

CULTURA DIGITAL, GAMES E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INTERFACES A PARTIR DA NETNOGRAFIA

George Leonardo Seabra Coelho¹⁵¹

Luiz Gustavo Martins da Silva¹⁵²

Resumo: os jogos eletrônicos podem ser compreendidos como elementos da cultura digital, produtores de representações históricas, e capazes de oferecer experiências aos sujeitos que os apropriam nos vários espaços de socialização. Esse entendimento faz parte do nosso objetivo, com ênfase no modo como o professor/historiador pode questionar as representações históricas presentes nos jogos. Mais do que isso, interessa-nos pensar os games a partir da perspectiva da Educação Histórica. Abordamos, ademais, as interfaces entre as TDIC, a cultura digital, a Educação Histórica e os games. Como fonte, optamos pelo jogo *Spartan: Total Warrior*. Para efetuar a análise, utilizamos o método da netnografia, que permite avaliar os comportamentos dos gamers e seus comentários no YouTube sobre esse game. O artigo também discute os conceitos de consciência histórica, representação, narrativa e lúdico, encontrando suporte teórico em relatórios, legislações e em autores como Kenski, Jenkins, Cerri, Alves, Arruda, Molyneux, Caillois, entre outros. Constatamos que a presença digital dos jogadores do game analisado revela que eles possuem consciência histórica, compreensão de categorias históricas e noção de que estão imersos numa linguagem e cultura digitais.

Palavras-chave: Consciência histórica; jogo eletrônico; Netnografia.

DIGITAL CULTURE, GAMES AND HISTORICAL EDUCATION: INTERFACES FROM THE NETNOGRAPHY

Abstract: electronic games can be understood as elements of digital culture, producers of historical representations, and able to offer experiences to the subjects that appropriate them in the various spaces of socialization. This understanding is part of our objective, with emphasis in the way the teacher/historian can question the historical representations present in the

¹⁵¹ Professor Adjunto de Licenciatura em História na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8547171534862098>. E-mail: seabracoelho@mail.uft.edu.br.

¹⁵² Doutorando pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1894416580769349>. Email: luiz.martins@aluno.ufop.edu.br.

games. More than that, we are interested in thinking about games from the perspective of Historical Education. We also approach the interfaces between TDIC, digital culture, Historical Education and games. As a source, we chose the game *Spartan: Total Warrior*. To develop analysis, we used the netnography method, which allows us to evaluate the gamers' behaviors and their comments on YouTube about this game. The article also discusses the concepts of historical consciousness, representation, narrative and ludic, finding theoretical support in reports, legislations and in authors such as Kenski, Jenkins, Cerri, Alves, Arruda, Molyneux, Caillois, among others. We found that the digital presence of the gameplayers of the analysed game reveals that they have historical conscience, understanding of historical categories and the notion that they are immersed in a digital language and culture.

Keywords: Historical education; Electronic games; Netnography.

Introdução

Os novos modos de viver e ser na contemporaneidade são marcados pelo avanço vertiginoso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Diversos produtos tecnológicos, como o são os *videogames*, criaram e continuam a gerar novas necessidades ao mesmo tempo que ressignificam nossas relações sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais.

Os usos educacionais de produtos eletrônicos, há décadas, fomentam debates por estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Segundo Ferreira (2004), as perspectivas apontam pelo menos dois caminhos. Um, que afirma que o processo de ensino abriu-se para as TDIC, possibilitando diferentes formas de aprendizagem, arquivamento, divulgação de conteúdos e apreensão de fenômenos biológicos, sociais e históricos. Outro, que considera que as TDIC distanciam os indivíduos das relações interpessoais e reproduzem sua exclusão.

No contexto atual, não há dúvida que os recursos tecnológicos e as TDIC ocupam um papel essencial, sobretudo no que se refere aos processos

comunicacionais e às relações sociais. Ambos, portanto, alteram a forma de compreensão do mundo. Longe de investigar a história dos equipamentos eletrônicos e seus usos nos processos de ensino-aprendizagem ou discutir sobre as desvantagens e vantagens dos usos dos *games* no ensino formal, o nosso objetivo é outro: abordar os jogos eletrônicos como elementos da cultura digital, produtores de representações históricas. Mais do que isso, interessa-nos pensá-los a partir da perspectiva da Educação Histórica.

Como fonte de análise, optamos pelo jogo *Spartan: Total Warrior*. Esse *game* tem características de ação-aventura e pertence à série *Total War*, desenvolvida pela *The Creative Assembly* e distribuído pela Sega. O seu lançamento para a versão de *videogame* da Sony – o console *Playstation 2* – data de 25 de outubro de 2005, sendo bem recebido pela crítica especializada. Ele também foi lançado para os consoles concorrentes, o Xbox – produzido pela *Microsoft* – e o *Gamecube* – produzido pela empresa japonesa Nintendo.

Estruturamos este texto em duas partes¹⁵³. Na primeira, abordamos as relações entre TDIC, cultura digital, Educação Histórica e jogos digitais. Na segunda parte, realizamos uma leitura crítica do *Spartan: Total Warrior*, enfatizando a narrativa do jogo e a recepção em rede de parte do público a partir da metodologia da netnografia. Desse modo, nossa proposta – embasada na literatura especializada de diversas áreas – é fazer uma leitura analítico-descritiva sobre as possibilidades abertas pela transdisciplinaridade. Logo, compreendemos que, como produtos da cultura digital, os jogos digitais possibilitam experiências históricas – e, certamente, de jogabilidade – aos sujeitos que os consomem. Entendemos, ainda, que os *games* produzem

¹⁵³ Este texto integra as produções científicas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa CNPq em Mídias, tecnologias e História (MITECHIS). Para acesso às redes sociais digitais do grupo, ver: <https://linktr.ee/mitechis>.

representações de passados históricos, as quais necessariamente devem ser problematizadas pelo professor/historiador.

Interfaces entre cultura digital, educação histórica e games

Os espaços de debates sobre as relações entre TDIC e o conhecimento podem ser encontrados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, *et al*, 1996). Assim, a noção de que as pessoas precisam aprender a aprender é cada vez mais pertinente no tempo presente, permeado pela cultura digital (DELORS, 2003). Em meados da década de 1990, já se afirmava - no referido relatório - a necessidade de “compreender a natureza destas novas tecnologias” para medir os desafios que elas apresentam ao campo educacional (DELORS, *et al*, 1996, p. 64). Também foi destacado no documento que toda e qualquer inovação técnica deve estar a serviço da Educação e, assim, do acesso à informação e ao conhecimento.

A Comissão para a Educação da UNESCO chamou a atenção para o fato destas “novas tecnologias estarem gerando, sob os nossos olhos, uma verdadeira revolução que afeta[ria] tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho como as ligadas à educação e formação” (DELORS, *et al*, 1996, p. 186). Porém, as TDIC precisam ser adaptadas ao contexto educativo e certamente fazer sentido para as pessoas. Para além disso, é fundamental que as práticas docentes sejam modificadas:

[a] experiência [...] tem demonstrado que a tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade para o meio educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização. Há, pois, que elaborar conteúdos programáticos que façam com que estas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, o que supõe, da parte dos professores, vontade de questionar as suas práticas pedagógicas. Além disso, devem ser sensíveis também às

modificações profundas que estas novas tecnologias provocam nos processos cognitivos (DELORS, *et al*, 1996, p. 192).

