

# Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes\*

## Digital games and other historical meta-narratives in the elaboration of teenage historical knowledge

Cristiani Bereta da Silva\*\*

### RESUMO

No presente, muitas crianças, jovens e adultos –de diferentes camadas sociais– têm acesso a jogos digitais em sua casa ou em casa de amigos, na escola ou em *LAN houses*. Além disso, muitos desses jogos fazem uso de elementos históricos como cenário sobre o qual se desenvolvem as estratégias de jogabilidade como, por exemplo, o jogo *Age of Empires*. Como metanarrativas históricas eles divulgam e ao mesmo tempo contribuem para a fixação de sentidos sobre temas relacionados ao conhecimento histórico. O presente trabalho tem como objetivo problematizar a formação histórica dos adolescentes, a partir de jogos digitais, principalmente o *Age of Empires*. Essa problematização será feita a partir do estudo feito com um grupo de adolescentes, entre 12 e 14 anos, alunos das 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries da Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz, em Florianópolis/SC. Interessa, aqui, pensar qual formação histórica é produzida pelos adolescentes que consomem jogos digitais? Quais passados são acessados por eles? E, principalmente, quais significados são produzidos sobre a história nesse processo?

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Jogos digitais; Formação histórica.

### ABSTRACT

Presently, people of all ages and social spheres have been gaming in their own household or at friends' homes, schools, or internet cafés. Many games make use of historical elements as a background setting on which gaming strategies are developed, such as in *Age of Empires*. As historical meta-narratives, they bring to public, and contribute to maintaining, the meanings of topics related to historical knowledge. The present paper is set to address the issue of how computer games develop historical thinking in teenagers, particularly with *Age of Empires*. The issue will be addressed based on the case study of a teenage group (ages 12-14) studying at the public municipality middle school *Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz* (6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> grades) in the city of Florianópolis/SC, Southern Brazil. The interest here lies in thinking about what historical formation is produced by gaming teenagers? Which pasts do they access? And, more particularly, which meanings are produced as regards to history in this process?

**KEYWORDS:** History teaching; Digital games; Historical formation.

---

\* Este artigo constitui versão modificada de trabalho apresentado no Simpósio Temático: Educação Histórica, no XXV *Simpósio Nacional de História*, ocorrido em 2009, na Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza.

\*\* Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) / Brasil.

*História é uma maneira particular de pensar e  
não um conjunto de conhecimentos*

Klaus Bergmann

Para que serve ensinar História? Para que serve aprender História? Como se ensina História? Como se aprende História? “Velhas” questões que, na realidade, são centrais na reflexão sobre a disciplina escolar de História desde o século XIX, pelo menos. Diferentes discursos –em tempos e lugares específicos– formularam e responderam questões sobre o ensino de História buscando atender, de algum modo, às expectativas e necessidades tornadas pertinentes em cada contexto histórico. As décadas que marcaram a transição do século XX para o século XXI, em diferentes lugares do mundo, trouxeram demandas que não só implicaram em novas respostas as “velhas” questões, mas também em outras perguntas. Mas estas perguntas também foram formuladas a partir de outros lugares. As pesquisas realizadas no âmbito da educação histórica deslocaram as questões do campo meramente prescritivo –o que se deve ensinar ou como se deve ensinar História na escola– para o campo do desenvolvimento do pensamento histórico, da formação histórica dos diferentes sujeitos (SCHMIDT; GARCIA, 2006; e BARCA, 2008).

As questões tornadas pertinentes no âmbito da educação histórica giram em torno de como crianças, jovens e adultos(as) elaboram a consciência histórica e pedem necessariamente o estabelecimento de outras relações não apenas com o saber histórico escolar, mas também –e sobretudo– com as ideias históricas dos sujeitos, dos grupos, das sociedades. A investigação desse processo de elaboração da consciência histórica, que se dá num determinado contexto social e histórico, seria a tarefa empírica da Didática da História (BERGMANN, 1989/1990: 30). É, portanto, a partir desse campo que as reflexões desse artigo foram realizadas.

### **Algumas notas sobre Didática da História, à guisa de introdução**

Quando falamos em Didática da História, é comum que imediatamente as pessoas associem o termo à “arte universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2002: 13). Esse pressuposto inaugurado por Jan Amos Comenius na obra *Didática Magna*, publicada pela primeira vez em 1657, atravessou os

tempos e acabou por atribuir sentido a Didática da História como área subordinada à Educação, separada da História. Contudo, embora essa noção ainda esteja fortemente presente, outros entendimentos sobre a Didática da História também foram sendo construídos nas pesquisas sobre o ensino de História. Sua definição como domínio específico de conhecimento passou a circular no cenário nacional nos últimos anos, principalmente a partir das pesquisas relacionadas à área de Educação Histórica.<sup>1</sup> A Didática da História, divulgada nessas pesquisas, toma como base de investigação especialmente os estudos de Jörn Rüsen e se apresenta não como uma área sem vínculos com a epistemologia da História, mas sim como parte indissociável dela.

