISSENBAUM, Hellen. *Values at Play: valores em jogos digitais*. São Paulo: Blucher, 2016.



citar isso como *um valor*. Em vez disso, o valor relevante pode ser a boa saúde. Como um valor, entretanto, a boa saúde assume uma importância generalista – isto é, se eu cito boa saúde como um de meus valores, então eu me importo com a boa saúde não somente para mim mesmo, mas também para os outros. Valores podem assumir uma variedade de formas: qualidades do ambiente (como a diversidade de espécies), traços pessoais (como a honestidade) e estados políticos (como justiça e democracia). Valores podem ser específicos para alguns indivíduos ou compartilhados por grupos e podem unir comunidades, culturas, religiões ou nações. Nós reconhecemos essas diferenças quando falamos em valores pessoais, valores culturais, valores religiosos, valores humanos e assim por diante. Podemos ir além e diferenciar os tipos de valores falando em valores éticos, políticos, estéticos e mais. Finalmente valores são muitas vezes ideais: nós os promovemos mesmo aceitando que eles podem nunca ser alcançados. Paz mundial, tolerância, gentileza e justiça são exemplos desses ideais. (p. 20)

Projetar linhas e códigos para que reflitam ações durante o gameplay não garante que a intenção de seus desenvolvedores seja reconhecida de imediato pelos jogadores, pois a pessoa que controlará um personagem durante uma aventura digital está sujeita a muitos outros fatores, tal como as autoras sublinham

E a história está longe de acabar quando o jogo é criado e lançado porque as percepções do jogador também contribuem para os valores de um jogo. Pessoas jogando o mesmo jogo podem não ter experiências de valor idênticas porque fatores pessoais, culturais e situacionais influenciam a experiência do jogador em relação aos valores a cada vez que ele joga o mesmo jogo. (p. 29)

O jogo *Sniper Elite V2 Remastered*, do qual falamos no capítulo anterior por causa da adição de personagens que não estavam na versão original, é um ótimo exemplo do que falam as autoras: a percepção de um menino e uma menina seria exatamente a mesma se não houvesse personagens femininas no jogo? O que muda para uma garota ter a chance de controlar uma mulher em posição de destaque durante todo o jogo? O que as motivações por trás das personagens femininas significam para uma jogadora? Seriam as mesmas para toda e qualquer garota independentemente de sua situação socioeconômica e cultural?

Jogos lançados há décadas quando jogados por um público mais recente também nos mostram como determinadas visões ainda podem ser facilmente aceitas ou completamente rechaçadas. Como exemplo deste último caso citamos o jogo *Custer's Revenge*, jogo lançado para Atari 2600 no ano de 1982, em que os jogadores controlavam o General Custer, que usava apenas um chapéu, uma bandana, botas e uma visível ereção. O jogo era sobre nada menos que conseguir fazer sexo forçado com uma nativa americana amarrada a um poste. Para isso, era preciso desviar de flechas atiradas do céu.

Imagem 34 – À esquerda, o personagem jogável, à direita, a nativa americana.



Fonte: Imagem da internet.

O jogo apresentava um grande aviso na capa afirmando que era proibido para menores, recebeu duras críticas de grupos de direitos das mulheres e pouco tempo depois foi retirado das prateleiras, mas deixou bem marcada uma visão discriminatória sobre as populações nativas e sobre as mulheres. A objetificação feminina nos games ocorre até os dias atuais, algo perceptível nas caracterizações que hipersexualizam mulheres até em contextos que não há justificativa para tal, como na série jogos de luta com armas brancas *Soul Calibur*, produzida pela Bandai Namco, de ambientação medieval em que algumas lutadoras vestem o mínimo de roupas em contraste com os homens.

Imagem 35 – Personagem Ivy Valentine do jogo Soul Calibur VI.



Fonte: Imagem da internet.

É interessante notar que apesar da conotação sexual atribuída às mulheres, o público feminino não necessariamente as rejeita em todas as situações, mas algumas vezes as ressignifica. Em eventos de jogos eletrônicos é comum a presença de *cosplayers*<sup>70</sup>, fãs que confeccio-

<sup>70</sup> Cosplay é um termo em inglês, formado pela junção das palavras *costume* (fantasia) e *roleplay* (brincadeira ou interpretação). Um cosplay pode estar relacionado com personagens de games, animes e mangás, porém podem também englobar qualquer outro tipo de caracterização que pertença a cultura pop.

nam integralmente a vestimenta de seus personagens favoritos e se caracterizam como eles, posam para fotos e até participam de concursos, como pode ser visto adiante.

Imagem 36 – Cosplay da personagem Ivy.



Fonte: Imagem da internet.

Flanagan e Nissebaum (2016) identificaram quinze elementos que podem ser observados individual ou conjuntamente nos jogos, elementos estes que ajudam a revelar quais valores estão presentes num determinado videogame, quer seja por intenção de seus desenvolvedores ou de maneira não-intencional. Sintetizamos os principais pontos em cada um dos elementos na tabela a seguir, os quais podem ser confrontados com qualquer jogo digital a fim de reconhecer se e quais valores estão presentes.

Tabela 4 – Principais pontos para identificação de valores.

<b>ELEMENTOS QUE REVELAM VALORES PRESENTES EM JOGOS</b>	
<b>1</b>	<p><b>Premissa narrativa e objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a história?</li> <li>• Que objetivos e motivações guiam o personagem jogável ou jogador?</li> <li>• Quem ou o que o personagem jogável está perseguindo, e o que acontece pelo caminho?</li> <li>• Como os eventos estão ordenados?</li> <li>• O que o personagem jogável terá realizado quando o jogo for “derrotado” ou “vencido”?</li> <li>• Os jogadores estão prestando atenção à narrativa enquanto jogam?</li> </ul>
<b>2</b>	<p><b>Personagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os personagens jogáveis podem ser personalizados ou selecionados?</li> <li>• Se podem, como isso é feito, e que opções são oferecidas?</li> <li>• Quais são os atributos e as características dos personagens?</li> <li>• Quais são as características e os papéis dos personagens não jogáveis?</li> </ul>
<b>3</b>	<p><b>Ações no jogo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que o jogador pode fazer (ou fazer com que os personagens jogáveis façam) em um jogo?</li> <li>• Correr, pular, socar, atirar, agachar, esquivar, segurar e arremessar objetos, dentre outras ações, podem</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>ser realizadas pelo personagem jogável?</li> <li>Essas ações influenciam de que forma no jogo?</li> </ul>
<p><b>4 Escolhas do jogador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O jogo leva o jogador para um caminho linear do começo ao fim, com eventos determinados que devem acontecer obrigatoriamente?</li> <li>O jogador terá escolhas que influenciarão significativamente a experiência de jogo (até mesmo a sua conclusão)?</li> </ul>
<p><b>5 Regras para interação com outros jogadores e personagens não jogáveis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Personagens não jogáveis dão dicas ou permitem interações interessantes para encontrar pistas ou trocar itens?</li> <li>Em jogos <i>multiplayer</i>, as regras de interação valorizam aspectos como cooperação, generosidade, competição, independência?</li> </ul>
<p><b>6 Regras para interação com o ambiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Que tipos de interações o jogo proporciona entre personagens jogáveis e os aspectos não conscientes do mundo do jogo (ou seja, aqueles aspectos que não são personagens)?</li> <li>Que recursos estão disponíveis?</li> <li>Que tipo de interações são incentivadas por meio das regras do jogo e da capacidade do sistema de inteligência artificial?</li> <li>O jogador é recompensado por explorar ou apreciar, por exaurir recursos ou reabastecê-los ou por destruir ou nutrir o mundo do jogo?</li> </ul>
<p><b>7 Ponto de vista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como os jogadores veem o personagem jogável?</li> <li>Ele inspecionam o mundo do jogo a partir de uma perspectiva em primeira ou terceira pessoa?</li> <li>Os jogadores assumem a visão de um certo personagem ou controlam a situação a partir de uma visão de cima para baixo, como um deus? É algo no meio do caminho ou ambos?</li> </ul>
<p><b>8 Hardware</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como o <i>hardware</i> – a capacidade central de memória do sistema, a velocidade dos processadores gráficos e o dispositivo físico do mouse, controlador ou teclado – estrutura as possibilidades da imaginação dos designers?</li> </ul>
<p><b>9 Interface</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como as interfaces – construção de <i>hardware</i> e <i>software</i> – mediam as interações dos jogadores com o jogo?</li> </ul>
<p><b>10 Engine do jogo e software</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como uma restrição particular em um <i>software</i> ou <i>engine</i> de jogo – estruturas de <i>software</i> usadas para criá-los – afeta o que acontece em um jogo?</li> </ul>
<p><b>11 Contexto de jogo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como as culturas que se desenvolvem em torno dos jogos afetam a experiência do jogador?</li> </ul>
<p><b>12 Recompensas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pelo que se ganha pontos?</li> <li>Quais são os objetivos do jogo?</li> <li>Se nenhum ponto é dado, como os jogadores são recompensados conforme avança no jogo?</li> <li>Qual é o estado final do jogo?</li> <li>Como se vence?</li> </ul>
<p><b>13 Estratégias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Que estratégias podem ser aplicadas no jogo?</li> <li>Que abordagens aos desafios apresentados no jogo ajudarão os jogadores a progredir ou vencer?</li> </ul>
<p><b>14 Mapas de jogo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como os cenários feitos sob medida – as etapas, os ajustes e os detalhes de missão – favorecem e/ou influenciam as ações do jogador?</li> </ul>
<p><b>15 Estética</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como o tipo de visual, tratamento sonoro ou movimento físico encontrados no jogo constroem uma estética capaz dar uma noção de significado dentro e fora das ações do jogo, da narrativa e de recompensas?</li> </ul>

Fonte: Flanagan e Nissenbaum (2016).

Usaremos a versão remasterizada do jogo Sniper Elite V2 para detectar alguns elementos relacionados na tabela, listando o que encontramos com a mesma numeração.