Que as “sociedades atuais são pois todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode[ria] criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber” (DELORS, *et al*, 1996, p. 186-187), nos revela, ainda, o relatório citado. Isso significa que novas fontes para análise e produção do conhecimento estão disponíveis no ciberespaço para o professor/historiador, muitas delas digitais, eletrônicas e virtuais, que vem desafiando seu ofício e prática pedagógica.

Considerando as proposições encontradas no relatório Delors, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram estabelecidos entre 1997¹⁵⁴ e 1999¹⁵⁵ com o intuito de dialogar com tais propostas. O objetivo era que as disciplinas dialogassem entre si, almejando uma educação integral que iria além dos conteúdos curriculares.

Conforme lê-se no PCN de História, as “novas gerações de alunos habituavam-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se tornaram canais de informação e de formação cultural” (BRASIL, 1997, p. 19). Percebemos, então, que a referência ao rádio e a televisão revela que o PCN não dialogava com as inovações tecnológicas que se expandiram no final da década de 1990, entre elas o computador individual e a *internet*.

Apesar da omissão ou negligência ao tema, no documento afirmava que uma “nova realidade” adentrava a escola e, em vista disso, essa situação não poderia ser ignorada, o que exigiria mudanças no currículo formal. Ressaltamos, contudo, que alguns pontos positivos foram expostos no

¹⁵⁴ Ano de organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

¹⁵⁵ Ano de organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

documento. O PCN de História orientava que um dos objetivos do ensino fundamental era fazer com que os alunos fossem capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 5).

O Ensino de História deveria, assim, contemplar em seus conteúdos “os avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade”, bem como incorporar as “ideias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico” (BRASIL, 1997, p. 17-19). Mesmo que a avaliação seja positiva, os termos inovação, mídias, digital e virtual não são citados no documento.

Uma das consequências para a Educação brasileira advinda das articulações constantes no Plano Nacional de Educação (PNE), foi a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC regulamenta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos sistemas de ensino com vistas à garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno do educando. A BNCC especifica as competências por áreas de conhecimento e disciplinas, os objetos de conhecimento, as unidades temáticas e as habilidades a serem adquiridas pelos estudantes.

Ademais, essa legislação orienta que o estudante desenvolva a capacidade de interpretar os “contextos históricos [...] recorrendo a diferentes linguagens e mídias”, produzir, “avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável” (BRASIL, 2018, p. 402). Assim, de acordo com a BNCC, a disciplina de História deveria desenvolver as habilidades seguintes:

- identificar os usos das tecnologias em diferentes contextos;
- identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) (BRASIL, 2018, p. 413);
- comparar o uso de diferentes tecnologias no processo de comunicação;

- analisar as “transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 433).

Como foi possível compreender, o mundo das TDIC passaria a pertencer ao campo de conhecimento da disciplina de História. Apesar das inovações legais, observamos ainda um grau de conservadorismo na concepção do Ensino de História, inclusive diante de um mundo cada vez mais permeado pelo tráfego entre o ciberespaço, as TDIC, as redes sociais virtuais e a Educação.

Ressaltamos que as legislações não explicitam como seria a formação dos docentes para os usos e apropriações das TDIC no processo ensino-aprendizagem, pois como se lê no Relatório Delors, sem a formação adequada, as TDIC não provocam transformações significativas nos processos educativos e na vida das pessoas.

Como já assinalado, diversos estudos apontam a inserção das TDIC nos sistemas de ensino como um problema para o processo de aprendizagem. Em vez de negar ou excluir os equipamentos digitais e eletrônicos dos processos educativos e da apreensão de conhecimentos, defendemos que seria melhor compreendê-los criticamente, questionando, por exemplo, as intenções dos desenvolvedores dos *games*, que reproduzem fatos históricos, e de como é possível considerá-los como elementos constitutivos da cultura digital.

Os *games* pertencem ao campo TDIC e, ao entendê-los desta forma, devemos considerar que uma de suas características é uma nova compreensão da relação espaço-tempo (FERREIRA, 2004). Como os jogos elaboram representações históricas para os jogadores ou “distorcem” uma narrativa histórica? Levando em conta essa problemática, compreendemos que o professor/historiador tem a possibilidade de desenvolver intervenções

reflexivas. Entre as formas, é possível questionar o excesso de realismo e a pretensa construção de uma verdade histórica, sem desconsiderar a liberdade poética própria dos jogos.

Boa parte dos estudos voltados para o campo da Educação Histórica problematiza os processos de aprendizagem histórica, tanto em espaços formais quanto em espaços não-formais e informais¹⁵⁶. A partir disso, é importante questionar como os conceitos de representação, consciência histórica e narrativa histórica podem ser entendidos tanto pelos sujeitos em diferentes sociedades e diferentes tempos e espaços, como também, através da inserção das TDIC no cotidiano.

Bittencourt (2009) e Fonseca (2007) consideram que a integração das TDIC no cotidiano dos indivíduos está revolucionando as formas de conhecimento, pois estabelecem comunicações mais interativas. As autoras entendem que esses recursos abriram a possibilidade de acesso e circulação de diferentes modalidades de informação. Nesse sentido, defendemos a necessidade de uma verdadeira inserção e apropriação dos recursos tecnológicos e das linguagens digitais no processo de formação de professores de História.

O nosso entendimento é o de que as licenciaturas devem desenvolver as habilidades para o mais variado uso didático das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, haja visto que os educadores que atuam na Educação básica enfrentam um desafio imenso, isto é, lidam com discentes cada vez mais imersos no mundo digital e virtual. Sendo assim, esses profissionais devem adquirir habilidades para dialogar com as novas formas

¹⁵⁶ Alguns trabalhos problematizam os princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, entre eles, ver: Borries (1997), Germinari (2011), Rösen (2001; 2010), Schmidt (2009; 2014), Cainelli (2012), Lee (2001), Evangelista e Triches (2006).

de representações proporcionadas pelas TDIC, processo que se dá pela formação inicial e contínua.

As TDIC impactam a cultura modificando as formas do desenvolvimento de aprendizagens (KENSKI, 2012). Kenski chama a atenção para o fato de que a “ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente” (KENSKI, 2012, p. 21). Por essa razão, também convém compreender como as TDIC modificam as ideias e os discursos, suas formas de produção, organização e compartilhamento em rede.

Quanto à cultura digital, emergida pelas TDIC, Kenski (2018) afirma que se trata de um conceito contemporâneo. A cultura digital, segundo a autora, compõe diferentes perspectivas “vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (KENSKI, 2018, p. 140).

Cabe destacar, ainda, pelo menos três dimensões intrínsecas à cultura digital. Fantin e Rivoltella (2012) consideram que, nesse ambiente virtual, as experiências são registradas por linguagens, códigos e estratégias de comunicação diversas. As dimensões são *intermedialidade*, que diz respeito à convergência entre as tecnologias, na qual se cruzam as especificidades antes inseridas em uma única tecnologia; *portabilidade* vinculada ao tamanho e potencial dos equipamentos eletrônicos; e a construção social do usuário (*mídia social*), em que o sujeito passa a ser protagonista ao se transformar em autor e produtor de conteúdo.