Ao analisar os desafios e possibilidades formativas que envolvem o ensino e a pesquisa da Didática da História, a historiadora Flávia Heloisa Caimi identifica as principais diferenças na definição da Didática da História nas correntes teóricas alemã e francesa (CAIMI, 2010: 514). Perceber essas diferenças é importante, pois a filiação teórica a uma ou outra corrente implica em posturas distintas sobre as práticas que envolvem o ensino de História. Os pesquisadores que trabalham com a perspectiva francesa, por exemplo, compreendem que a “História escolar se constitui de muitas referências, dentre as quais a cultura escolar, as práticas sociais, a história acadêmica, sem atribuir supremacia a esta última” (CAIMI, 2010: 515).

Ao definir a Didática da História, Henry Moniot (1993: 225-226) considera que seu sentido, na França, primeiramente deve ser entendido a partir da junção entre a Didática e a História. O sentido da Didática, duplicado pela pedagogia, seria “de um alcance muito mais vasto e geral”, evocando “às vezes uma moral prática da instrução, enquanto didática se adapta ao domínio de aprendizados definidos” (MONIOT, 1993: 226). Depreende-se da discussão de Moniot que a definição da Didática da História, na França, passaria primeiro pelos sentidos atribuídos a uma: Didática e a outra: História, separadamente. O segundo sentido estaria ligado às finalidades específicas das práticas que envolvem o ensino e a aprendizagem da História. Essa definição se apresenta de modo bastante distinto na Alemanha. Para Moniot a “Alemanha cultiva a palavra e a coisa: a *Geschichtsdidaktik* ultrapassa o próprio conhecimento

---

<sup>1</sup> A principal referência dessa área de pesquisa no Brasil é o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt.

histórico e mostra-se sensível à moldagem de uma consciência histórica” (MONIOT, 1993: 226).

Para Rüsen (2001; 2006) e Bergmann (1989/1990) a Didática da História é indissociável da História, e estuda não apenas a realidade escolar, mas também os processos e funções da consciência histórica elaborados pelos sujeitos a partir de orientações formais e escolares, bem como informais e extraescolares. A Didática da História não é entendida, portanto, como uma disciplina que faz a mediação entre a produção acadêmica e a escola, muito menos uma ferramenta que transportaria os conhecimentos produzidos de um lugar (academia) para outro (escola).

Faz-se necessário esclarecer que, com o estabelecimento dessas diferenças, não quero dicotomizar as vertentes teóricas francesa e alemã ou mesmo hierarquizar Didática Geral e Didática da História, sendo esta última a melhor. Esse certamente seria um exercício que impediria o avanço das discussões e reduziria o horizonte de análise. Até porque, se há diferenças há também aproximações importantes que não devem ser subestimadas. A intenção, aqui, é apenas apresentar correntes de pensamento que têm atravessado as discussões sobre ensino de História e, assim, melhor situar a minha proposta de análise. Proposta esta que retoma aspectos extraescolares –como as metanarrativas históricas representadas em jogos digitais– por exemplo, para repensar o próprio ensino de História no espaço formal: a sala de aula.

As perspectivas da Didática da História analisam os fundamentos da educação histórica, mas vão muito além de considerar os problemas de ensino e aprendizagem de História nas escolas, pois, segundo Rüsen, analisam também:

Todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, 2006: 12).

Para Bergmann, as pesquisas orientadas pela Didática da História devem incluir, entre os objetos de suas investigações, as recepções extraescolares ou extracientíficas de História que atravessam o cotidiano e constituem o vivido dos indivíduos das mais diferentes formas. Entre esses objetos, que possuem seus efeitos para a formação histórica, podem-se incluir a televisão, o cinema, a imprensa, as conversas cotidianas, os museus, a literatura histórica, as

propagandas históricas, as representações científicas e populares sobre o passado, os livros didáticos, os monumentos, os edifícios e nomes de ruas que lembram eventos históricos, dentre outros (BERGMANN, 1989-1990: 32).