### **SNIPER ELITE V2 REMASTERED**

1. O exército alemão pretende usar mísseis de grande impacto para atacar os países aliados durante a segunda guerra mundial e o protagonista deve encontrar os cientistas responsáveis pelo projeto. A cada missão o protagonista encontra informações que o levam adiante, informações obtidas através de informantes ou de documentos obtidos dos inimigos. Ao fim da jornada o protagonista impede o lançamento dos mísseis V2 e elimina o cientista responsável pelo projeto um dia antes das tropas alemãs serem subjugadas pelo exército vermelho em 2 de maio de 1945.
2. Na versão remasterizada o jogador poder escolher um entre 8 personagens, os quais não apresentam nenhuma diferença na jogabilidade, apenas o sexo e a história de cada um os diferenciam, mas todos percorrem as mesmas fases e interagem com os mesmos personagens não jogáveis durante a partida.
3. O personagem jogável pode andar, andar agachado, deitar, correr, rastejar, arremessar artefatos explosivos, usar pedras para distrair inimigos, plantar minas, armar armadilhas e disparar armas de fogo, inclusive prendendo a respiração para dar maior estabilidade na hora do disparo, o que pode fazer toda a diferença em momentos de combate.
4. As missões apresentam um único caminho a seguir, não importando como o jogador eliminará os inimigos ou a velocidade em que o fará, pois, ao chegar em pontos específicos do mapa uma cinematografia será exibida apresentando o desfecho daquela missão e conduzindo o jogador para a próxima.
5. Os inimigos alemães e russos falam em seus idiomas originais e avisam os demais da posição do protagonista, tentam cercar e emboscar nosso personagem. Eliminando-os o jogador pode revistar seus corpos, recolher munição e trocar de armas com os inimigos mortos.
6. O personagem jogável percorre cidades destruídas por bombardeios e vigiadas por inimigos, podendo transitar pelas construções em busca de munições e pontos de vantagem para abater os inimigos. No interior das construções é possível ver móveis, cartazes e objetos que ajudam a construir uma atmosfera de abandono e destruição, mas sem poder interagir com esses elementos (pegar garrafas, ligar vitrolas ou mover mobílias, por exemplo, não são ações permitidas).  
➔ No terceiro jogo os desenvolvedores adicionaram a possibilidade de executar inimigos em combate corpo-a-corpo com armas brancas (isso mantido no quarto jogo), predefi-

nir um conjunto de armas e itens para usar de acordo com o perfil do jogador (mais ou menos armadilhas, armas com maior poder de fogo em detrimento de menor capacidade de munição, etc.); e no quarto jogo, além de tudo o que foi implementado nos anteriores, a personalização de armas (tipos específicos de retículos para o fuzil, cabos que aumentam a precisão na empunhadura de rifles, tipos de canos para aumentar o dano de projéteis, etc.), camuflagem para o protagonista e armas, além da possibilidade de se agarrar e pendurar em bordas, abrindo possibilidades de interação com o cenário e ampliando as táticas de eliminação dos inimigos.

7. A visão do personagem é em 3ª pessoa, a qual permite ao jogador movimentar a câmera em vários ângulos simulando o campo de visão do protagonista, não tendo acesso a nada além do que ele consegue ter dentro do jogo (por exemplo, não dá para saber o que há dentro de um prédio até o personagem adentrá-lo).
8. A quantidade de inimigos por áreas é limitada a um certo número de inimigos, ou seja, matando todos em um local outros não aparecerão até que o personagem mude de área e a programação do jogo permita que o jogador avance e novos inimigos surjam no cenário. Controlar o personagem se dá de forma semelhante nos consoles por usarem joysticks cujo design permitem acionar botões com funções predefinidas, já nos PC's o controle pode ser feito através do teclado (movimento do personagem, troca de armas e outras ações) e o mouse (direcionando a mira e efetivando os disparos).
9. O jogador tem um *feedback* de suas ações através de mensagens na tela e sons, uma espécie de GPS que mostra a distância (em metros) de seus objetivos, marcações que podem ser feitas nos inimigos para acompanhar seus trajetos ainda que estejam fora do campo de visão do jogador. Quando o jogador atinge fatalmente os inimigos são mostrados em tempo real os danos internos causados pelos disparos (numa espécie de raio-x), mas quando o disparo não mata de vez, os atingidos caem no chão pressionando a parte do corpo atingida e pedindo ajuda (podendo morrer em decorrência do tiro ou ser socorridos por um companheiro).
10. A versão remasterizada apresenta gráficos melhores do que a versão original, com mais detalhamento dos cenários e dos personagens, uma melhoria no brilho e contraste visto em tela. Quando o protagonista usa o binóculo tem um alcance maior do que o possível usando apenas as armas de fogo, o que é possível devido à remoção de vários outros elementos visuais da tela diminuindo o trabalho de processamento do jogo, algo similar ao que acontece quando se olha através dos retículos dos rifles de precisão.
11. O público de países de língua inglesa tem o benefício de o jogo estar com legenda e dublagem em inglês, o que aumenta a imersão do jogador, além de que o protagonista original é



norte-americano e isso deve contribuir em alguma medida para criar empatia pelo personagem por quem tem esta nacionalidade, algo que já não podemos afirmar quanto a quem é alemão ou russo, cidadania dos inimigos enfrentados no jogo. Como a versão remasterizada trouxe personagens selecionáveis com cidadanias diferentes (alemã, russa e francesa), a aceitação por pessoas dessas nacionalidades deve ser melhor hoje em dia do que o foi no lançamento da versão original.

12. O jogador ganha pontos o eliminar os inimigos, os quais rendem mais pontos de acordo com a forma adotada pelo jogador, variando nas finalizações ou executando grandes quantidades de inimigos de uma só vez. Como o jogo baseia sua mecânica no abate de inimigos a longas distâncias, quanto mais longe estiver o alvo mais ele renderá pontos ao jogador. Elementos escondidos pelos cenários também concedem pontos extras ao serem encontrados (como as barras de ouro) e/ou destruídos (como as garrafas de vidro). No momento em que determinados objetivos são completados o jogador recebe troféus sinalizando que alcançou algum tipo de conquista dentro do jogo<sup>71</sup> (maior número de inimigos abatidos com um único tiro, determinada quantidade de inimigos abatidos silenciosamente, etc.).
13. Na primeira missão o jogador aprende como usar as mecânicas do jogo de forma combinada, o que abre espaço para que as habilidades de cada jogador resulte em táticas de abordagem diferentes, como: matar um inimigo e plantar uma mina terrestre próximo ao seu corpo e atrair a atenção de inimigos próximos jogando pedras, os quais explodirão ao pisar na mina; esperar inimigos ficarem alinhados para atingi-los com um único disparo; acertar a granada de mão presa à cintura dos soldados e provocar múltiplas mortes por causa da explosão; incapacitar um soldado sem matá-lo para que outro venha socorrê-lo e explodi-los lançando uma granada de mão ou acertando uma que estiver sendo carregada pelos próprios soldados; há também a possibilidade de sons do ambiente abafarem o estampido dos disparos do protagonista e abater inimigos sem ser detectado... as possibilidades são as mais variadas possíveis.
14. A construção dos cenários acaba atendendo uma dupla função ao apresentar ruas largas e prédios destruídos com várias paredes desmoronadas, pois ao mesmo tempo em que dá a chance para o protagonista passar despercebido pelos inimigos, favorece emboscadas sobre os soldados e reforça a imagem da destruição decorrente de bombardeios e a fuga da população.
15. A reprodução de cidades devastadas é feita com esmero pelos desenvolvedores, os quais não só procuraram recriar um cenário de desolação, mas também buscaram mostrar que na

---

71 O jogo tem 196 conquistas.

mesma cidade tomada por soldados invasores havia uma rotina quando os cidadãos viviam em paz. Por exemplo, é possível encontrarmos estabelecimentos comerciais com objetos dentro, cartazes pregados em pontos da cidade que fazem propaganda de outros estabelecimentos como lojas de roupas, barbearias, etc.

Podemos afirmar que o jogo apresenta uma visão unilateral da guerra, importando apenas o ponto de vista do protagonista que controlamos, o qual não tem uma história pessoal ou passado apresentado durante o jogo, o que interessa é sua habilidade de combate traduzida no manuseio de vários tipos de armas de fogo e armadilhas, na sua determinação inabalável mesmo estando em desvantagem numérica no jogo inteiro. Sua nacionalidade estadunidense reforça uma visão corrente não só em jogos como em filmes, a de que os Estados Unidos da América protagonizaram, senão as maiores, as mais decisivas batalhas e obtiveram vitórias importantes contra os terríveis inimigos.

É óbvio que os EUA não venceram a segunda guerra sozinhos, foi o Exército Vermelho (assim chamado desde os tempos da guerra civil) que infligiu a primeira grande derrota aos alemães, após a quebra do pacto de não agressão assinado pela URSS e o III Reich em agosto de 1939, confronto que até hoje é conhecido na Rússia e outras ex-repúblicas socialistas como a Grande Guerra Patriótica. O jogo também não apresenta as causas do conflito, pois a intenção dos desenvolvedores é colocar o jogador no meio do combate, questões meramente pessoais não têm vez durante o *gameplay*.

Colocar um norte-americano no centro do jogo mostra que os desenvolvedores tinham um público como alvo, o norte-americano, maior consumidor gamer do planeta. Privilegiar o conflito muito mais do que as razões históricas que o desencadearam mostra a finalidade do jogo, que é o entretenimento em primeiro lugar, ainda que sejam apresentadas armas que realmente foram usadas nos combates, veículos blindados e vestimentas idênticas, ou mesmo que soldados alemães falem em alemão e os russos falem em russo.

O jogo constrói uma narrativa histórica e usa fatos históricos para corroborar a narrativa que os desenvolvedores escolheram, mesmo quando personagens de outras nacionalidades e histórias pessoais foram adicionados, durante as cinemáticas quem aparece é o personagem norte-americano independente de qual outro personagem o jogador tenha completado a fase.

Ao questionarmos videogames a partir dos elementos levantados por Flanagan e Nissenbaum (2016) conseguimos perceber que, enquanto produto de um tempo e lugar, certos

valores têm importância para um grupo particular de desenvolvedores e jogadores, oferecendo-nos um meio para entender como as regras, itens personalizáveis, opções para o jogador e outros elementos presentes no jogo representam e promovem valores particulares.

### 3.3. Possibilidades de ensino

Os jogos eletrônicos apresentam narrativas pensadas por seus desenvolvedores e cada elemento escolhido para compor os personagens, os cenários, os sons, as ações realizadas pelo jogador e tudo o mais presente no jogo integram essa narrativa, possuindo um “algo a mais” que diferencia a sua linguagem da de outros tipos de mídia: a interatividade.

Este é um dos elementos que justifica o uso de videogames no ensino de História, pois os jogos digitais necessitam da participação direta de um jogador para fluírem, para que personagens movam a narrativa apresentada pelo game.