A cultura digital é de preferência virtual e realiza um trânsito em camadas distintas nesse espaço, com conhecimentos, valores, práticas e temporalidades. Ela tem como característica a ruptura, sendo transnacional,

já que rompe com as concepções de tempo linear, espaço e território. Podemos mencionar, ainda, que a cultura digital é a “cultura da convergência”, assim definida por Jenkins (2013).

A expressão “cultura da convergência” refere-se ao fato de que as velhas e as novas mídias interagem ou colidem-se, em outras palavras, a TV, o rádio, a *internet* e os *smartphones*, por exemplo, convergem e produzem algo novo; as plataformas de *streaming*¹⁵⁷. As interações, nesse sentido, também se passam entre as mídias corporativas e as mídias alternativas, entre o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor. Como nos lembra Jenkins, daí ocorre o “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (JENKINS, 2013, p. 30).

Além disso, na cultura digital tem-se outra característica: a “cultura participativa”. Sobre isso, Jenkins entende o contraste com noções tradicionais sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação, porque, em “vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo” (JENKINS, 2013, p. 30-31).

Jenkins (2013) compreende que os ambientes digitais cumprem funções de referência intelectual, afetiva, política, ideológica, identitária, entre outras. O acesso ao digital possibilita ler, ver, publicar, compartilhar e interagir em qualquer hora e local. Se, há pouco, era necessário construir

¹⁵⁷ Trata-se de uma forma de transmissão de dados em fluxos contínuos, na qual se mantém a comunicação com o servidor na medida em que o arquivo está sendo lido. Também é uma tecnologia alternativa ao método do *download*, que permite que o conteúdo possa ser aberto a todo momento sem necessidade de conexão com demais meios. Ao não ocupar espaço no disco rígido, HD (hard disk), memória interna do dispositivo que está se usando, a *internet* é o melhor meio multimídia para a transmissão de dados em *streaming*. Ver: (FALCÃO, 2018, p. 12).

sociabilidade apenas no espaço físico – o que, óbvio, ainda ocorre –, no mundo real contemporâneo essa construção é diferente, uma vez que as relações são constituídas e engajadas no ciberespaço, às vezes, de forma fluída.

Logo, a interação que antes se subjugava aos limites geográficos, sejam locais, sejam intercontinentais, hoje impera soberana sem barreiras físicas. Não podemos negar, entretanto, a enorme clivagem socioeconômica que torna desigual o acesso a tal possibilidade, como a pandemia da Covid-19 demonstrou ao mundo inteiro de forma trágica.

Apesar disso, faz-se necessário ao assunto dos diferentes tipos de cultura – da conexão, da convergência e participativa – uma análise antropológica digital que permita compreender os seres humanos além dos aspectos biológico e social, mas agora na condição e realidade de ser conectado.

Voltando ao campo da Educação Histórica, nessa perspectiva, como já apontado, há a preocupação com a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos em espaços informais. Isso significa que o ensino dos estudantes não se limita apenas ao espaço escolar formal, mas também é construído em diversos ambientes como, por exemplo, nas mídias sociais digitais, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem, *softwares*, jogos, família, igreja, entre outros.

Para entender as novas dimensões do fazer docente, dialogamos com Cerri (2011). Para esse autor, o Ensino de História implica no gerenciamento dos objetivos curriculares e nas concepções de tempo e de História, de modo que o professor deve ser um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos e, com isso, assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na História.

Diante desses apontamentos, e para avançarmos na abordagem do *Spartan: Total Warrior* e suas interfaces com perspectiva da Educação Histórica, é relevante conceituarmos o que se entende por *games/jogos* eletrônicos. De acordo com Telles e Alves (2015, p. 172), o jogo eletrônico é um *software* desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas – console, computador, celulares, entre outras.

Assim, o jogo eletrônico é uma variação do que se costuma denominar genericamente *game*, que nada mais é do que um *software* que apresenta um *design* em três dimensões, narrativas complexas, alto nível de interação, jogabilidade e realismo imagético e, portanto, mais significativo do que os jogos em duas dimensões (ALVES, 2008). Essas características permitem ao jogador maior envolvimento no ambiente do jogo e novas possibilidades de interação com o ambiente, assim como a experimentação das sensações propostas pelo *software*, segundo os autores Eguia-Gomes, Contreras-Espinosa e Solano-Albajes (2012). E durante a jogabilidade, o indivíduo vive uma história na qual a interação possibilita a participação ativa no desenvolvimento e na resolução da narrativa.

Nessa mesma linha de raciocínio, Moita (2010, p.116) defende que os *games* possibilitam ir além da “simulação, movimentos e efeitos sonoros”, aspectos ligados aos jogos bidimensionais. Essa transposição é provocada devido ao fato de que os jogos eletrônicos necessitam de “uma interação com uma nova linguagem, oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparelho de comunicação e da convergência das mídias” (MOITA, 2010, p. 116). Por essa razão, a autora afirma que os *games* proporcionam “novas formas de sentir, pensar, agir e interagir” (MOITA, 2010, p. 116).

Ao considerar que os jogos eletrônicos provocam novas sensações, Arruda (2011) afirma que eles “permitem não só uma representação da

realidade rica em detalhes como também se configuram em tecnologias que exigem, dos jogadores, níveis de elaborações mentais bastante complexos" (ARRUDA, 2011, p. 288). Isso indica que não podemos prescindir da criticidade, sobretudo estar atento às estratégias da indústria cultural. Nesse sentido, de acordo com Mendes e Oliveira (2013, p. 137):

O videogame ou jogo é um tema em pauta em diversas áreas do conhecimento, sobretudo por ser hoje um dos ramos do entretenimento com mais possibilidades e oportunidades a serem exploradas. Não se deve deixar de lado, porém o espírito crítico e, por meio dele, distinguir as investigações acadêmicas das investigações e investimentos estratégicos mercadológicos.

Ademais, ao abrir possibilidade para entender os *games* também como produtos da cultura, Babony (2008, p. 7) destaca as razões pelas quais os jogos não são aceitos como "arte institucionalizada", bem como aponta para as modificações possíveis de representação na medida que o jogadores interagem ativamente:

Talvez seja o fato de os games terem sua origem como um passatempo, uma brincadeira para adolescentes, que nos cause estranheza. Por isso, relutamos em aceitá-los como forma de arte institucionalizada. De fato, os games possuem uma singularidade na sua interatividade, pois passamos de meros espectadores a agentes ativos dentro da obra. É a interatividade que faz formas de arte tradicionais, quando retratadas dentro de um game, sofrerem alterações na maneira que são acessadas e interpretadas.

Sobre as mudanças no mundo proporcionadas pelos *games* e seus impactos no ciberespaço, Molyneux (2013, p. 7) nos leva a pensar nas redes sociais virtuais. Para ele, as transformações na história dos *games* foram tão significativas de modo que o acesso tem sido mais fácil com a possibilidade de realizar descarga de dados, o conhecido *download*:

Os jogos eletrônicos vão continuar transformando o mundo. Estamos vivendo uma época de mudanças e atravessando a evolução mais significativa da história dos games. Pense no impacto dos jogos oferecidos nas redes sociais, no poder cada vez maior dos jogadores com o uso de conteúdos gerados pelo usuário, nas oportunidades

disponíveis aos criadores independentes e na incrível diversidade de opções existentes para *download* (MOLYNEUX, 2013, p. 7) .