Rüsen fornece os aportes teóricos que fundamentam o entendimento de que o ensino de História é apenas um dos fenômenos constituintes da formação histórica. Há todo um conjunto de processos de aprendizagem em História que atravessam a vida dos sujeitos e que não se destinam prioritariamente à obtenção de uma competência profissional específica, mas sim à orientação da vida prática, a partir da consciência histórica (2001: 48). Essa perspectiva, em especial, amplia o horizonte de análise sobre o ensino de História, pois não toma o sujeito como “sem consciência”, e sim como capaz de estabelecer sua própria relação com o mundo a que pertence. Relação essa atravessada por percepções sobre o tempo histórico, dimensões sobre o passado, o presente e o futuro.

Cabe observar, porém, que o termo “consciência histórica” reúne mais de um conceito e possui diferentes acepções dependendo da filiação teórica de quem o define. O historiador Luis Fernando Cerri chama a atenção para as especificidades do uso dessa expressão, pois, seu uso pode se referir a “realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si” (2001: 95). O historiador Oldimar Cardoso destaca a presença de pelo menos cinco definições de consciência histórica, que são por vezes complementares, por vezes inconciliáveis (CARDOSO, 2008: 160-163). Entre elas, trabalho, aqui, com a definição proposta por Rüsen que atenta que a consciência histórica não pode ser entendida como simples conhecimento do passado, mas sim como uma categoria geral que cobre não apenas o aprendizado e o ensino de história, mas todas as formas de pensamento histórico. Segundo esse autor, é através da consciência histórica que se experiencia o passado e se o interpreta como história (2006:14).

Analisando essa e outras perspectivas, Cardoso observa que independentemente da sua definição a “consciência histórica” se expressa na cultura histórica. E, nesse sentido, é capaz de definir o pensar historicamente. Essa definição seria alcançada a partir do desenvolvimento de uma representação da História como área de conhecimento e da forma de pensamento que lhe é subjacente (2008: 161). Considero que esse entendimento

é de suma importância para a revisão de posturas em relação ao conhecimento histórico e suas formas de apropriação e reelaboração, tanto para quem aprende quanto para quem ensina História. Foi pensando nisso (e no fato de que ainda estamos em processo de entender como crianças, jovens e adultos(as) representam a História e elaboram processos que redundam numa consciência histórica) que comecei –com a colaboração de colegas, bolsistas de iniciação científica e acadêmicos(as) do Curso de História– a problematizar essas e outras questões que lhe são decorrentes em projetos de pesquisa e de ensino.<sup>2</sup> As questões que levanto a seguir constituem-se em recortes dessas experiências, realizadas desde 2007 em escolas públicas de Florianópolis, SC.

### **Os jogos e as ideias históricas de crianças e adolescentes**

A Didática da História dá suporte ao exercício que me arrisco a fazer neste momento, pensar jogos digitais relacionando-os ao conhecimento histórico de adolescentes. Como exercício, possui uma natureza provisória e parcial, não estando sujeito a generalizações. Não obstante, porém, tem a pretensão de contribuir para as reflexões sobre como crianças, jovens e adultos(as) representam a História e elaboram processos que redundam em sua formação histórica. Embora inicialmente tenha sido a principal preocupação da pesquisa sobre os jogos, não vou, aqui, me deter na ideia dos jogos como linguagens para serem utilizadas em sala de aula como possibilidades didático-metodológicas.<sup>3</sup> Ao invés disso, vou apresentar análises parciais sobre as relações entre jogos e seus efeitos no desenvolvimento do pensamento histórico de adolescentes.

Também não tenho a intenção de me deter, neste momento, na discussão sobre os mecanismos de concepção, produção e circulação dos jogos digitais, assim como não pretendo julgar as histórias ou concepções presentes nestes

---

<sup>2</sup> Refiro-me ao projeto de pesquisa: *Saber histórico escolar e jogos eletrônicos: Stronghold e Age of Empires II como possibilidades didático-metodológicas no ensino de História*, (Editais PIC/2007 e 2008), desenvolvido com a colaboração de Antonio Celso Mafra Júnior (agosto de 2007 a julho de 2008) e, a partir de agosto de 2008 a dezembro de 2009 da acadêmica Letícia Gabriela Furlan Gimenez Rey, com bolsas de Iniciação Científica. E também ao projeto de pesquisa e de prática de ensino: *O pensamento histórico de crianças e adolescentes e o ensino de História na Educação Básica* realizado em escolas de Educação Básica, desde 2008. Tal projeto está vinculado ao Núcleo de Ensino de História (NEH), e é desenvolvido em conjunto com a Profa. Dra. Luciana Rossato e com acadêmicos(as) matriculados(as) na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III do Curso de História da UDESC.