Audi (2016)<sup>72</sup> muito acertadamente observou que

Em uma sociedade em que o volume, o acesso e a transmissão de informação cresceram enormemente em função das tecnologias digitais, captar a atenção do indivíduo se tornou tarefa ainda mais complicada. Os jogos são capazes de simular essa realidade frenética (muitos estímulos, informação, ritmo acelerado, prazos), mas permitem também a reflexão. O jogador pode ficar parado sem o jogo avançar, pode rever conteúdo passado para elaborar novas estratégias, pode pausar o jogo e pesquisar uma nova forma de agir na internet. Nesse sentido, o *videogame* simula uma realidade, mas admite diferentes interpretações, novas tentativas e aprofundamento. (p. 189)

No momento em que o aluno passa de mero observador para agente, no momento em que ele se torna responsável por fazer com que o jogo progrida e o personagem que controla avance mais fases, conclua mais missões, derrote inimigos, chegue a novos locais, ganhe novas habilidades etc., o interesse do “jogador” pode ser conduzido de forma que o “aluno” dedique mais atenção aos assuntos relacionados àquele jogo, ou seja, jogar vira a ponte que leva o aluno da sala de aula para o dia a dia e o traz de volta mais atento ao tema abordado no jogo e na aula.

Samara Werner<sup>73</sup>, especialista em jogos, defende o uso de games no aprendizado afirmando que:

[...] em contraposição ao sistema de ensino tradicional, os jogos têm foco não somente no conteúdo a ser transmitido, mas também no desenvolvimento de outras ha-

72 AUDI, Gustavo. *Imergindo no mundo do videogame*. Curitiba: Appris, 2016.

73 Disponível em: <<http://porvir.org/games-ensinam-tomar-decisao-resolver-problemas/>>. Acesso em: 01 de abril de 2018.

bilidades. “Quando um aluno toma decisões na escola para sua trajetória? Ou ela já vem posta? No jogo, a cada segundo são colocados novos desafios e é necessário tomar decisões muito rapidamente, o que exige raciocínio lógico, estratégia e antecipação”, afirma. Os estudantes também passam a entender regras. “Seguir instruções parece chato, mas no jogo não é. Todos os games têm regras e os alunos as seguem com muita vontade”, completa. Os games também despertam o desejo de “conquistar todos os níveis”, ou seja, continuar aprendendo, ao invés de simplesmente passar na prova.

Utilizar jogos pode ser produtivo, mas a questão chave é saber como trabalhar esses jogos a favor do ensino-aprendizagem. Egenfeldt-Nielsen (2010 apud TELLES e ALVES, 2016)<sup>74</sup> nos ajuda a responder demonstrando como as possibilidades de uso de jogos digitais são variadas:

[...] é possível falar em uma aprendizagem por meio 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 mais importante aqui são as competências, os conhecimentos e as habilidades adquiridas ao longo do desenvolvimento do projeto. (p. 126)

Ao professor de História cabe avaliar qual dessas possibilidades é viável de acordo com os seus conhecimentos, os recursos oferecidos pela instituição de ensino em que trabalha e o nível de conhecimento dos alunos envolvidos. Nossa proposta se encaixa no segundo caso por dois motivos:

1. Querer criar um jogo educativo sem conhecer programação ou sem ter alguém que fizesse isso, resultaria em fracasso e frustração;
2. Utilizar um jogo comercial que pode estar ao alcance do público-alvo, os alunos, cativa o seu interesse pelo fato de poder jogá-lo fora do ambiente escolar.

Utilizar a ludicidade dos jogos no ensino de História deve ser considerado pelo professor para promover uma maior interação dos alunos com a disciplina, tal qual defende Meinerz (2013)<sup>75</sup>:

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar

74 TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn, Ensino de História e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. In: ALVES, Lynn e COUTINHO, Isa de Jesus (orgs.). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

75 MEINERZ, Carla. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. Ele, porém, não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. Essencial também é que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão. (p. 105)

O professor tem um papel preponderante ao trabalhar com videogames, pois jogar é apenas uma parte de um processo maior, atingindo o máximo de seu potencial quando combinada a outros recursos que levam os alunos a relacionarem diferentes fontes de informação e análise, como imagens, textos e filmes. O olhar do historiador é essencial para que os alunos consigam distinguir o que realmente se baseia em fatos históricos e como estes fatos são colocados a serviço do entretenimento.

Bittencourt (2004)<sup>76</sup>, sobre o uso de documentos não escritos em sala de aula, aos quais podemos incluir videogames, fala que

Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras. Qualquer imagem é importante, e não apenas aquelas produzidas por artistas. Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus rostos e vestuários e são marcas de uma história. Produções modernas como os filmes, registram a vida contemporânea e reconstruem o passado, revivendo guerras, batalhas e amores de outrora, ou ainda imaginam o tempo futuro. Trata-se de imagens em movimento e com som. Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações. (p. 353)

Somente com uma boa orientação do professor é que os alunos compreenderão um tema ou evento histórico representado num jogo em toda sua extensão, entendendo suas origens, desenvolvimento e consequências até o ponto de ser retratado num jogo de videogame. Quanto mais fontes de informação sobre aquele tema forem apresentadas, textuais, visuais, sonoras, audiovisuais, dentro ou fora da escola e em diferentes plataformas e mídias, mais dinâmico será o processo de ensino-aprendizagem para os alunos.

As possibilidades de interação serão maiores tanto quanto o contato do professor com diferentes tipos de mídia: ter visto filmes sobre diversos temas (não exclusivamente históri-

---

76 BITTENCOURT, Circe. Documentos não escritos na sala de aula. In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortêz, 2004.

cos), ter lido livros ou revistas cuja abordagem seja atrativa e ter alguma experiência com jogos de gêneros variados (ação, tiro, aventura...). A Primeira Guerra Mundial retratada nos jogos *Valiant Hearts* e *Battlefield 1*, por exemplo, pode demonstrar como vários aspectos do conflito podem ser abordados pelo professor usando variados tipos de documentos escritos e não escritos em diferentes plataformas.

Partindo da exposição feita em sala de aula para contextualizar os vários eventos que culminaram no conflito, fazendo uso de imagens presentes em livros didáticos ou especificamente selecionadas pelo professor, os alunos já terão uma referência visual, aspecto que facilita a fixação de um conteúdo recente. Tendo apresentado alguns aspectos como o político e geográfico, a análise de outros aspectos como o econômico, social e o bélico podem ser trabalhados usando filmes como *Cavalo de Guerra*<sup>77</sup>, o qual apresenta a história de um cavalo adquirido pela família Narracot em Devon, Inglaterra, para trabalhos agrícolas e que acaba vendido para a cavalaria do exército britânico quando eclode a Primeira Guerra Mundial. O cavalo é enviado para a França, depois vai parar nas mãos dos alemães, é pego por fogo inimigo e escapa da morte ao parar sozinho no meio da “Terra de ninguém”.

O destino leva-o a viver uma verdadeira odisseia, servindo em ambos os lados do conflito antes de ter um desfecho para sua história, na qual vê-se os anos iniciais da guerra, como as táticas de combate sofreram mudanças em relação aos conflitos anteriores, o drama vivido pelos combatentes (de ambos os lados) e pelas pessoas atingidas pela guerra. O filme conduz o espectador usando os caminhos percorridos pelo cavalo e apresenta todo um contexto histórico de forma envolvente, a partir do qual vários pontos podem ser relacionados ao que tenha sido apresentado em sala de aula e ao que for encontrado nos jogos citados.

Ao tirar o aluno da condição de espectador e lhe entregar o controle da ação no jogo *Valiant Hearts: The Great War*, ele terá de resolver quebra-cabeças para avançar nas fases que o tiram de uma vida pacata na França e o arrasta até o fim da guerra. Esforçar-se para encontrar todos os itens colecionáveis escondidos nos cenários, os quais contam mais sobre o período do conflito, o apresentarão a fatos mencionados pelo professor e representados no filme.

Imagem 37 – À esquerda, objeto encontrado no jogo baseado num artefato real; à direita, uma placa de identificação do exército alemão da Primeira Guerra Mundial que indica o nome, o lugar de nascimento, o batalhão, a unidade e o número de série.

---

<sup>77</sup> *Cavalo de Guerra* é um filme americano de drama e guerra, dirigido por Steven Spielberg e lançado nos Estados Unidos em dezembro de 2011 e no Reino Unido em 13 de janeiro de 2012. O longa-metragem é baseado no livro de mesmo nome, um livro para crianças que se passa durante a Primeira Guerra Mundial, do autor Michael Morpurgo, publicado pela primeira vez na Inglaterra em 1982 e que em 2007 virou uma peça.



Fonte: Imagens do gameplay e da internet.



As informações históricas do jogo presentes na seção “Fatos” que foram retiradas da série de TV *Apocalypse: World War I*<sup>78</sup> – composta por 5 documentários franceses que traçam cronologicamente o conflito do início ao fim, usando documentos de época conhecidos e outros inéditos (imagens de arquivos restauradas e coloridas) – além de serem confiáveis, se apresentam como uma “recompensa” pelo esforço do jogador por ter coletado determinados itens.

O professor ainda pode conferir todo o material disponível no site *Mission Centenaire*<sup>79</sup>, também usado pelos desenvolvedores para embasar eventos apresentados e representados no jogo. No entanto, acessar um conteúdo em idiomas que talvez não domine ou não tenha muita fluência, tanto para o professor quanto para o aluno pode ser uma tarefa que demandará tempo e trabalho demais, mas a internet oferece outras fontes de informações que também dialogam com o jogo de maneira mais amigável, como a seção História<sup>80</sup> do canal Nerdologia.

Na *playlist* apresentada por Filipe Figueiredo, historiador, *podcaster*, *youtuber* e professor, que trata de temas variados com uma linguagem aberta a todos os tipos de público sem abrir mão de uma análise histórica confiável, o aluno poderá saber mais sobre as trincheiras na primeira guerra e relacionar as informações com a fase jogada ou com alguma cena vista no filme; assistir o vídeo sobre a trégua de natal durante o primeiro ano do conflito e refletir sobre como os jovens soldados, muitos que até então jamais tinham participado de uma guerra e ainda estavam se adaptando às lutas, posteriormente não dariam espaço para demonstrações de cordialidade; ou ao uso dos aviões nos combates, vendo como se deu a evolução das batalhas aéreas e depois experimentar a sensação de pilotar um avião no segundo jogo citado, *Battlerfield 1*.