Também podemos, por fim, coadunar com as concepções de Caillois (1990) quando diz sobre a relação entre os jogos eletrônicos e a cultura. Para o autor, existem quatro categorias fundamentais nos jogos, e pelo menos uma delas podem ser encontradas em qualquer jogo: *agôn* (competição), jogos que propõem uma rivalidade baseada em um única qualidade - rapidez ou memória; *mimicry* (simulacro), compreende os jogos nos quais os participantes precisam encarar personagens e imitar seu comportamento; *alea* (sorte) jogos nos quais os jogadores não precisam dispor de suas habilidades; e a *ilinx* (vertigem), jogos que retiram momentaneamente a estabilidade da percepção e consciência. A partir destas quatro características, o autor entende que:

Os jogos são em número variadíssimo e de múltiplos tipos: jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos de ar livre, de paciência, de construção, etc. Apesar desta quase infinita diversidade, e com uma notável constância, a palavra "jogo" evoca por igual as ideias de facilidade, risco e habilidade. Acima de tudo, contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte. Evoca uma atividade sem escolhas, mas também sem consequências na vida real. Opõe-se ao caráter sério desta última e, por isso, vê-se qualificada de frívola. Por outro lado, opõe-se ao trabalho, tal como o tempo perdido se opõe ao tempo bem empregue. Com efeito, o jogo não produz nada – nem bens nem obras. É essencialmente estéril (CAILLOIS, 1990, p. 9).

As interfaces entre TDIC, cultura digital, *games*, Educação Histórica e os demais conceitos evocados nesta abordagem, como consciência histórica, representação, lúdico, entre outros, nos mostram as vias pelas quais é possível a inserção das tecnologias digitais, nomeadamente os jogos eletrônicos, no uso educacional. Esse processo pode ocorrer tanto em espaço formal quanto informal e não-formal, sejam os diversos espaços de socialização, os museus, os espaços comunitários e familiar e,

principalmente, o ciberespaço, as redes sociais virtuais, que são ambientes educativos e de produção do conhecimento.

Mas esse processo, que jamais pode ser colocado a “ferro e fogo”, ou seja, de forma mecânica, alienada e a qualquer custo, necessita ser explícito e garantido pelas bases legais da Educação brasileira. A inserção das TDIC precisa considerar o contexto escolar, elas devem ser adaptadas à realidade, e modificar as práticas pedagógicas do professor/historiador, porquanto já estão alterando o aprendizado dos estudantes.

Dessa maneira, o uso e a apropriação crítica das TDIC no processo de ensino aprendizagem, em especial na História, só terá êxito a partir da reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos e, conseqüentemente, da organização do conhecimento nos conteúdos disciplinares, currículos, valores identitários, fontes, metodologias e objetivos do ensinar e do aprender. Há, ainda, manuais didáticos, os quais orientam as práticas dos docentes, que necessitam dessa inovação, de mudanças. Por tudo isso, não podemos dispensar uma formação inicial e contínua voltada exclusiva e interdisciplinarmente para esta temática.

A seguir, na segunda parte do texto, o leitor verá como o jogo *Spartan: Total Warrior* enquadra-se na categoria de jogo eletrônico, isto é, elemento da cultura digital que possibilita experienciar novas sensações por meio de um *software*. Apontamos, por fim, como o professor-historiador pode realizar uma leitura crítica deste *game*, problematizando os elementos históricos presentes nas narrativas dos jogos digitais.

Spartan: total warrior: narrativa e netnografia

Embora os *games* tenham o objetivo de divertimento, interatividade, entretenimento, não podemos negar a presença de elementos históricos na

composição de suas narrativas, assim como a elaboração de algum tipo de representação das experiências humanas no tempo.

A narrativa do jogo *Spartan: Total Warrior* foi inspirado em personagens históricos, míticos e acontecimentos da cultura grega e romana. Para Lowe (2012), este *game* inspirou-se na fantasia por meio do uso da linguagem cinematográfica para apresentar uma colossal aventura fictícia por sítios históricos do mundo antigo grego-romano.

Como é comum neste estilo de jogo eletrônico, o jogador controla um personagem-herói ou, em outras palavras, um “avatar”. No caso do *Spartan: Total Warrior*, o jogador controla um guerreiro espartano – denominado genericamente de “O Espartano” – na luta contra a expansão do Império Romano na península grega. A trama fictícia é estruturada durante a guerra entre os romanos e os gregos, mais precisamente entre a Roma do Imperador Tibério e a Esparta do Rei Leônidas. Na construção da narrativa, identificamos um dos maiores problemas no campo da História: o anacronismo.

Podemos apontar a inserção do Imperador Tibério no século III a.C. como uma primeira falha, pois esse personagem histórico reinou entre os anos 18 d.C. e 37 d.C. Um segundo equívoco refere-se ao fato de que o período da conquista da Grécia pelos romanos se deu no século II a.C. – quando os gregos estavam sob domínio do Rei Felipe V da Macedônia – e não do Rei Leônidas de Esparta, como narrado no jogo. Outro problema está no fato de que o Rei Leônidas lutou contra os persas, no entanto, na narrativa aborda-se que ele lutou contra os romanos.

Após a invasão da Grécia pelos romanos, somente Esparta permaneceria livre do jugo romano, isto é, de acordo com a narrativa do *game*. Todos os espartanos, inclusive o espartano (avatar) controlado pelo jogador, se preparam para ir à guerra, sob o comando do Rei Leônidas. Esse

espartano sem passado, sem nome e sem família recebe uma oferta do deus Ares, que dizia: “lute e vença o invasor que você descobrirá seu passado”. Na luta contra os romanos, “O Espartano” conta com a ajuda dos irmãos Castor e Pólux.

Como dito, encontramos a inserção de elementos míticos na narrativa. Dentre as figuras míticas, deparamo-nos com o deus Ares¹⁵⁸, filho de Zeus e Hera. Outras figuras míticas são os dois companheiros de jornada do “Espartano”; estes dois irmãos gêmeos eram filhos de Leda com Tíndaro – Rei de Esparta – e Zeus.

O primeiro confronto da saga do herói espartano se passa pela defesa das muralhas espartanas contra os ataques do exército romano comandado pelo General Crasso. Com a incapacidade de ultrapassar as muralhas espartanas, os romanos enviam o gigante *Talos* para destruir a resistência contra o invasor. Percebemos claramente uma mescla de ficção com personagens históricos e míticos.

O comando do exército romano estaria a cargo do General Crasso, que não foi contemporâneo de Tibério, mas uma personagem da República Romana, ou seja, outro anacronismo. *Talos* é um gigante mítico de bronze quase invulnerável que rondava a ilha de Creta. Sua função era impedir que navios se aproximassem da ilha, porém foi apropriado para auxiliar os romanos na conquista de Esparta.