<sup>3</sup> Sobre essa discussão, ver: Silva e Mafra Jr. (2008).

jogos a partir de uma escala de autenticidade ou de verdade em relação ao que seria uma cultura histórica legítima e/ou legitimada socialmente. Entendo, sim, jogos como *Stronghold*<sup>4</sup> e *Age of Empires*,<sup>5</sup> por exemplo, como produtos culturais que também produzem ideias sobre a História, no sentido de que fazem circular representações sobre períodos da história, tempos, modos de vidas, relações etc. Além disso, as situações simuladas nesses e outros jogos digitais também implicam em problematizações sobre as relações com as temporalidades e com a produção de memória de crianças e adolescentes. Os jogos que fazem uso de representações da cultura histórica são metanarrativas históricas que didatizam a História e produzem seus próprios efeitos discursivos. O que importa, portanto, é pensar: quais efeitos? E, nesse sentido, quais são as contribuições dos jogos digitais para a formação do pensamento histórico de adolescentes? Quais ideias históricas estes produtos culturais são capazes de fornecer? Quais passados possibilitam acessar?

Neste artigo, proponho-me a discutir essas questões e, no limite colocado pelo recorte estabelecido e fontes disponíveis, tentar responder parte delas. Esta preocupação foi sendo delineada no decorrer da pesquisa, que contou com análises dos jogos, sua história, ludicidade e estratégia de jogabilidade, referências e usos da cultura histórica. Além disso, foram também desenvolvidas atividades em unidades escolares, que contaram com identificações de imagens, questionários, realização de oficinas e, claro, momentos em que os(as) adolescentes jogaram um dos jogos propostos: o *Age of Empire II*.

Sublinho que as análises e reflexões contidas nesse texto se referem apenas às atividades realizadas com um grupo de 20 adolescentes, 12 meninas e 8 meninos, com idade entre 12 e 14 anos, alunos das 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries<sup>6</sup> da Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz, em Florianópolis/SC, no ano de 2008.

---

<sup>4</sup> O *Stronghold* se constitui, na verdade, em dois jogos: o primeiro, ambientado na Europa medieval e feudal, *Stronghold* e o segundo, ambientado no Oriente, *Stronghold: Crusader*. A série *Stronghold* - lançada em 2001 pela Firefly Studios - se assemelha bastante com a série *Age of Empires* pelo fato de possuir a mesma concepção de jogo. Disponível em: <<http://www.fireflyworlds.com>>. Acessado em: 02/02/2009.

<sup>5</sup> A sequência de jogos *Age of Empires* foi produzida pela *Ensemble Studios* e lançada pela *Microsoft Games Studios* em 1999 (no Brasil, apenas em 2001). Disponível em: <[www.ageofempires.com.br](http://www.ageofempires.com.br)>. Acesso em: 02/02/2009.

<sup>6</sup> À época, 2008, a escola ainda estava fazendo a transição para os nove anos do Ensino Fundamental, exigência da Lei 11.274/2006. Havia, portanto, turmas novas já nomeadas como “1º ano, 2º ano” etc. e turmas anteriores ainda nomeadas como “séries”.

Essa escola se situa no norte da Ilha de Santa Catarina e atende cerca de 800 crianças e adolescentes –distribuídos entre os nove anos do Ensino Fundamental– da comunidade da Vargem do Bom Jesus, Vila União e arredores. Sua escolha –para o desenvolvimento de parte da pesquisa– ocorreu principalmente em função de essa unidade escolar se constituir em um dos campos de estágio docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. E, nesta condição, não apenas recebe estagiários do Curso de História, mas também participa de projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos por docentes desse Curso, dentre os quais me incluo, mas também de outros Cursos da própria UDESC.

A pesquisa na escola ocorreu em momentos distintos nos meses de setembro e outubro de 2008,<sup>7</sup> contando ainda com uma última etapa composta de entrevistas orais, realizada em março de 2009, sempre com o mesmo grupo de 20 estudantes. Para a realização das oficinas que envolviam especificamente o jogo, optou-se em dividir os(as) estudantes em dois grupos de dez componentes em razão do número de computadores disponíveis para a instalação do jogo *Age of Empire* (apenas cinco), com exceção de mais um computador conectado a um projetor multimídia, cuja função era projetar para todos, num telão, as regras do jogo e possibilidades estratégicas, em suas diferentes etapas. As atividades ocuparam os dois períodos escolares: matutino e vespertino, em diferentes dias. A realização dessas atividades envolveu identificação de imagens referentes à Idade Média, produção de narrativas escritas sobre as mesmas, aplicação de dois questionários e o próprio jogo, jogado em dupla pelos(as) adolescentes.