<sup>78</sup> *Apocalypse: World War I* foi originalmente transmitido na Belgian Une (RTBF) de 2 de março de 2014 a 16 de março de 2014, na França 2 de 18 de março de 2014 a 1 de abril de 2014 e no Canadá na TV5 Québec Canada em maio de 2014.

<sup>79</sup> Todo em francês. Disponível em: [www.centenaire.org](http://www.centenaire.org)

<sup>80</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/playlist?list=PLyRcl7Q37-DXmpJEy\\_fj-HnWtvHuu\\_Ihi](https://www.youtube.com/playlist?list=PLyRcl7Q37-DXmpJEy_fj-HnWtvHuu_Ihi)



O jogo *Battlerfiled 1*, pode ser usado paralelamente ao primeiro para focar aspectos semelhantes, mas de pontos de vista diferentes. Com uma mecânica baseada no combate, o professor pode avaliar as diferentes frentes em que os combates ocorreram, bem como os diferentes locais e exércitos envolvidos. Na 1ª campanha do jogo em que se controla um tanque, o aluno poderá simular a experiência de pilotar um blindado e refletir como este tipo de veículo alterava as probabilidades nos combates ao dar vantagem para o exército que dispusesse dele.

O combate aéreo pode ser abordado na segunda campanha do jogo e como os aviões se transformavam em poderosas ferramentas de destruição ao bombardear não só inimigos, mas também as populações das cidades atingidas. Outras três campanhas podem ser jogadas apresentando diferentes perspectivas, mas desde a primeira até a última, o aluno se deparará com uma ambientação realista, armas e veículos bem detalhados na aparência e no comportamento.

Imagem 38 – Batalha aérea entre força real britânica e alemães.



Fonte: Imagem do *gameplay*.

A representação feita com esmero no jogo pode pautar debates sobre a Primeira Guerra em cima de elementos que poderiam passar despercebidos por muitos, mas não para o professor, como quando no meio de um conflito um soldado grita “Deus salve o rei”. Mas qual rei?

Um grito dado em meio à tensão de ver seu personagem lutar contra inimigos num jogo de videogame pode ser uma maneira excelente de mostrar que as três principais nações que protagonizaram o conflito — Alemanha, Reino Unido e Rússia — não tinham em comum apenas o fato de serem as maiores potências do planeta no início do século XX, mas que também eram governadas por monarcas que faziam parte da mesma família: Guilherme II, da

Alemanha, Jorge V, da Inglaterra e Nicolau II, da Rússia, eram todos netos da rainha Vitória do Reino Unido, que reinou por 63 anos, até 1901.

Imagem 39 – O kaiser Guilherme II (à esquerda) e o czar Nicolau II (à direita) eram primos do rei britânico George V (ao centro).



Fonte: Imagem da internet.

Uma “aula simples” por si só já requer bastante preparação quando o professor dispõe de poucos recursos didáticos, fazer algo mais complexo como o que apresentamos, com uma abordagem envolvendo diversas fontes e mídias, necessita ainda mais de um planejamento, cronograma e toda uma logística a fim de se garantir tanto a participação do aluno quanto a sua compreensão.

Para iniciar uma empreitada dessa não basta ao professor apenas ter o conhecimento histórico, como não basta apenas ter visto filmes ou apenas ter jogado um ou outro jogo, a capacidade de relacionar esses diferentes meios é essencial para avaliar as possibilidades do seu uso, de antever as limitações daquilo que se pretende realizar, estimar o que é possível ser feito com os recursos didáticos disponíveis e o resultado que se espera alcançar. Articular tantas possibilidades demanda do professor, senão o domínio de várias ferramentas, ao menos a predisposição de interagir com elas, de estar a par do que já é considerado habitual para a grande maioria das pessoas.

As dificuldades durante a implementação de uma proposta dessa podem ser tão inesperadas quanto o resultado final ser surpreendentemente bom, o desafio pode ser bem alto, mas, ainda assim, é possível ser concluído. Sabemos porque já o realizamos, colocamos à pro-

va não só essa proposta, mas também outras e constatamos que as dificuldades só não são maiores do que a repercussão do resultado obtido.

Com base em nossas experiências com uso de videogames no processo de ensino-aprendizagem de História, desenvolvemos um projeto que utiliza a linguagem própria dos jogos digitais para dinamizar o conhecimento histórico na sala de aula, o qual apresentaremos no próximo capítulo.

#### 4. COM AS MÃOS NO CONTROLE

Tratamos a utilização de videogames como um complemento à prática pedagógica adotada em sala de aula como qualquer recurso que estiver à disposição do professor (livros didáticos, exibição de filmes e imagens, etc.), olhando criticamente para os jogos digitais da mesma maneira que fazemos com filmes, séries e quaisquer produções.

O modelo que apresentaremos demonstrou resultados significativos junto ao público e local onde foi realizada a pesquisa – a saber, uma turma de 9º ano do ensino fundamental da rede pública no município de Belém-PA – mas a sua estrutura pode e deve ser adaptada para a realidade da escola em que for aplicada de acordo com o contexto.

Nossa abordagem foi aprimorada pelo roteiro proposto por Contreras-Espinosa e Eguia-Gómez (2016)<sup>81</sup>, o qual organizamos na tabela a seguir:

Tabela 5 – Roteiro utilizado para nortear a pesquisa.

MOMENTO	AÇÕES
1 Antes do jogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção às experiências prévias, assim como às habilidades e competências com as quais contam tanto o professor como o aluno em relação à tecnologia.</li> <li>• Observar a atitude tanto do professor como do aluno como um ponto-chave para a investigação. No aluno, pode ser um fator para desenvolver a motivação intrínseca e a extrínseca; no professor, a via para que as atividades com jogos se realizem com normalidade.</li> <li>• Observar o contexto: O grupo de estudantes, o compromisso da instituição, a atitude do professor etc.</li> </ul>
2 Durante o jogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o rendimento do jogo com base em pontuações, no tempo alcançado pelos jogadores e/ou nos erros cometidos. Esse último ponto é necessário para tentar prever problemas de forma personalizada.</li> <li>• Avaliar a experiência vivida pelos usuários quanto ao fluxo, à imersão alcançada e aos elementos do contexto que influíram na partida.</li> </ul>
3 Depois do jogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o compromisso alcançado assim como a experiência obtida durante a sessão de jogo.</li> <li>• Avaliar a satisfação do jogador com o jogo; a usabilidade; teste de <i>likeability</i>; a ajuda proporcionada pelo professor (durante a sessão de jogo); a interação/colaboração/cooperação com outros estudantes e a identificação dos jogadores com o avatar.</li> </ul>
4 Em relação à aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar a aprendizagem a curto prazo, individual e em relação</li> </ul>

81 CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth S. e EGUIA-GÓMEZ, Jose Luis. Pesquisa da avaliação e eficácia da aprendizagem baseada em jogos digitais: reflexões em torno da literatura científica. In: ALVES, Lynn e COUTINHO, Isa de Jesus (orgs). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2016.

	<p>aos demais estudantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar a satisfação do jogador com a aprendizagem alcançada, e se ela foi percebida pelo usuário.</li> <li>• Avaliar as alterações nos conhecimentos, nas atitudes, habilidades e intenções de comportamento.</li> <li>• Avaliar as alterações percebidas no grupo com a ajuda do professor.</li> </ul>
--	---

Fonte: Contreras-Espinosa e Eguia-Gómez (2016)

Na realidade, ao tomarmos conhecimento desse roteiro já havíamos iniciado um procedimento idêntico, o qual foi aprimorado pela experiência dos autores e sistematizado em dez passos, os quais visam facilitar as ações de professores interessados em adotar videogames como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Apresentaremos esses dez passos numa ordem fácil de ser seguida, mas que também podem ser executados concomitantemente dependendo da experiência que o professor possuir ou da que ele vier a adquirir mediante a repetição dessas etapas.

#### 4.1. Traçando um perfil

O primeiro passo é conhecer o nível de experiência que os alunos possuem com jogos de videogame, então, torna-se ideal a aplicação de questionários que permitam montar um perfil gamer dos participantes.

Saber a frequência que os alunos jogam, em qual tipo de dispositivo (se em um *smartphone*, console<sup>82</sup> ou computador), se possuíam um ou já haviam tido algum console, qual gênero de jogo gostam mais<sup>83</sup>, qual jogo é seu favorito e se seus pais conhecem suas preferências, dentre outras informações, fornecem parâmetros ao professor para decidir o que fazer nas etapas posteriores.

Essas informações ajudarão, por exemplo, a eleger um jogo que atenda as proposições do professor e que agrade minimamente os participantes, pois se o game escolhido for demasiadamente difícil de ser dominado ou se fugir muito da preferência dos alunos, a diversão poderá ser prejudicada e os alunos perderão gradativamente o interesse no projeto.

#### 4.2. Selecionando os participantes

Na segunda etapa, escolher alunos com diferentes características baseadas na familiaridade (muita, pouca ou nenhuma) com os jogos e nas suas facilidades/dificuldades de aprendi-

82 Existem consoles variados produzidos por empresas concorrentes, como o *Playstation 5* da *Sony*, o *Xbox Series X* da *Microsoft*, o *Switch* da *Nintendo* – todos esses consoles pertencem à chamada 7ª geração de consoles. Atualmente estamos na 9ª geração.

83 Jogos de videogame se enquadram em gêneros como Ação/Aventura, Luta, Tiro (shooter), Role-Playng Game (RPG), Construção/Gerenciamento, Vida Virtual (simulação), Música/Ritmo, Esportes, Simulação de corrida e cada gênero apresenta seus subgêneros.

dizagem em sala de aula é ideal para que compartilhem experiências e atinjam os objetivos propostos pelo professor.

Selecionar participantes com diferentes perfis têm como objetivo verificar se os alunos apresentarão progressos semelhantes apesar de suas particularidades, pois selecionar apenas aqueles cujo desempenho sempre é bom ou constantemente insuficiente, afetaria qualquer resultado obtido e passaria falsas impressões.

### 4.3. Escolhendo o jogo

Chegando ao terceiro ponto, uma questão importantíssima se faz presente: não se pode usar qualquer jogo. Apontamos basicamente duas razões para isso:

A primeira é que, uma vez tendo escolhido trabalhar com jogos digitais comerciais não educativos, torna-se premente saber como selecionar um jogo que seja divertido para quem joga e que dialogue com temas históricos de maneira interessante.