Após a vitória contra o gigante *Talos*, Ares inspira “O Espartano” a se infiltrar no acampamento romano. Essa ação tinha o objetivo de recuperar as Espadas de Atenas, artefatos que os romanos haviam roubado do *Parthenon*. Ao concluir essa missão, ocorre a libertação de Electra e de vários prisioneiros gregos.

¹⁵⁸ Este deus foi muito cultuado na Grécia antiga, principalmente em Esparta, pois sua divindade era associada à guerra.

Após o encontro com “O Espartano”, Electra informa que os romanos tinham uma arma que poderia captar o poder da personagem Medusa e transformar toda a tropa inimiga em pedra. Na medida que o exército espartano avançava, o herói controlado pelo jogador chega ao quartel-general romano para matar o General Crasso e destruir sua máquina. Aqui, encontramos mais dois personagens míticos. Electra é uma personagem da mitologia grega, filha de Agamêmnon e da rainha Clitemnestra. A Medusa era uma das três Górgonas, que foi transformada em monstro pela deusa Atenas.

Após concluir a missão, Ares orienta “O Espartano” a ir até as ruínas da cidade de Tróia, onde recuperaria a Lança de Aquiles. Durante sua viagem até Tróia, o herói – juntamente com Castor, Pólux e Electra – salva uma aldeia que havia sido invadida pelos guerreiros bárbaros comandados por Beowulf¹⁵⁹.

Após derrotar o líder bárbaro, “O Espartano” chega à Tróia. O herói controlado pelo jogador passa pelo túmulo de Aquiles, de Príamo e de Heitor e, até mesmo, pelo Cavalo de Tróia. Nesse local, “O Espartano” encontra Élio Sejano – o prefeito pretoriano – que o informou sobre a queda de Esparta.

Depois do encontro com Sejano, “O Espartano” luta contra a Hydra de Lerna, a qual havia sido despertada pelo prefeito Pretoriano. Outros personagens históricos, míticos e acontecimentos lendários são mesclados na narrativa do *game*, entre eles os heróis de Tróia: Príamo e Heitor. Élio Sejano também foi inserido no jogo, esse sim, um personagem contemporâneo de Tibério, sendo prefeito da guarda pretoriana e militar de grande influência em Roma.

¹⁵⁹ Beowulf é um herói escandinavo descrito em um poema épico em língua anglo-saxã bastante conhecido durante a Alta Idade Média. Por mais que as aventuras de Beowulf tenham sido retomadas na Inglaterra atual, esse personagem épico é inserido nas aventuras do Espartano contra os romanos.

Deparamo-nos, também, com a Hydra de Lerna, um animal fantástico com corpo de dragão e sete cabeças de serpente, que foi derrotada por Hércules. Na saga criada para o *game*, ela foi ressuscitada por Sejano para destruir “O Espartano”. O que nos surpreende é que a vitória do herói – no *game* – recupera o relato mítico, isto é, cicatrizando as cabeças para que restasse apenas uma e, com isso, fosse capaz de matar a criatura.

Após a luta épica, “O Espartano” viaja para Atenas. Ali, conhece o filósofo Arquimedes, esse na função de líder da resistência ateniense contra os romanos. Ao ajudar na resistência e proteger Arquimedes, “O Espartano” liberta vários atenienses. Os atenienses atacam a residência ocupada por Sejano. Para o combate, Sejano monta ao dragão Ladon¹⁶⁰. Após ser desmontado do dragão, Sejano luta contra Pólux e – mesmo sendo imortal – acaba sendo morto e, curiosamente retorna como zumbi. Castor é forçado a lutar contra o próprio irmão, enquanto Sejano desafia “O Espartano” e Electra. Sejano é vencido pela dupla e, enfim, os romanos são expulsos da península grega.

Com essa etapa concluída, “O Espartano”, Castor e Electra viajam à Roma para matar Tibério. Ao chegar lá, “O Espartano” atravessa os esgotos e as catacumbas. Enquanto isso, Electra e Castor lutavam na superfície do Coliseu, onde Tibério assistia a uma luta de gladiadores. Após passar pelos esgotos, “O Espartano” chega à superfície. Nesse ínterim, Electra e Castor foram capturados, mas salvos pelo herói. Após a heroica façanha, “O Espartano” encontra Tibério, que já teria cometido suicídio. Em seguida, o herói invade a arena e encontra o verdadeiro protagonista por trás de toda a trama: o deus Ares.

¹⁶⁰ Ladon é um dragão pertencente à mitologia grega. Ele era servo de Hera e habitava o jardim das Hespérides (filhas do Titã Atlas), onde era responsável por guardar as maçãs de ouro, junto às filhas do Titã Atlas.

A narrativa do *game* se encerra no momento em que “O Espartano” conhece sua própria história, o herói era filho de uma das servas de Afrodite, que revela a Hefesto o caso entre o deus Ares e sua esposa, a deusa Afrodite. Como vingança, Ares mata a escrava e remove as memórias da criança e a envia para Esparta, mas com poderes sobre-humanos e habilidades. Como Ares havia ajudado os romanos a conquistar a Grécia, os invasores tinham como dívida encontrar “O Espartano”. Após saber da própria história, Ares e o Espartano realizam um último duelo. O jogo, então, se encerra quando o herói saiu vitorioso do combate.

Diversas incorreções foram encontradas ao longo da aventura, as quais suscitam algumas problematizações sobre as relações entre esse *game* e a perspectiva da Educação Histórica. Apesar dos equívocos históricos, o jogo foi capaz de reconstruir parte da trajetória de vida dos personagens. Com base nesses conjuntos de ambiguidades, poderíamos considerar alguns questionamentos, tais como; quais os prejuízos que esse *game* poderia causar na formação e consciência histórica do jogador? Qual a obrigação de um jogo, produzido para divertimento, reproduzir a datas, fatos e personagens conforme a História científica? Os *games* contribuem ou não para a construção de uma consciência histórica? Como os jogos eletrônicos podem produzir determinadas consciências históricas sobre o passado?

A partir desses questionamentos, é possível analisar a recepção desse produto da cultura digital à luz da perspectiva da Educação Histórica. A metodologia utilizada para essa análise consiste no uso da netnografia. O método é conhecido também como etnografia da rede, etnografia digital, ciberetnografia ou etnografia na internet. De acordo com Sales (2012), trata-se de uma forma específica da etnografia realizada em ambientes virtuais.

Segundo Silva (2015), a estratégia da netnografia “utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para

chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais etc" (SILVA, 2015, p. 339).

No que diz respeito aos dados utilizados para nossa análise, pesquisamos alguns canais no *YouTube* e, a partir deles, extraímos comentários dos jogadores ativos do *Spartan: Total Warrior*. É uma prática entre a comunidade de *gamers* a criação de canais no *YouTube*, onde os jogadores postam vídeos tutoriais, *gameplays* e análises sobre os jogos eletrônicos. Para os limites deste texto, utilizamos o canal *LongplayArchive*, canal que conta com mais de 398 mil inscritos e 183.660.357 visualizações no total¹⁶¹. O canal inscreveu-se no *YouTube* em 2 de fevereiro de 2014, cuja localidade é dos Estados Unidos.