Sobre os questionários, também convém destacar que foram aplicados em etapas: um aplicado antes de qualquer atividade, organizado em torno de questões que buscaram investigar um perfil socioeconômico dos adolescentes, sondando, ainda, conhecimentos prévios sobre a História e conteúdos históricos. Um segundo questionário foi aplicado no final do encontro e compreendia questões específicas sobre o jogo e as estratégias de *jogabilidade*, e

---

<sup>7</sup> As oficinas e atividades foram realizadas em quatro encontros e contaram com a contribuição da então acadêmica do Mestrado em História da UDESC Cristiane de Castro Abud, as bolsistas de iniciação científica: Helena Gabriela Moelmann Gasparini e Letícia Gabriela Furlan Gimenez Rey e Maurício Santiago Assumpção, bolsista de extensão do Laboratório de Imagem e Som/Lis, todos acadêmicos do Curso de História da UDESC.



sobre a História, a partir do jogo.

Os(as) estudantes se inscreveram nas oficinas sobre o jogo *Age of Empire* voluntariamente. Esta é uma prática comum na escola: oferecer atividades diferenciadas aos(as) estudantes no período contrário ao das aulas, visto o desenvolvimento do projeto em curso naquela unidade, denominado: “Escola de Tempo Integral”. Neste projeto, a escola oferece, além da habitual merenda, também o almoço para quem opta por passar o dia na escola. Além das atividades oportunizadas por profissionais da própria escola ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação, desde 2006, acadêmicos do Curso de História da UDESC, das disciplinas de “Prática Curricular Imagem e Som” e “Estágio Curricular Supervisionado” vêm propondo oficinas sobre diferentes temáticas, orientados e acompanhados dos respectivos docentes da UDESC e da escola. Quero dizer com isso que muitos dos(as) estudantes nos (re)conhecem e, não raro, já participaram mais de uma vez das atividades que temos proposto nestes últimos anos. No caso dessa atividade, especificamente, somente participaram aqueles(as) em que os pais e ou responsáveis assinaram o Termo de Livre Consentimento de participação de cada adolescente na pesquisa. Neste documento as etapas da pesquisa foram minuciosamente explicadas, conforme exige o Comitê de Ética em Pesquisa da UDESC, ao qual a pesquisa citada foi submetida e aprovada.

Dos(as) 20 estudantes que participaram da pesquisa, sete já haviam repetido de ano pelo menos uma vez, e, desses, seis eram meninos e uma menina. Metade desses adolescentes nasceu em Florianópolis, e a outra metade é proveniente de outros Estados ou do interior de Santa Catarina. Os pais ou padrastos<sup>8</sup> são prestadores de serviços como: pedreiros, pintores, vendedores, marceneiros, jardineiros, mecânicos, e apenas um pai era dono de um pequeno mercado, e um trabalhava numa fábrica. A maioria das mães também trabalha na prestação de serviços como: diaristas, caixas em supermercado, vendedoras, governantas de hotel, etc. As exceções são duas mães declaradas como donas de casa e duas professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo não possuindo um perfil socioeconômico homogêneo, percebe-se que esses adolescentes pertencem, em sua maioria, às camadas populares. Essa

---

<sup>8</sup> Apenas três adolescentes alegam residir unicamente com mãe, os 17 restantes afirmam que residem com mãe e pai ou padrasto.

situação, porém, não os impede de acessar jogos digitais em sua casa ou em casa de amigos, na escola ou em *LAN houses*. Todos os adolescentes que participaram da pesquisa possuem e-mail, Orkut, MSN e acessam regularmente sites como o Youtube e Google. Em sua grande maioria esses adolescentes declararam que possuem o hábito de jogar quando acessam a internet. Dos 20 estudantes, apenas duas meninas alegaram nunca terem jogado no computador, embora tenham MSN e Orkut, como os demais. Apenas três meninos alegaram já terem jogado o *Age of Empire*. Os jogos mais conhecidos desse grupo de estudantes são os *DragonFable* e *Adventure Quest*.<sup>9</sup> Eles e elas informaram que estes eram os jogos que jogavam na escola quando iam “fazer projetos na sala informatizada”.