Telles e Alves (2016)<sup>84</sup> elencam muito bem o que deve ser levado em consideração no momento de escolher o jogo:

Qualidade do conteúdo, envolvendo a presença de veracidade e detalhe; aderência das atividades aos objetivos da aprendizagem e às características dos alunos; motivação do jogador; imersão ou envolvimento do jogador; clareza de objetivos, *feedback* e adaptação da mecânica do jogo à habilidade do jogador; informação visual. (p. 129)

O jogo não deve ser escolhido meramente por ser divertido, ele deve ter elementos históricos que justifiquem pedagogicamente seu uso.

A segunda razão se fundamenta numa perspectiva legal, pois o jogo selecionado deve respeitar a classificação etária, ou seja, o seu conteúdo deve estar dentro do que é indicado para a faixa etária dos alunos que o jogarão.

No Brasil, a Classificação Indicativa (Classind) de filmes, aplicativos, jogos eletrônicos e programas de televisão é de responsabilidade da Coordenação de Classificação Indicativa (Cocind) do Departamento de Promoção de Políticas de Justiça (DPJUS), a qual faz parte da Secretaria Nacional de Justiça (SNJ) do Ministério da Justiça (MJ).

Abaixo pode-se ver a descrição de cada categoria.

Tabela 6 – Critérios de classificação no Brasil.

Símbolo	DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO
---------	-----------------------

84 TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn, Ensino de História e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. In: ALVES, Lynn e COUTINHO, Isa de Jesus (orgs.). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2016.

	<p><b>Livre para todos os públicos</b> São admitidas com essa classificação obras que contenham predominantemente conteúdos sem inadequações, como os elencados abaixo:</p> <p><b>Violência:</b> Violência fantasiosa; presença de armas sem violência; mortes sem violência; ossadas e esqueletos sem violência.</p> <p><b>Sexo e Nudez:</b> Nudez não erótica; ou mesmo com a presença de nudez; sem a presença de conteúdo sexual.</p> <p><b>Drogas:</b> Consumo moderado ou insinuado de drogas lícitas sem relevância para a obra.</p>
	<p><b>Não recomendado para menores de dez anos</b> São admitidas com essa classificação obras que contenham predominantemente conteúdos com inadequações leves, como os elencados abaixo:</p> <p><b>Violência:</b> Presença de armas com intuito de violência; medo/tensão; angústia; ossadas e esqueletos com resquícios de ato de violência; atos criminosos sem violência; linguagem depreciativa.</p> <p><b>Sexo e Nudez:</b> Conteúdos educativos sobre sexo.</p> <p><b>Drogas:</b> Descrições verbais do consumo de drogas lícitas; discussão sobre o tema “tráfico de drogas”; uso medicinal de drogas ilícitas.</p>
	<p><b>Não recomendado para menores de doze anos</b> São admitidas com essa classificação obras que contenham predominantemente conteúdos com inadequações relativamente leves, como os elencados abaixo:</p> <p><b>Violência:</b> Ato violento; lesão corporal; descrição de violência; presença de sangue; sofrimento da vítima; morte natural ou acidental com violência; ato violento contra animais; exposição ao perigo; exposição de pessoas em situações constrangedoras ou degradantes; agressão verbal; obscenidade; <i>bullying</i>; exposição de cadáver; assédio sexual; supervalorização da beleza física; supervalorização do consumo; morte derivada de ato heroico; violência psicológica.</p> <p><b>Sexo e Nudez:</b> Nudez velada; insinuação sexual; carícias sexuais; masturbação não explícita; linguagem obscena/palavrões; linguagem de conteúdo sexual; simulações de sexo; apelo sexual.</p> <p><b>Drogas:</b> Consumo de drogas lícitas; indução ao consumo de drogas lícitas; consumo irregular de medicamentos; menção a drogas ilícitas; discussão sobre “Legalização de Drogas ilícitas”.</p>
	<p><b>Não recomendado para menores de quatorze anos</b> São admitidas com essa classificação obras que contenham predominantemente conteúdos com inadequações moderadas, como os elencados abaixo:</p> <p><b>Violência:</b> Morte intencional; preconceito; exploração sexual; aborto; eutanásia; pena de morte.</p> <p><b>Sexo e Nudez:</b> Nudez moderada; erotização; vulgaridade; relação sexual; prostituição.</p> <p><b>Drogas:</b> Insinuação do consumo de drogas ilícitas; descrições verbais do consumo e tráfico de drogas ilícitas.</p>
	<p><b>Não recomendado para menores de dezesseis anos</b> São admitidas com essa classificação obras que contenham predominantemente conteúdos com inadequações intensas, como os elencados abaixo:</p> <p><b>Violência:</b> Estupro; Crimes de ódio; suicídio; tortura; mutilação; violência gratuita/banalização da violência; ato de pedofilia.</p> <p><b>Sexo e Nudez:</b> Nudez total; relação sexual intensa/de longa duração.</p> <p><b>Drogas:</b> Produção ou Tráfico de qualquer droga ilícita; consumo de drogas ilícitas; indução ao consumo de drogas ilícitas.</p>
	<p><b>Não recomendado para menores de dezoito anos</b> São admitidas com essa classificação obras que contenham predominantemente conteúdos com inadequações extremas, como os elencados abaixo:</p> <p><b>Violência:</b> Elogio ou apologia da violência; crueldade.</p> <p><b>Sexo e Nudez:</b> Sexo explícito; situações sexuais complexas/de forte impacto (incesto, sexo grupal, fetiches violentos e Pornografia em geral).</p> <p><b>Drogas:</b> Elogio ou apologia ao uso de drogas ilícitas.</p>

Fonte: Cocind.

Dependendo do tema/assunto histórico que se pretende abordar, será mais fácil ou mais difícil encontrar um jogo cuja classificação esteja alinhada à faixa etária dos alunos par-



ticipantes. Uma vez que o professor tenha definido o jogo, é importante que o jogue antes de apresentá-lo aos alunos, que o pesquise na internet e certifique-se de que ele oferece elementos significativos para análise ao mesmo tempo que seja divertido.

Telles e Alves (2016) argumentam que

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 se familiarizar com ele. 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, pois nenhuma linguagem pode oferecê-la. A ideia é verificar se o centro da jogabilidade modela o mundo real para 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. (p. 141)

Não é necessário jogar um game com os alunos até o fim se os objetivos pretendidos forem alcançados rapidamente, então, ficará a cargo do professor decidir “zerar” o jogo ou não.

#### **4.4. Pedindo autorização**

Pais e responsáveis dos alunos participantes deverão emitir ou assinar uma autorização para que seus filhos participem do projeto de pesquisa nos dias e horários estipulados pelo professor. Entretanto, para que os responsáveis concedam qualquer permissão, eles devem ser informados do que se trata a pesquisa, quais são os objetivos e quais meios serão utilizados para alcançá-los.

A autorização é um respaldo de suma importância, pois se algum aluno sair de casa sob o pretexto de participar de sessões de videogame sem a devida autorização ou em horário diverso do informado e for exposto a qualquer sinistro, professor e escola estarão amparados.

É recomendável exigir autorização para cada sessão de videogame organizada e registrar a presença dos participantes através de listas de frequências, bem como o horário de chegada e de partida dos alunos.

#### **4.5. Tudo começa na sala de aula**

O trabalho com videogames iniciar na sala de aula a partir da forma escolhida para apresentar os assuntos, pois a maneira como as informações chegam aos alunos contribuirá bastante para que tenham uma boa percepção dos elementos históricos investigados posteriormente.

Durante as aulas é recomendável o uso de imagens relacionadas aos assuntos ministrados, uma vez que ajudam os estudantes no processo de assimilação já que a referência visual

facilita o reconhecimento de aspectos que, quando abordados apenas oral e textualmente, não recebem muita atenção dos alunos. Sobre isso Arruda (2011)<sup>85</sup> ressalta que

Analisar o passado de uma cidade por intermédio de documentos escritos exige mais capacidade imaginativa do sujeito no que diz respeito às estruturas daquele período. Já a imagem materializa tal estrutura e mantém o caráter imaginativo do passado, uma vez que demanda do observador a imaginação sobre outros aspectos do passado, por meio de parâmetros / analogias construídas no presente. (p. 294)

Apresentar imagens dos lugares em que ocorreram os eventos, de esculturas, de pinturas, da arquitetura, dos objetos utilizados no período abordado ou do tipo de armamento usado nas batalhas travadas, só para citar alguns exemplos, é muito eficaz. Usar imagens na aula é uma prática comum no ensino de História, elas estão presentes nos livros didáticos há tempo o suficiente para serem tomadas como um recurso básico.

Sobre o uso de imagens, Rocha (2015)<sup>86</sup> assegura o seguinte:

A imagem é uma das linguagens sempre evocadas. Como reprodução em telas de pinturas, de esculturas, de fotografias, de filmes, a imagem tem se mostrado um recurso sempre evocado pelos professores e pesquisadores, pelo “efeito de realidade” que traz a sala de aula. Como ilustração para a exposição ou como fontes, em equipamentos sofisticados ou em livros didáticos, a imagem é uma das linguagens, novas ou antigas, irremediavelmente presente na aula de História. (p. 116)

Se os recursos didáticos disponíveis permitirem, recomenda-se a exibição de produções audiovisuais (filmes, animações, documentários, propagandas, etc.) relacionadas ao tema histórico que será abordado nas sessões de videogame, pois é na hora do *gameplay* que as referências serão identificadas e relacionadas pelos alunos.

#### 4.6. Montando grupos

Normalmente as propostas didáticas que fogem da habitual exposição oral, cópia de conteúdos, resolução de exercícios, etc., atraem bastante atenção dos alunos, então, provavelmente o número de interessados em participar de um projeto envolvendo videogames será grande, muitas vezes maior do que a logística que o professor dispõe.

No momento da seleção dos participantes, a quantidade deve ser calculada de forma que alguns critérios mínimos sejam atendidos, a saber, um espaço reservado apenas aos parti-

85 ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ensino Em Re-Vista, v.18, n.2, p.287-297, jul./dez. 2011.

86 ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e CONTIJO, Rebeca (orgs). O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

participantes, um televisor ou projetor, o console (aparelho que executará o jogo) e os jogos. Não é necessário que toda uma turma participe de uma vez, pois dificilmente o professor conseguirá oferecer suporte para todos (e mesmo que conseguisse, seria difícil manter o foco de muitos participantes). Alunos que não forem escolhidos num momento, poderão participar em momentos posteriores.

O ideal é formar grupos com poucos membros (recomendamos, no máximo, quatro participantes), pois assim cada um poderá jogar por um tempo satisfatório tendo que revezar poucas vezes o comando do jogo (no caso do game ter sido programado para um único jogador).