Em um dos vídeos desse canal, encontramos o *gameplay* do jogo *Spartan: Total Warrior*, com duração de mais de 5 horas¹⁶². Este vídeo teve mais de 619 mil visualizações e 747 comentários entre seus seguidores, os quais funcionam como uma espécie de fórum de discussão entre os jogadores que assistiram ao vídeo e/ou jogaram o *game*. E é com base nestes comentários que analisamos como os jogadores colocam a questão da história como algo que o jogo suscitaria.

Mesmo que o vídeo tivesse sido postado há cerca de dois anos, observamos comentários recentes, postados em 2021, o que demonstra que, apesar do fato de que o jogo tenha sido produzido há mais de 15 anos, jogadores ainda se reportam a ele como um marco dos jogos de aventuras inspirado em temas históricos. Vários comentários ressaltam a qualidade gráfica, jogabilidade e diversão sobre as memórias de infância e a sugestão

¹⁶¹ Ver: <https://www.youtube.com/c/Longplayarchive>.

¹⁶² Para assistir a *gameplay*, acesse o link: https://www.youtube.com/watch?v=_0Qpjgbx-Tc.

de fazer um *remake* do jogo para os consoles atuais, ou seja, parece-nos que aqui está contida a ideia de passado, presente e futuro.

O público que interage é internacional ou quase que global – cabe reiterar que esse aspecto é característico da cultura digital –, sendo os comentários publicados em diversas línguas, entre elas o árabe, espanhol, grego, polonês, russo, tailandês, inglês e português. A interação ali também se faz com comentários comparativos entre o *Spartan: Total Warrior* e outros jogos inspirados na cultura greco-romana, entre eles *Shadow of the Rome* (2005), *God of War* (2005), *Sword of Vengeance* (2003), *Colosseum road to freedom* (2005) e *Ryse son of Rome* (2013).

Na tabela 1, apresentamos uma síntese das principais manifestações sobre a questão histórica suscitada pelos *gamers*. A escolha dos comentários selecionados foi baseada no conceito de consciência histórica. Os fragmentos demonstram que os jogadores – apesar da imprecisão do jogo apontada em nossa análise – têm consciência destes erros e do passado histórico, mas, no geral, tais distorções são irrelevantes, pois o que estão procurando é o divertimento.

Tabela 1 – Síntese da recepção em rede do *Spartan: Total Warrior*

Categorização	Comentário
Imprecisão histórica e divertimento	"a exatidão histórica pode ser deixada para trás apenas para torná-la divertida e épica ¹⁶³ ";

¹⁶³ Tradução nossa para: "historical accuracy can be left behind just make a fun and epic".

Imprecisão e consciência histórica	“muito impreciso historicamente. Por exemplo, o rei Leônidas lutou contra persas ¹⁶⁴ ”;
Imprecisão histórica e divertimento	“Este jogo é historicamente impreciso. Mas quem se importa? ¹⁶⁵ ”;
Imprecisão histórica e divertimento	“não me importei com o quão historicamente impreciso esse jogo é ¹⁶⁶ ”;
Imprecisão histórica	“O jogo nunca alegou ser historicamente preciso ¹⁶⁷ ”;
Imprecisão e consciência histórica	“alterna história e mitologia, isso é aparente desde o início ¹⁶⁸ ”;
Imprecisão e consciência histórica	“nunca deveria ser historicamente preciso, você luta contra talos no primeiro nível ¹⁶⁹ ”;
Imprecisão e consciência histórica	

¹⁶⁴ Tradução nossa para: “very historical inaccurate. For example king leonidas fought persians”.

¹⁶⁵ Tradução nossa para: “This game is historically inaccurate af. But ,who cares?”.

¹⁶⁶ Tradução nossa para: “I didnt care about how historically inaccurrate this game is”.

¹⁶⁷ Tradução nossa para: “The game never claimed to be historically accurate”.

¹⁶⁸ Tradução nossa para: “alternate history and mythology this is apparent from the start”.

¹⁶⁹ Tradução nossa para: “it was never supposed to be historically accurate, you fight talos in the first level”.

Consciência histórica e divertimento	"F na história, mas 'A' em ação ¹⁷⁰ ".
--------------------------------------	---

É fundamental ressaltarmos que o divertimento atribuído pelos jogadores como importante, não deixa de despertar uma determinada consciência histórica que diferenciaria fato e ficção na narrativa. Esta diferenciação pode ser percebida em um diálogo entre os *gamers*. Um perfil de nome Daniel Lipko comenta: "A precisão histórica neste jogo faz com que 300 pareça um documentário"¹⁷¹. Em resposta, outro perfil de nome Bucketheadhead se posiciona da seguinte forma: "A questão é que ninguém dá a mínima para a precisão histórica"¹⁷². Um terceiro usuário de nome André Valdez entra no debate e se posiciona criticamente: "Qualquer um que comprou este jogo para precisão histórica deveria se envergonhar. A premissa por si só de que Esparta tem muralhas e foi invadida pela Roma Imperial [...] deveria ser suficiente"¹⁷³.

É possível analisarmos mais dois aspectos e supor outros. O primeiro, é o fato de que todos os perfis citados são jogadores do *Spartan: Total Warrior*, o que indica que conhecem, compreendem e estão imersos em uma linguagem e cultura digitais. Porque utilizam seus *notebooks*, videogames e as mídias e redes sociais, reconhecendo seus códigos e fazendo o uso de

¹⁷⁰ Tradução nossa para: "F in history but 'A' in action".

¹⁷¹ Tradução nossa para: "The historical accuracy in this game makes 300 look like a documentar".

¹⁷² Tradução nossa para: "The thing is, nobody really gives a fuck about historical accuracy".

¹⁷³ Tradução nossa para: "Anyone who bought this game for historical accuracy should be ashamed. The premise alone that Sparta has walls and gets invaded by Imperial Rome, while very obviously wearing pre 400bc armor alone should be enough"

abreviaturas das palavras, algo comumente feito nas redes, como também no próprio universo dos *games*.

Ao questionar sobre as imprecisões, esses jogadores reelaboram a narrativa do jogo em alguma medida, justamente porque buscam experimentar algum nível de consciência histórica. Entendemos que não podemos afirmar que os *gamers* que deixaram seus comentários no *chat* do canal possuem uma consciência histórica sedimentada, mas não podemos negar que em algum nível eles apresentam um ponto de vista bastante peculiar sobre o passado e os usos que os *games* fazem dele. Daí, o argumento que eles se apropriam do passado, do modo como o entendem e trazem-no para o presente de suas necessidades práticas, alargando, assim, seus espaços de experiências.

O segundo aspecto plausível de análise é o do vocabulário. A linguagem dos jogadores não se limita apenas ao mundo dos *games*. Eles demonstram compreensão do vocabulário histórico, conceitos e categorias, proporcionados pelos jogos e, muito provavelmente pelas aulas de História, e buscam comparações e associações com outras narrativas, como no caso do clássico filme de ficção *300* (2006). Alguns deles tomam a construção da narrativa do *Spartan: Total Warrior* não como verdade histórica – algo que supõe-se que esperavam – identificando erros no jogo, porém, suprimem ou minimizam a responsabilidade de seus desenvolvedores, sem problematizar criticamente sobre suas intenções, já que a atenção está voltada para o divertimento.