Sobre os hábitos cotidianos os(as) adolescentes informaram que assistem a cerca de cinco ou mais horas de televisão por dia e dizem acessar a internet ao menos uma vez por dia, exceção de um único estudante que alega que não passa muito tempo na internet. Esses dados indicam que essa geração de estudantes dedica bastante de seu tempo aos produtos que circulam na TV (filmes, novelas, programas de auditório, etc.) e na utilização de tecnologias e linguagens disponíveis nos computadores (jogos, blogs, redes de relacionamento etc.). Seus hábitos cotidianos, os usos do computador e internet e as relações que estabelecem com a História são indicadores importantes para pensarmos a formação histórica desses(as) estudantes e, claro, o próprio ensino de História nas escolas.

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI foram marcadas pela inserção cada vez maior das tecnologias da informação e da comunicação na vida das pessoas. A *internet* constitui marco importante não apenas dessa inserção, mas também dos impactos dela resultantes, como, por exemplo, a relação com o tempo. E o tempo presente, mediado por tecnologias, ritmos e produtos culturais diversos, implica em mudanças na percepção da temporalidade pelos sujeitos. Ao ensino de História apresentam-se mudanças significativas nas representações da temporalidade. Contudo, se o tempo no século XX não parece ter o mesmo significado que em outras épocas, o ensino de História nas escolas não parece ter acompanhado essa mudança de modo significativo.

---

<sup>9</sup> RPGs *on-line* disponíveis gratuitamente na web, bastando criar um conta.

As reflexões de Joan Pagès e Antoni Santisteban Fernández (2009: 197) sobre os desafios colocados ao ensino de História, no presente, apontam na mesma direção:

Los chicos y chicas, cuando acaban la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo. Una historia que, en demasiadas ocasiones, no sirve para interpretar el presente ni para pensar alternativas a la realidad actual.

Tais autores (2009) indicam que as representações sociais sobre a ideia de mudança e de continuidade foram modificadas nos últimos anos. Esse deslocamento sobre a temporalidade histórica, resultado do triunfo de um tempo múltiplo e relativo sobre um tempo linear, trouxe incertezas em relação ao futuro e implicou na construção da noção de que “vivimos instalados en un cambio continuo y que, como consecuencia, no existe permanência en los aspectos importantes de la vida o de la organización social” (2009: 199). Sobre a incerteza do tempo futuro, estes pesquisadores destacam a existência do “tempo ficção” como uma das representações do tempo que circulam no presente e que estaria relacionado à sociedade da informação (2009: 201).

A representação do tempo como ficção, é particularmente relevante na análise da elaboração do conhecimento histórico adolescentes, alvo da pesquisa realizada, pois eles já nasceram num mundo mediado por outros fluxos de tempo e espaços apresentados pelas tecnologias digitais. Eucidio Pimenta Arruda, historiador que vem pesquisando sobre jogos digitais e sua relação com o conhecimento histórico, pontua que a atual configuração tecnológica cria situações de aprendizagens muito mais complexas ao alterar a relação entre tempo e espaço, narrativa, imaginação dentre outros elementos importantes na construção do pensamento histórico. Ainda, segundo este pesquisador, a relação entre cultura *gamer* e cultura tecnológica contemporânea é capaz de indicar mudanças conceituais tanto sobre a aprendizagem quanto ao conhecimento produzido, levando necessariamente a reflexões sobre o papel dos jogos na construção de saberes das novas gerações (ARRUDA; SIMAN, 2009a; 2009b).

Os jogos constituem novas formas de aprendizagem e de raciocínio da História, dimensões que implicam mudanças radicais nas formas de circulação, apropriação e elaboração do conhecimento histórico. Observo, porém, que as oficinas realizadas não se ativeram aos usos metodológicos dos jogos digitais em

sala de aula. O trabalho procurou investigar como os(as) adolescentes constroem ideias históricas e noções sobre o tempo a partir do jogo *Age of Empires II*, especificamente.

Escolheu-se o jogo *Age of Empires II* e não outro por algumas razões bem objetivas: primeiro, assim como o *Stronghold*, não há representações de dragões, princesas, etc., ou referência ao mitológico ou ao sobrenatural. Em linhas gerais, o jogo se caracteriza pela representação de uma estrutura tipicamente feudal. A gestão da população e dos meios de produção fica sob responsabilidade do jogador, cabe a ele decidir pelas ações no jogo, ou seja, qual a melhor opção que o levará a vencer por meio da guerra. Ao controlar diretamente os cidadãos, pode-se ordenar que eles ataquem, construam e consigam recursos (madeira, comida, ouro e pedra), além de outras pequenas tarefas. Segundo, era e é um jogo bem popular entre os acadêmicos do Curso de História da UDESC, havendo, nesse sentido, uma quantidade suficiente de jogos originais (e uma infindável quantidade de “genéricos”, também!) capazes de rodar nos computadores disponibilizados pela escola para a realização da atividade. Destaco que a escola possui uma excelente “sala de projetos informatizada”, com vinte computadores novos conectados à rede mundial de computadores, porém, todos com o sistema operacional Linux, que não roda o *Age of Empires* (produto da Microsoft Games). Seria possível, é claro, utilizar um dos jogos disponíveis capazes de rodar no Linux, mas como a pesquisa havia iniciado com o *Age of Empire* e o *Stronghold*, optou-se por insistir na proposta inicial.