Nas equipes devem ser colocados participantes de diferentes perfis: estudantes de ambos os sexos, aqueles com experiência em algum tipo de jogo de consoles junto com quem está habituado somente aos *smartphones*. O nível de interação e desenvolvimento deles nas aulas semanais também deve ser considerado, ou seja, alunos com pouca interação, outros com um nível de participação maior mas com dificuldades constantes de compreensão e aqueles com bom desempenho nas atividades regulares – a razão dessa miscelânea foi exposta no segundo passo.

#### **4.7. Com o joystick na mão, todos têm uma tarefa**

Com as equipes formadas, cada membro deverá ter garantido seu tempo para jogar e realizar outras tarefas nos momentos em que não estiver controlando o videogame. Enquanto um aluno joga, o resto da equipe deve atentar para os elementos que aparecem no jogo como cenários, objetos, personagens e suas caracterizações, construções retratadas, a trama que conduz a jornada do protagonista, etc.

Durante as sessões de videogame é importante instigar os participantes a comentarem o que veem durante o jogo, se reconheceram algum elemento, se lembraram de algo apresentado em sala de aula, se o que está sendo mostrado no game é muito parecido ou diferente do que viram no material didático, etc.

Os alunos deverão anotar o que lhes chamar a atenção: elementos já apresentados pelo professor; situações semelhantes a alguma cena de filme; eventos ou personagens citados em sala de aula; similaridade com algum outro jogo conhecido por eles; diferenças muito marcantes.

tes em relação ao que foi apresentado nas aulas; elementos importantes que a equipe deixou passar, mas o professor ressaltou e outras dúvidas que eventualmente surgirem.

Para que as observações registradas pelos participantes alcancem um resultado concreto do ponto de vista do ensino-aprendizagem, alguns objetivos específicos devem ser atingidos:

- I. Perceber como um passado distante é apresentado e representado por pessoas de uma época bem posterior e que a seleção de fatos e personagens não pode mudar o passado, mas pode ressignificá-lo sob outras óticas;
- II. Relacionar conceitos desenvolvidos em sala de aula com as situações encontradas no jogo;
- III. Colocar a diversão como um elemento cativante no processo de ensino-aprendizagem de assuntos presentes no conteúdo programático.

As referências visuais que discutimos anteriormente são responsáveis por apresentar aos participantes o primeiro objetivo, uma vez que eles detectarão semelhanças e distorções na representação feita pelo jogo. É interessante notar que em sala de aula vários elementos são apresentados de maneira bem encadeada e organizados numa narrativa construída pelo professor (ou pelo elaborador do livro didático usado na turma, quando há), mas no jogo quase sempre aparecem simultaneamente e em contextos diversos, o que possibilita atingir o segundo objetivo no momento em que os demais membros estão atentos para as ações que ocorrem no jogo.

#### **4.8. Trabalhando com fontes**

A partir das anotações dos alunos, eles deverão pesquisar os elementos registrados em fontes de informação diversificadas: livros didáticos, revistas, páginas de internet, canais do Youtube, filmes, séries, documentários e outras produções audiovisuais que falem do tema ou o referenciem.

Diferentes fontes apresentam diferentes visões e formas de abordagem, o que serve para comparar quais tipos de narrativas estão sendo desenvolvidas, cabendo ao professor esclarecer as diferenças entre elas e orientar a seleção das mais confiáveis.

A pesquisa deve ser dividida em segmentos que explorem o potencial de cada participante, por exemplo, alguns alunos podem pesquisar sobre o jogo em si e outros podem pes-

quisar o período histórico retratado pelo jogo. Os participantes podem apresentar como resultado de suas pesquisas: imagens, capturas de tela de celular, links de site, material impresso ou escrito por eles próprios, livros e revistas que abordem o assunto, pois compreender que um jogo se baseia em fatos históricos pode aumentar o interesse deles pelo assunto.

Sobre as possibilidades suscitadas pelo ato de jogar, Krul e Emmel (2012)<sup>87</sup> dizem que

Assim sendo, o jogo pode ser uma possibilidade de: ensino, aprendizagem, pesquisa, leitura, reflexão, autonomia, criatividade, mediação, diálogo, trabalho em equipe, cooperação, novos conhecimentos, discussão de conceitos, autoria, tempo e espaço de produção de sentidos e significados. (KRUL e EMMEL, 2012, p. 6)

#### 4.9. Construindo a apresentação

Na última etapa é previsto que os alunos exponham o resultado de suas próprias pesquisas para todos os membros participantes, onde todos são encarregados de analisar as observações feitas sobre o jogo relacionando-as ao conteúdo ministrado em sala de aula. Toda a informação levantada pelos alunos e o material colhido deverá ser selecionado pelos participantes e avaliado pelo professor, pois o resultado dessa seleção constituirá o material usado na exposição feita pelos próprios alunos.

O professor orientará os membros das equipes em funções que culminarão numa apresentação do tema abordado na sala de aula e nas sessões de videogame. Essa orientação deve oferecer condições para que os alunos construam uma exposição direcionada inicialmente para os próprios membros das equipes que participaram do projeto, pois apresentar para um público menor e mais familiar ajuda a romper barreiras como timidez e nervosismo.

Nem todos os membros precisam expor oralmente, quem não se sentir à vontade poderá colaborar em outras tarefas necessárias para a apresentação de acordo com as habilidades que dominar. No caso de se dispor de computadores (da escola ou do professor) e projetores ou televisores para a exibição, o professor deverá auxiliar na elaboração de slides, recomendar as melhores formas de apresentar as informações, sugerir como usar o material coletado, etc., sempre capacitando os alunos a decidirem de maneira eficaz sobre as opções propostas.

Participar do processo de criação e ter poder de decisão faz com que os alunos se apropriem do projeto e mostrem empenho na sua realização, tal como ressaltam Schlemmer e Lopes (2016)<sup>88</sup>

87 KRUL, Alexandre José; EMMEL, Rubia. Possibilidades de trabalho com jogos no componente curricular de história do ensino fundamental. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

88 SCHLEMMER, Eliane e LOPES, Daniel de Queiroz. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para a apropriação do método cartográfico. In: ALVES, Lynn e COUTINHO, Isa de Jesus (orgs). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

Esse fazer é fundamental para que o sujeito atribua sentidos, aprenda, justamente por estar vivenciando uma experiência, “estar na situação”, o que lhe propicia poder falar “de dentro”, de seu próprio processo de aprendizagem. (p. 202)

#### 4.10. Apresentando o que foi aprendido

Este será um momento importante para os participantes da pesquisa, tanto para quem fará a exposição oral quanto para quem ajudou a elaborar o material que será apresentado. Nas experiências feitas com jogos, ao chegar nesta etapa elencamos três pontos norteadores para a exposição feita pelos alunos:

- I. Apresentação de personagens e sua representação no jogo;
- II. Descrição de elementos históricos e sua contextualização;
- III. Referências audiovisuais relativas ao período histórico apresentado no jogo.

Em relação ao primeiro ponto, ao compararem o que pesquisaram com o que viram no jogo, os alunos percebem que muitas vezes há diferenças na caracterização tanto de personagens quanto dos cenários, ou uma semelhança grande o bastante para se surpreenderem. Quando há uma distância muito grande do que é apresentado pelo jogo em relação ao que está historicamente documentado, a pergunta que normalmente surge é por que a representação é tão diferente.

Perceber a diferença permite indagar a razão da mudança, já que se a real origem (ou a origem mais aceita quando há mais de uma) de algum evento ou personagem histórico é amplamente conhecida, qual objetivo se pretendia alcançar com a modificação? A representação de personagens se torna uma oportunidade de analisar as escolhas feitas pelos desenvolvedores no presente para que o jogo apresente uma narrativa particular.

Saber quem foram os reais personagens históricos e questionar como foram representados possibilita ao aluno entender que narrativas históricas são construções, as quais também podem ser desconstruídas.

No segundo item, o importante a saber é que reconhecer um ou outro elemento no cenário vira um passo importante para ver quais relações os alunos conseguem fazer a partir dessa observação. Sobre elementos históricos nos jogos Silva (2009)<sup>89</sup> diz que

Jogos que fazem uso de elementos históricos, de certa forma, também didatizam a História e possuem seus próprios efeitos. O que importa, portanto, seria pensar: quais efeitos? E, nesse sentido, quais são as contribuições desses jogos para a formação do pensamento histórico de adolescentes? Quais ideias históricas estes produtos culturais são capazes de fornecer? Quais passados possibilitam acessar? (p. 3-4)

---

89 SILVA, Cristiani Bereta da. Os jogos e o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

O último ponto se baseia na capacidade dos alunos identificarem elementos característicos de períodos e eventos históricos em diferentes formas de mídia, ampliando o entendimento de que personagens, eventos e conceitos históricos repercutem ainda hoje, alcançando espaços e público diferenciados, os quais podem ter várias interpretações variadas sobre um mesmo acontecimento histórico.

Por fim, concluída a exposição, deverá ser feita a avaliação de todo o processo pelos alunos e pelo professor, aonde serão ouvidas as críticas, as dificuldades analisadas, sugestões registradas e coletadas as impressões de cada aluno sobre a experiência vivida.

#### **4.11. Divulgando o trabalho na rede**

A metodologia aplicada nas sessões de videogames pôde ser verificada e transformada num guia possível de ser executado com diferentes temas, disponível num site que criamos para orientar professores e outros profissionais interessados em usar videogames com finalidades pedagógicas: “História em Jogo”.

Na página inicial é apresentada a proposta do site e as seções que o visitante poderá acessar, com uma ambientação que remete universo *gamer* e uma navegação intuitiva o bastante para qualquer tipo de usuário. Rolando a página para baixo o visitante do site encontrará seis seções:

1. Conhecendo o projeto;
2. Modo Tutorial;
3. Quase um “*Gameplay*”;
4. Nossa Avaliação;
5. Referências; e
6. Contato.

O visitante pode acessar qualquer uma delas livremente, ou seja, não é necessário passar por uma para habilitar outra, mas a maneira que as seções estão organizadas tem a intenção de oferecer um trajeto mais proveitoso ao usuário.

Imagem 40 – Página inicial do site.



# HISTÓRIA EM JOGO

Aprendendo com um joystick na mão

≡ MENU
⚙



## PRESS START

## É possível aprender jogando!

Estudar História pode ser tão divertido quanto jogar videogame.



Nossa proposta é demonstrar, através de pesquisas realizadas com alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, como o ensino-aprendizagem de História pode ser estimulado com o uso de jogos de videogame.