Ao partir da posição de que o jogador se interessa pela História, não apenas aquela produzida nos meios acadêmicos tradicionais, mas também pelas produzidas pelos *games*, é possível a partir da abordagem etnográfica “aplicada ao estudo de culturas e comunidades online” (KOZINETS, 2014, p. 14), compreender, portanto, “as práticas culturais complexas em ação,

atraindo nossa atenção para uma multiplicidade de ideias fundamentadas e abstratas, significados, práticas sociais, relacionamentos e sistemas simbólicos” (KOZINETS, 2014, p. 31).

Nesse sentido, dialogamos novamente com Cerri (2011). Ele entende que ao lançar o olhar sobre os usos que são feitos da História, não devemos apenas dar atenção ao tempo vivido coletivamente e aos projetos contemporâneos, mas aos usos das Histórias difundidos pelos meios de comunicação em massa, entre eles, os usos feitos pelos jogos eletrônicos. Ainda, de acordo com o autor, “o ensino de história – escolar ou extraescolar, formal ou informal – é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade” (CERRI, 2011, p.15-16). E, por isso, o autor questiona até que ponto os saberes sobre o tempo adquiridos antes, durante e apesar da escolarização afetam o aprendizado, suas características e sua qualidade.

A partir desse posicionamento, o autor considera que o problema do Ensino de História não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural; aqui, nós ousamos dizer que tal problemática também é de ordem tecnológica. A rejeição do aluno pode não ser somente caracterizada ou entendida como uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas também um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico proposto pela disciplina escolar.

Entendemos que esta sucinta análise netnográfica não é suficiente para responder todas as indagações mencionadas. No entanto, apontamos neste texto algo essencial, principalmente neste segundo tópico: cabe ao professor/historiador reorganizar essa narrativa e, com isso, esclarecer os

equivocos históricos presentes no jogo, interpelando as apropriações históricas encontradas nos jogos eletrônicos de modo geral.

Esse reordenamento da narrativa histórica, ressaltando os anacronismos, pode ser elaborado para discutir sobre verdade histórica e desinformação (*fake news*), representações históricas, responsabilidade dos desenvolvedores, liberdade para criar e interferir no que colocar ou não no jogo. Para finalizar, podemos dizer que essas questões suscitam uma reflexão crítica sobre qual a autoridade que o jogo reivindica acerca dos fatos do passado - inclusão ou omissão de assuntos e acontecimentos; excessos de realismo; pesquisas adicionais sobre um tópico histórico presente no jogo -. E, além de tudo isso, em que medida os *games* têm sido considerados como obra/fonte histórica.

Considerações finais

Introduzimos este artigo destacando como produtos tecnológicos, em especial os videogames, despersonalizam nossas relações humanas. Também compreendemos os *games* como elementos da cultura digital, a qual surgiu com o avanço das TDIC. Abordamos, ainda, as relações entre as TDIC, a cultura digital, a Educação Histórica e os *games*, em que percebemos articulações transdisciplinares.

Considerando o *game Spartan: Total Warrior*, não propomos que os jogos eletrônicos, por si só, tenham possibilidades de ensinar História. Não é isso que estamos afirmando, pois os jogos eletrônicos foram criados para divertimento. Afinal, compete ao professor/historiador a função de ensinar História. Logo, o que apresentamos ao leitor é que frente ao desinteresse dos estudantes com a disciplina de História e a popularização de *games* com fundo histórico, o profissional da história pode discutir que o passado não

está apenas cristalizado em acontecimentos que se desenrolaram há décadas, mas que as experiências humanas estão presentes nas sociedades e nas produções inerentes à cultura digital.

Outra questão possível de ser abordada pelo professor/historiador é a constatação que as experiências históricas não estão somente nos sistemas políticos, religião, economia, relações sociais ou encontradas no livro didático ou nos filmes, mas inspiram também a produção de *games*. É nesta problemática que podemos inserir o debate da relação entre os *games*, História Cultural, consciência histórica e a Educação Histórica.

A perspectiva da História cultural (os diversos artefatos culturais criados pelas sociedades, em nosso caso, os *games*), da Educação Histórica (os diversos espaços sociais com possibilitam a aquisição de consciência histórica, entre eles, os espaços virtuais) e a prática educacional (uso dos *games* no ensino de História) podem proporcionar um aprendizado mais significativo aos conhecimentos históricos escolares.

Quanto às possibilidades de as TDIC trazerem inovações tanto dos conteúdos quanto na forma de ensiná-los, Silva (2014) considera que “a incorporação das tecnologias de informação e comunicação têm consequências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem” (SILVA, 2014, p. 18). Defendemos que o uso dos *games* no campo do Ensino de História passa, necessariamente, pela formação de professores e historiadores, que devem estar sintonizados, preparados e orientados curricularmente frente ao mundo digital.

No caso dos *games*, o professor/historiador deve entender o universo ao qual o jovem está inserido para encontrar sentido nos produtos digitais que eles fazem uso. Diante dessa oferta e divulgação do conhecimento histórico surgem novos problemas para a reflexão didática da história, visto que, a ideia de consciência histórica reforça a tese de que a história na

escola é um tipo de conhecimento histórico diferente daquele conhecimento produzido pelos acadêmicos, contudo, mais do que isso, são “ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente” (CERRI, 2011, p. 50).

A partir da análise do *Spartan: Total Warrior*, afirmamos que o campo de investigação em Educação Histórica possibilita incorporar os conhecimentos históricos produzidos pelos próprios jogos. Essa perspectiva compreende que a aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre numa articulação dialética entre o ensino, a aprendizagem e o meio social. De acordo com a concepção de Rüsen (2001), a didática da história considera que todos os estudos históricos e conhecimentos históricos possam ser submetidos a uma reflexão didática.

Nesse sentido, é importante realizar uma reflexão sobre o que é ensinado, as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais que envolvam o ensino e a aprendizagem de saberes históricos na atualidade e, por fim, a respeito do que e como se deveria ser ensinado. Por isso, a Educação Histórica é um processo que não pode ser encarado como dentro de uma redoma da sala de aula.

Deste modo, os problemas e as potencialidades do ensino aprendizagem de História não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que circulam em suas famílias, igreja, comunidades, meios de comunicação em massa e no ciberespaço.

Entendemos que, mesmo antes do conteúdo ser ministrado em sala de aula, os jovens já estão em contato com certo tipo de conhecimento histórico divulgados pelos *games*, que muitas vezes são manipulados pelos desenvolvedores. Sendo assim, esse estudante adquire um conhecimento prévio (muitas vezes errôneos e influenciados por *streamers* que falam sobre a história durante os *streamings* dos jogos), no caso analisado, um contato

com os personagens, lugares e acontecimentos míticos e históricos da Roma e Grécia Antiga.

O que não pode ser desconsiderado é que as apropriações da História pelas empresas que produzem esses jogos e a utilização deles pelos jovens como forma de divertimento acabam produzindo uma consciência histórica específica. Por relevante que seja tentar compreender como os jogadores podem, de fato, fazer o uso de jogos para produzir narrativas sobre o passado, é um salto um tanto exagerado supor que o ato de jogar um jogo histórico é, em si, produtor de uma narrativa histórica. A narrativa produzida ao jogar não necessariamente dirá respeito ao passado, mas a um espaço de possibilidades definido pelos desenvolvedores que está, este sim, baseado em suas interpretações ou releitura do passado.