O *Age of Empires II* é ambientado na Idade Média, nele o jogador deve controlar uma das 13 civilizações e levá-la à conquista. Sua estratégia principal se desenvolve a partir da acumulação de recursos, em fazer com que a população aumente e em desenvolver a tecnologia, com o objetivo de construir um exército para derrotar os inimigos. Seu pacote de expansão, denominado *The Conquerors*, traz quatro campanhas e cinco civilizações novas (Maias, Astecas, Espanhóis, Hunos e Coreanos). Termina no século XVI, época das grandes navegações, que é o ponto de início de *Age of Empires III*.<sup>10</sup>

A primeira etapa da atividade consistia em privilegiar as narrativas dos(as)

---

<sup>10</sup> Informações disponíveis nos sites:

<http://www.agemania.com.br> e <http://www.ageofempires.com.br>. Acesso em 02/02/de 2009.

estudantes a partir de imagens que faziam referência ao período medieval em contraposição ao tempo presente. O objetivo principal era perceber os sentidos sobre o passado produzidos pelos adolescentes, bem como sua orientação temporal. As respostas evidenciaram uma apropriação temporal não necessariamente cronológica, pois as narrativas descreviam imagens como muito antigas, do passado distante, entre outros, ou mesmo do “tempo dos avós”, em contraposição a imagens contemporâneas como sendo atuais, de “hoje em dia”, do “nosso tempo”. A relação entre os diferentes tempos é que se mostrou particularmente difícil para esses adolescentes, assim como a relação com o tempo cronológico em alguns momentos.

Lana Mara de Castro Siman destaca que a percepção do tempo é antes de tudo social, mas o fato de não sermos educados para perceber a dimensão temporal das ações humanas manifestadas no presente aumenta a dificuldade de relacionar as diferentes temporalidades – presente, passado e futuro (2005: 116). Embora essa pesquisadora informe a importância do tempo cronológico como índice de memória, admite que a cronologia, mesmo que essencial, só adquire valor quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe dê sentido – justamente a fragilidade desses(as) estudantes. As respostas construídas sobre História e conceitos históricos indicam a dificuldade que muitos possuem em, de forma mais ou menos coerente, descrever o que têm estudado em História em sala de aula, ou mesmo os jogos que dizem jogar.

Observa-se que quando os(as) estudantes tentam elaborar respostas sobre os temas estudados oferecem uma sucessão de temas desarticulados acessando, sempre primeiro temas-alvo dos trabalhos em sala naquele momento. A própria escrita é truncada e fragmentada, mas é possível perceber o quanto as ideias desses(as) estudantes sobre História podem instigar questões sobre o pensamento histórico dos(as) jovens. Duas das perguntas feitas no primeiro questionário se referiam à História, o que era e por que se estudava. Não posso dizer que as respostas surpreenderam. A História apareceu estreitamente vinculada ao passado em todas as respostas, semelhantes à ideia de Gabi, aluna da 6ª série: “História é uma matéria que ensina sobre o passado” (12 anos, 08/10/2008).<sup>11</sup> Embora também tenha havido algumas tentativas de incorporar

---

<sup>11</sup> Ainda que todas as atividades desenvolvidas tenham sido autorizadas pelos responsáveis, os nomes dos/as estudantes, neste artigo, foram substituídos por nomes fictícios.

outros significados para além do passado: “Pra mim, História é uma coisa que as pessoas estudam sobre antigamente, mas também tudo que nós vivemos é uma história” (Fabrícia, 14 anos, aluna da 8ª série, 08/10/2008).

Contrariando a idéia de que o passado não fala por si, os adolescentes caracterizam a História irremediavelmente habitada no passado, pois, em sua maioria, estudam História na escola “para aprender sobre a História de tempos atrás” (Nico, 14 anos, 8ª série, 23/08/2008). Mas as narrativas também indicam outras perspectivas. Para Natanael, estudamos História “para saber de onde nós viemos” (14 anos, 8ª série, 08/10/2008), e segundo Paula, para “sabermos mais sobre as coisas antigas e os povos antigos e qual a diferença da cultura deles e da nossa” (14 anos, 8ª série, 23/08/2008).