*Começar é fácil, difícil é tirar o controle da mão dos alunos!*

## Inicie sua jornada



### Conhecendo o projeto

Saiba mais sobre o projeto e quais são seus objetivos.



### Modo Tutorial

Conheça o guia que elaboramos para você começar bem.



### Quase um "Gameplay"!

Confira o trabalho que desenvolvemos com os alunos.



### Nossa Avaliação

Veja quais foram os "prós" e os "contras" ao longo do caminho.



### Referências

Conheça os autores que embasaram nossos passos.



### Contato

Fale conosco e ajude a aperfeiçoar o projeto.

Fonte: Disponível em <https://professor-fabricio-souza.webnode.com/?...>

### **Seção 1: Conhecendo o projeto**

Nesta seção encontra-se inicialmente um breve relato de como nossa experiência pessoal com os jogos dialogou com a prática escolar e como essa relação originou a proposta da pesquisa realizada. Ainda na mesma seção são apresentadas informações sucintas sobre a formação e área de atuação do autor do site, bem como a influência do Mestrado Profissional em

Ensino de História, as razões de se escolher videogames para a pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

## **Seção 2: Modo Tutorial**

O título desta seção faz referência direta à instrução básica que os jogos de videogame apresentam para que o jogador conheça os comandos necessários para progredir na aventura a ser iniciada.

De início são apresentadas considerações relevantes para que quem tiver interesse de realizar a pesquisa, o faça ciente de que algumas condições devem ser garantidas e de que outras poderão ser alteradas para a realidade local. Essas orientações são relevantes porque alguns requisitos podem se configurar como itens básicos numa dada realidade escolar e beirar artigos de luxo noutra, então o interessado avaliará se o mínimo necessário pode ser garantido para que a pesquisa aconteça.

Partindo para a forma de como proceder, são encontradas as dez etapas que apresentamos neste capítulo. Todas as etapas são apresentadas de forma clara e com exemplos ou sugestões, dessa forma os professores terão uma base fácil de ser moldada para os objetivos que traçarem.

O que é apresentado em dez passos é apenas um roteiro, várias etapas podem ser realizadas concomitantemente, essa divisão busca apenas uma perfeita compreensão do procedimento que adotamos em nossa pesquisa.

## **Seção 3: Quase um “Gameplay”**

No início da seção apresentamos a escola onde foi realizada a pesquisa, sua localização, o tipo de público atendido e a estrutura física encontrada, seguindo de maneira bem detalhada todos os passos apresentados no Tutorial. Cada passo descrito é exemplificado com as ações desenvolvidas, além de serem apresentados os recursos utilizados para a realização de cada etapa.

No primeiro passo vê-se o questionário utilizado com os alunos, o qual gira em torno da experiência com jogos que eles possam ter ou não, o que possibilita avaliar quais jogos são mais indicados para as aulas oficinas. Em seguida são apresentados os jogos selecionados e justificativa de sua seleção, bem como algumas relações entre a ambientação histórica neles e documentos históricos usados com os alunos.

Como o público-alvo é composto por menores de idade e sua presença está condicionada à autorização dos responsáveis, é mostrado o modelo de autorização que os alunos deve-

riam apresentar a cada encontro. Adiante é explicada como foi realizada a divisão das equipes participantes e os critérios a serem cumpridos pelos alunos a fim de garantirem sua participação na pesquisa.

Na sequência vemos como as equipes aprofundaram o conhecimento através de pesquisas realizadas na internet e como as realizavam, além de obras literárias e audiovisuais relacionados ao jogo usado. A seleção do material levantado e sua organização em forma de slides para a apresentação dos alunos também é destacada, pois tanto o roteiro da exposição, o estilo visual escolhido e a escolha de qual participante exporia os aspectos do jogo e do conteúdo didático, sempre com os devidos aconselhamentos do professor, foram de iniciativa dos próprios alunos.

Finalizando essa seção, são vistos alguns alunos durante sua exposição sobre o período medieval, relacionando-o ao game que jogaram durante as sessões de videogame.

#### **Seção 4: Avaliação**

Aqui apresentamos não só os resultados verificados pela perspectiva do professor, mas também pela ótica dos próprios alunos, demonstrando que eles compreenderam a proposta pedagógica do projeto que participaram.

Também houve um espaço reservado para o relato das dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisa, dificuldades particulares da escola em que se realizou a pesquisa e algumas totalmente inéditas, para as quais não foi possível contornar.

Ao fim apresentamos nossa avaliação não só do progresso obtido pelos alunos em relação ao estudo da disciplina História, mas também sobre aspectos ulteriores que influenciaram positivamente quanto à sua postura de estudantes.

#### **Seção 5: Referências**

Nessa seção elencamos os vários autores que referenciaram a pesquisa, alguns dos quais não só ofereceram embasamento teórico para algumas de nossas propostas como contribuíram com práticas de ensino que se alinharam perfeitamente aos nossos objetivos.

#### **Seção 6: Contato**

Na última seção os visitantes do site podem enviar mensagens a fim de tirar dúvidas, fazer sugestões, criticar ou elogiar algo que viram e, o que pode ser mais interessante, compartilhar experiências.

#### 4.12. Construindo o site

Criar um site nos pareceu uma tarefa superior ao conhecimento técnico que detínhamos, mas encontramos uma plataforma que oferece as ferramentas necessárias e que facilitaram bastante o trabalho: *Webnode*.

A plataforma oferece o serviço de duas formas: uma assinatura, que disponibiliza mais recursos de edição ao usuário, e um plano gratuito, versão que utilizamos e que oferece recursos simples, mas bem eficientes desde que se dedique o tempo suficiente para tentar dominá-los. Com conhecimentos básicos de informática como clicar, arrastar, copiar, recortar, colar, inserir imagens, navegar por sites e outros tantos comandos corriqueiros, já foi possível realizar muitas tarefas na plataforma. Haver uma grande disponibilidade de layouts prontos agilizou ainda mais o processo de construção do nosso site, mas apesar das facilidades encontradas foi necessário experimentar muitas combinações e modificações no que já havia sido feito.

Não basta apenas pegar um modelo pronto e substituir as imagens predefinidas por outras, pois dependendo do que se quer comunicar o próprio site vira uma forma de linguagem. Como essa era uma de nossas intenções, a seleção das imagens utilizadas nos planos de fundo das seções comunica diretamente com o universo *gamer* através de elementos presentes em diversos jogos como: personagens, estruturas características de determinados games, símbolos de empresas do ramo, figuras de *joysticks*, desenhos que remetem ao uso de videogames, etc.

Todos os elementos citados cumprem o papel de familiarizar o visitante do site com a temática do projeto, além de ambientar as páginas ao mesmo tempo em que torna a leitura mais agradável.

A seleção das fontes para títulos e subtítulos, o tamanho e as cores que teriam precisavam harmonizar com as imagens de fundo ao mesmo tempo que destacassem o conteúdo apresentado. As imagens utilizadas, por sua vez, precisavam estar numa resolução boa o suficiente para se ajustarem a variados tipos de telas, uma vez que a plataforma ajusta o conteúdo do site para visualização em diferentes dispositivos: computadores de mesa (desktops), notebooks, tablets e smartphones.

O cuidado com as imagens não se deu unicamente pelo aspecto da qualidade, mas também pela legalidade, ou seja, os direitos autorais foram considerados a todo instante já que algumas empresas se mostram bastante rigorosas em relação às suas propriedades intelectuais.

Esperamos adicionar mais seções ao site à medida que mais temas históricos forem ministrados para novas turmas, que novas perspectivas ampliem a utilização de videogames

no ensino de História e que a investigação histórica se torne uma prática prazerosa para os alunos.

O site pode ser acessado através do código QR apontando a câmera de um smartfone para imagem abaixo ou através do link [https://professor-fabricio-souza.webnode.com/?\\_ga=2.68644181.534483969.1604884976-209245245.1595349440](https://professor-fabricio-souza.webnode.com/?_ga=2.68644181.534483969.1604884976-209245245.1595349440).<sup>90</sup>



---

<sup>90</sup> Se a leitura deste trabalho estiver sendo feita num smartfone, bastará tocar no código QR para ser direcionado à página.

## 5. CONCLUSÃO

Compreendemos que videogames conquistaram seu espaço no campo do entretenimento e firmaram seu lugar enquanto um tipo de mídia interativa e atrativa com uma dinâmica própria, mas dentro dos estudos históricos eles ainda são pouco abordados quando comparados a fontes documentais presentes há mais tempo na lida do historiador.

Abordar temas históricos a partir de uma mídia interativa como o videogame não é uma tarefa necessariamente difícil, mas só se tivermos em mente que tanto os jogos eletrônicos quanto qualquer outra fonte documental também têm suas limitações: são produtos de sua época, carregam visões particulares e atendem finalidades mercadológicas, no caso dos jogos comerciais, e podem ser interpretados de diferentes maneiras por um público variado.

Para que seu uso figure com mais segurança o papel de instrumento pedagógico, alguns fatores básicos precisam ser alcançados, como: a experiência do historiador com esse tipo de mídia ser algo mais comum, o que diminuiria o estranhamento e o preconceito de alguns profissionais em relação aos jogos; e a viabilidade no espaço escolar para que os videogames sejam usados, a qual não se resume apenas a existir uma televisão na escola para que um professor entusiasta conecte seu console para jogar com alunos, mas o entendimento por parte do corpo pedagógico de que novas formas de abordagem podem ser tão produtivas quanto métodos já consagrados no ambiente escolar, ou seja, ter alunos com um *joystick* nas mãos pode ampliar um conhecimento apresentado em sala de aula.

Durante nossa pesquisa entendemos que para se trabalhar com jogos digitais não basta, apenas, haver (I) aceitação por parte dos alunos, eles precisam entender que jogar atende a uma proposta pedagógica; (II) autorização por parte do estabelecimento de ensino, pois a garantia da logística envolvida contribui para o bom desenvolvimento da pesquisa; (III) e entusiasmo por parte do professor, já que qualquer profissional interessado em usar jogos eletrônicos como ferramenta de ensino deve traçar um plano de ação, no qual seus objetivos devem estar claros e ser confrontados com os resultados obtidos a fim de se corrigir os rumos da pesquisa.

Estamos cientes de que o projeto que realizamos e o método que elaboramos não podem ser tomados como caminhos fixos, pois são várias as realidades escolares, além de que como os videogames avançam velozmente em termos técnicos, as possibilidades trazidas por eles também sofrerão mudanças, também se ampliarão, gerarão discussões e análises não contempladas aqui ou não aprofundadas por nós.