A adoção de jogos eletrônicos na perspectiva da Educação História e a análise netnográfica apresentam indícios de seu potencial, e por isso há que se considerar uma formação docente como uma oportunidade de integração, inclusão digital, inovação, personalização de recursos de aprendizagem e abertura, que somente é possível com a admissão de uma mudança de paradigma.

Dito isto, evocamos uma transformação de paradigma e filosofia educacional para uma educação digital por meio de uma política ativa de alfabetização digital e formação inicial e ao longo da vida de professores. Também uma educação concentrada na apropriação crítica do digital, com o intuito de propiciar práticas pedagógicas de qualidade e com tecnologias digitais conectivas.

Essas novas concepções poderão problematizar a apreensão das ideias históricas nos variados espaços sociais, na medida em que cada sujeito possa tornar-se produtor e co-produtor e, acima de tudo, contribuir com a emergência de outras TDIC educacionais. A presença das TDIC no

cotidiano dos estudantes do ensino fundamental e médio, por um lado, e a articulação dos jogos de computador com o conhecimento histórico, por outro, tornam urgente a necessidade de se pensar estratégias e políticas públicas que levem esses aspectos em consideração.

Consideramos, por fim, que as reflexões que tratam do influxo da tecnologia digital nos estudos do passado também devem levar em conta a chamada “digital public history”, caracterizada pela “explosão das barreiras espaço temporais e locais/globais na interpretação do passado” (NOIRET, 2015, p. 43). A história pública de acordo com Serge Noiret permite “depurar experiências e memórias de coletividades e indivíduos no mundo inteiro” (NOIRET, 2015, p. 43).

Na era da web participativa em que vivemos, a “história pública digital” oferece documentação histórica e formas de narração da história acessíveis a qualquer pessoa que se interesse por história e seja capaz de se conectar na rede. Isso leva a uma análise crítica do videogame como fonte, dos discursos expressados sobre o jogo e da própria comunidade de *gameplayers*, pois, afinal, “a interatividade com o passado e seus públicos é difundida graças à rede global das novas mídias digitais e das redes sociais (NOIRET, 2015, p. 43), como buscamos demonstrar a partir da síntese da recepção em rede do *Spartan: Total Warrior*.”

Referencial Bibliográfico

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1(2); p. 3-10, Novembro, 2008. Disponível em:

<http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/665/1/Rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ALVES, Lynn.; TELLES, Helyom. *Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado*. In: XI Seminário SJEEC: Jogos eletrônicos-Educação-Comunicação.

- 2015, Salvador. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/R26SJEEC2015.pdf>. Acessado em: 20 nov. 2021.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Aprendizagem e jogos digitais*. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- BOBANY, Arthur. *Videogame Arte*. Teresópolis, RJ: Novas Idéias, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/17. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORRIES, B. V. Linking themes in historical consciousness. Interpretations of the past, perceptions of the present and expectations of the future by east and west German Youth, 1992. In: LÉTORNEAU, J. *Le lieu identitaire de la jeunesse d'aujourd'hui*. Études de Cas. Paris: L'Harmattan, 1997.
- BORRIES, B. V. Methods and Aims of Teaching History in Europe: a Report on Youth and History. In: STEARNS, P.N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. *Knowing, Teaching and Learning History*. London: New York University Press, 2000, p.246-261.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*. Cotovia: Lisboa, 1990.
- CAINELLI, M; SCHMIDT, M. A. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. *Antíteses*, vol. 5, núm. 10, 2012, pp. 509-518. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796001>. Acesso: 02 set. 2021.
- CERRI, Luis. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHAPMAN, A. *Digital games as history: how videogames represent the past and offer access to historical practice*. Nova York, Routledge, 2016.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- EGUIA-GOMES, J. L.; CONTRERAS-ESPINOSA, R. S.; SOLANO-ALBAJES, L. Os games digitais como um recurso cognitivo para o ensino da história da catalunha: um estudo de caso. *Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, v.3, nº. 2, 2012. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/16877>. Acesso em: 28 nov. 2021.

- EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Ensino de história, Didática da História, Educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar em revista*. Curitiba: Ed. UFPR, Especial, 2006, p. 33-55. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.398>. Acesso: 02 set. 2021.
- FALCÃO, Isaque da Silva. *O projeto de comunicação via Streaming*. Instituto Superior de Engenharia do Porto, 2018. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15788/1/DM_IsaqueFalcao_2018_ME_EC.pdf. Acesso em: 10 de ago. de 2022.
- FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier. *Cultura Digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos*. In: RIVOLTELLA, P. C.; FANTIN, M. (orgs.). *Cultura digital e escola*. Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *A formação e a Prática dos Professores de História: enfoque inovador, mudanças de atitude e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas nas escolas públicas da Bahia*, 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Educação). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2004.
- FIGUERÔA, S. Ciência e Tecnologia. In: PINSKY, C. B. *Novos temas na sala de aula*. São Paulo: Cortez, p. 153-172, 2010.
- FONSECA, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo perdido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- GERMINARI, G. D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, 2011, p. 54-70. Acessado em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866/7429>. Acesso: 30 ago. 2021.
- KENSKI, Vani. *Cultura digital* (verbete). In: MILL, D. (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.
- KENSKI, Vani. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KOZINETS, Robert. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Tatiana Melani Tosi, Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2013.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

- LOWE, Dunstan (2012) Always Already Ancient: Ruins In The Virtual World. In: Thorsen, T.S., ed. *Greek and Roman Games in the Computer Age*. Akademika Publishing, Trondheim, Norway, pp. 53-90.
- MOITA, Filomena. Os Games e o Ensino de História: Uma reflexão sobre Possibilidades de Novas Práticas Educativas. *Plurais*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 115-130, maio\ago. 2010.
- MOLYNEUX, Peter. Prefácio. In: MOTT, Tony. *1001 videogames para jogar antes de morrer*. Tradução de Livia de Almeida et al. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- NOIRET, Serge. História Pública Digital | Digital Public History. *Liinc em Revista*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2015. DOI: 10.18617/liinc.v11i1.797. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- OLIVEIRA, S.; MENDES, L. O videogame como produto cultural: proposta para definir o jogo eletrônico como objeto empírico do campo da comunicação. *Esferas*, 1(2). Disponível: <https://doi.org/10.31501/esf.v1i2.3994> (Original work published 23º de dezembro de 2013)
- RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- SALES, Shirlei. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. P. 111-132. In: MEYER, D. Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- SCHMIDT, Maria. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria; BARCA, I. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-52.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN, A. C. (Org.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Unijuí, 2014.
- SILVA, Thálita. *Perspectivas de formação continuada para professores de ciências/biologia utilizando jogos em ambiente virtual de aprendizagem*. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- SILVA, Suelen de Aguiar. *Desvelando a Netnografia: um guia teórico e prático*. In: *Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comum*, v. 38 (2). p. 339-342, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-58442015217>. Acesso em: 01 de ago. de 2022.