Ainda assim, obtivemos resultados significativos junto dos alunos que participaram de nossa pesquisa: houve uma maior participação dos estudantes nas aulas, foram criados laços de amizade entre alunos de turmas diferentes, o nível de cooperação aumentou em atividades

de grupos, nos exercícios e testes referentes aos temas vistos nos jogos os alunos demonstraram um melhor desempenho, observou-se uma maior desenvoltura nos alunos participantes ao expor ideias e questionamentos, bem como uma maior facilidade para relacionar informações oriundas de diferentes tipos de fontes.

Esperamos que nosso trabalho colabore em alguma medida para os estudos e pesquisas que surgirem nessa área, contribuindo para que o número de autores dedicados a explorar as capacidades pedagógicas existentes nos videogames aumente e que o nosso grande objetivo seja alcançado: demonstrar que estudar História pode ser algo tão prazeroso como assistir a um filme, divertido como jogar videogame e atual como acessar a internet.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Game over: jogos eletrônicos e violência. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ensino Em Re-Vista, v.18, n.2, p.287-297, jul./dez. 2011.

AUDI, Gustavo. Imergindo no mundo do videogame. Curitiba: Appris, 2016.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS E AS CRIANÇAS. 16º Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP – Campinas – SP. ALB – Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss14\\_05.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss14_05.pdf)

BITTENCOURT, Circe. Documentos não escritos na sala de aula. In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortêz, 2004.

BRITES, Olga; NUNES, Eduardo Silveira Netto. Infâncias e propagandas em revistas: anos 1920 – 1950. Tempos Históricos, Volume 16 – 1º Semestre – 2012 – p. 87 – 118.

CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth S. e EGUIA-GÓMEZ, Jose Luis. Pesquisa da avaliação e eficácia da aprendizagem baseada em jogos digitais: reflexões em torno da literatura científica. In: ALVES, Lynn e COUTINHO, Isa de Jesus (orgs). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

CORRÊA, Luiz Otávio. Os vários significados da História Pública. Revista Transversos. “Dossiê: História Pública: Escritas Contemporâneas de História”. Rio de Janeiro, Vol. 07, no. 07, pp. 253-260, Ano 03. set. 2016.

FLANAGAN, Mary; NISSENBAUM, Hellen. *Values at Play*: valores em jogos digitais. São Paulo: Blucher, 2016.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2018 – 8 ed.

JENKINS, Keith. A História repensada. São Paulo: Contexto, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KRUL, Alexandre José; EMMEL, Rubia. Possibilidades de trabalho com jogos no componente curricular de história do ensino fundamental. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

LEI Nº 7.232, DE 29 DE OUTUBRO DE 1984.

LUZ, Alan Richard da. Video game: história, linguagem e expressão gráfica. São Paulo: Blucher, 2010.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. BRINQUEDO: HISTÓRIA, CULTURA, INDÚSTRIA E EDUCAÇÃO. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB. ISSN 1809–0354 v. 4, no 3, p. 507-525, SET./DEZ. 2009.

MANSON, Michel. Construir a história do brinquedo: um desafio científico. RevistAleph - ISSN 1807-6211, Dezembro 2014, ANO XI – Número 22.

McGONIGAL, Jane. A realidade em jogo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MEINERZ, Carla. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MORAES, Alexandre Santos de. História pública e literatura: reflexões sobre o discurso. RESGATE - VOL. XXII, N.28 - JUL./DEZ. 2014.

NATALE, Adriano. A. A ciência dos videogames: tudo dominado... pelos elétrons! Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2013.

NETO, Sydenham; RAMOS, Vinicius. História do Tempo Presente, Diálogos com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória. Revista Aedos, nº 15, Jul/Dez. 2014.

NICOLAZZI, Fernand. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. Revista História Hoje, vol. 8, nº 15, Junho de 2019.

NORET, Serge. História Pública Digital. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

PASTOR DE CARVALHO, Bruno Leal. História Pública e Redes Sociais na Internet: Elementos essenciais para um debate contemporâneo. Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

REMARQUE, Erich Maria. Nada de novo no front. Porto Alegre: L&PM, 2004.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e CONTIJO, Rebeca (orgs). O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

RODRIGUES, Divania Luiza; MARRONI, Paula Carolina T. PIETER BRUEGEL E OS JOGOS INFANTIS: IMAGENS MEDIEVAIS COMO ORIGEM DAS PRÁTICAS CORPORAIS CONTEMPORÂNEAS. Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais. 2012.

RÜSEN, Jörn. Historicidade e consciência histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e REZENDE, Estevão. Jorn Rusen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

SCAGLIA, A. J., FABIANI, D. J. F. e GODOY, L. B. de. Corpoconsciência, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 187-207, mai./ ago., 2020.

SCHLEMMER, Eliane e LOPES, Daniel de. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para a apropriação do método cartográfico. In: ALVES, Lynn e COUTINHO, Isa de Jesus (orgs). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da. Os jogos e o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Ensino de História e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. In: ALVES, Lynn e COUTINHO, Isa de Jesus (orgs). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

TELLES-VIANA, Helyom. Um Passado Jogável? Simulação Digital, Videogames e História Pública. Revista Observatório, Palmas, v. 2, n. Especial 1, p.163-191, maio. 2016.

XAVIER, Guilherme. A condição eletrolúdica: Cultura visual nos jogos eletrônicos. Teresópolis, RJ: Novas Ideias, 2010.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Videogame, educação e cultura: pesquisas e análise crítica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

## ANEXO I

<b>1ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
Magnavox Odyssey	Magnavox	1972
Pong	Atari	1975
Philips Tele-Spiel	Philips	1975
Coleco Telstar	Coleco	1976
Telejogo	Philco/Ford	1977
Color TV Game	Nintendo	1977
Telejogo II	Philco/Ford	1978

<b>2ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
Fairchild Channel F	Fairchild	1976
RCA Studio II	RCA	1977
Atari 2600	Atari	1977
Bally Astrocade	Midway	1977
Interton VC 4000	Interton	1978
Magnavox Odyssey	Magnavox/Philips	1978
Microvision	Milton Bradley	1979
Game & Watch	Nintendo	1980
Intellivision	Mattel	1980
PlayCable	Mattel	1981
VTech CreatiVision	VTech	1981
Epoch Cassette Vision	Epoch	1981
Coleco Gemini	Coleco	1982
Arcadia 2001	Emerson Radio	1982
Atari 5200	Atari	1982
ColecoVision	Coleco	1982
Commodore MAX Machine	Commodore	1982
Entex Adventure Vision	Entex	1982
Vectrex	Entex	1982
Sega SG-1000	Sega	1983
Atari 2800	Atari	1983

<b>3ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
NES/Famicom	Nintendo	1983
MSX	Microsoft Japan	1983
Casio PV-1000	Casio	1983
Atari 7800	Atari	1986
Action Max	Worlds of Wonder	1987
Master System	Sega	1987
Dynavision	Dynacom	1989
Game Boy	Nintendo	1989
Game Gear	Sega	1990
Commodore 64GS	Commodore	1990

<b>4ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
TurboGrafx-16	NEC	1987
Mega Drive/Genesis	Sega	1988
Atari Lynx	Atari	1989
TurboExpress	NEC	1990
Neo-Geo	SNK	1990
Super Nintendo/Super Famicom	Nintendo	1990
Commodore CDTV	Commodore	1991
Sega CD	Sega	1991
CD-i	Philips/Sony	1991
Supervision	Watara	1992
Mega Duck	Creatonic/Timlex/Videojet	1993
Sega 32X	Sega	1994
Neo-Geo CD	SNK	1994
Super Game Boy	Nintendo	1994
Satellaview	Nintendo	1995

<b>5ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
3DO	Panasonic/Sanyo/GoldStar	1993
Amiga CD32	Commodore	1993
FM Towns Marty	Fujitsu	1993
Pioneer LaserActive	Pioneer	1993
Atari Jaguar	Atari	1993
PC-FX	NEC	1994
Playdia	Bandai	1994
Sega Saturn	Sega	1994
PlayStation	Sony	1994
Virtual Boy	Nintendo	1995
Casio Loopy	Casio	1995
R-Zone	Tiger Electronics	1995
Atari Jaguar CD Pro	Atari	1995
Apple Pippin	Bandai/Apple	1995
Nintendo 64	Nintendo	1996
Game.com	Tiger Electronics	1997
Neo Geo Pocket	SNK	1998
Game Boy Color	Nintendo	1998
PocketStation	Sony	1999
Nintendo 64	Nintendo	1999

<b>6ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
Dreamcast	Sega	1998
Neo Geo Pocket Color	SNK	1999
WonderSwan/WonderSwan Color	Bandai	1999
PlayStation 2	Sony	2000
Pokémon mini	Nintendo	2001
Game Boy Advance	Nintendo	2001
GP32	GamePark	2001
Xbox	Microsoft	2001
Nintendo GameCube	Nintendo	2001
SwanCrystal	Bandai	2002
GameKing	TimeTop	2003
N-Gage	Nokia	2003
PSX	Sony	2003
iQue Player	Nintendo	2003
Tapwave Zodiac	Tapwave	2003
Atari Flashback	Atari	2004



<b>7ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
Nintendo DS	Nintendo	2004
PSP	Sony	2004
Gizmondo	Tiger Telematics	2005
GP2X	GamePark Holdings	2005
Xbox 360	Microsoft	2005
HyperScan	Mattel	2006
PlayStation 3	Sony	2006
Wii	Nintendo	2006
Vii	Jungle Soft, Chintendo	2007
N-Gage 2.0	Nokia	2008
Nintendo DSi	Nintendo	2008
GP2X Wiz	GamePark Holdings	2009
Dingoo	Shenzhen Dingoo Digital	2009
Zeebo	Tectoy/Qualcomm	2009
OnLive	OnLive	2009
Pandora	OpenPandora	2009

<b>8ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
Nintendo 3DS	Nintendo	2011
PlayStation Vita	Sony	2011
Nintendo Wii U	Nintendo	2012
Neo Geo X	SNK Playmore	2012
Ouya	Ouya Inc.	2013
Shield Portable	Nvidia	2013
PlayStation 4	Sony	2013

<b>9ª GERAÇÃO DE VIDEOGAMES</b>		
<b>Console</b>	<b>Fabricante</b>	<b>Lançamento</b>
Google Stadia	Google	2019
Xbox Series X/S	Microsoft	2020
PlayStation 5	Sony	2020