Antes de ter acesso ao jogo, os(as) estudantes também foram perguntados se sabiam alguma coisa sobre o período histórico conhecido como “Medieval” e, se sabiam, em que lugar haviam tido contato com esse tema. Além disso, foram convidados a descrever o que sabiam. Todos alegaram conhecer ou saber algo, justificando que haviam visto na escola, em livros, em filmes, na internet e em jogos.

Já ouvi algo sobre isso na aula de História. Sei que na Idade Média havia guerras e que eles lutavam a mando de seu rei para, sei lá, tipo, conquistar outro reinado (Jéssica, 12 anos, 7ª série, 08/10/2008).

Sim, na escola. Os cavaleiros eram derrotados e lutavam por terras, os reis eram as pessoas de grande poder que decretavam as leis e outras coisas, os castelos eram grandes palácios de posse dos reis e etc. (Letícia, 14 anos, 8ª série, 23/08/2008).

Sim, no livro. Os reis mandavam, e os outros obedeciam (Nico, 14 anos, 8ª série, 23/08/2008).

As referências reduzem-se aos castelos, guerras, reis e cavaleiros, não por acaso as representações mais exploradas em filmes, livros para o público infantil e juvenil (não somente) e em jogos digitais. Não é de espantar, então, que alguns desses adolescentes situem a História Medieval ao lado de dragões e cavaleiros sem cabeça, numa junção interessante e, ao mesmo tempo, complicada. Ou que identifiquem ter visto algo sobre a História Medieval “na TV e na internet, no jogo *DragonFable*” (Paula, 14 anos, 8ª série, 23/08/2008).

Convém notar que o jogo citado, *DragonFable*, é um jogo em que cavaleiros de armaduras precisam lutar com dragões. Isto não significa, é claro, que os adolescentes acreditem em dragões, como Lucas procurou deixar bem

claro. Ele afirmou que conhecia “algo” sobre o período Medieval, pois já tinha visto na TV e na internet, porém acrescenta: “Essas histórias de cavaleiros que matam o dragão e salvam a princesa é pura mentira, como você já deve ter percebido” (Lucas, 13 anos, 7ª série, 08/10/2008).

A resposta de Lucas e dos(as) demais estudantes, em minha interpretação, não indica que acreditem em criaturas mitológicas, mas acreditam sim, que qualquer coisa que habite o antigo, o passado ou faça referência (mesmo que livre, sem nenhum compromisso com a cultura histórica) a cavaleiros, reis e nobres é qualificada para ser comparada à História, neste caso, a Medieval. Isso parece ficar ainda mais claro nas respostas abaixo:

Sim, sobre um filme que o professor passou na semana passada, “Spartacus”. Cavaleiros, gladiadores, reis, rainhas, pois tudo isso existiu há muito tempo atrás e tudo era diferente, como todo mundo sabe! Os reis tinham prioridade máxima em tudo (Kelly, 14 anos, 8ª série, 08/10/2008).

Sim, na sala. Eu já vi no filme 10.000 a.C. (Tay O., 13 anos, 7ª série, 23/08/2008).

As associações entre os filmes “Spartacus” e “10.000 a.C.” com o período medieval, pode-se supor, apenas, que sejam justamente pela presença de reis, embora bem menos evidente em relação ao filme “10.000 a.C.”. Após terem jogado o *Age of Empires*, os adolescentes foram convidados a descrever o jogo, situá-lo no tempo e se o jogo lhes fazia lembrar algum conteúdo da História. Sobre o tempo, todos o situaram no passado, e as justificativas foram a falta de carros, de tecnologia e a necessidade de caçar e/ou cultivar o próprio alimento, entre outros. Abaixo algumas das respostas sobre o tempo referido no jogo:

No passado e no presente, porque começa tudo sem nada, e as pessoas começam a evoluir pras coisas novas. História, porque fala sobre castelos, guerreiros, então fica para História (Fabrícia, 14 anos, aluna da 8ª série, 08/10/2008).

No tempo antigo e bem rural (Zacarias, 13 anos, 7ª série, 08/10/2008).

Nos tempos feudais. Ele é sobre Guerras Feudais, é sobre a sobrevivência das pessoas no jogo (Felipe, 13 anos, 7ª série, 23/08/2008).

Ao elaborar suas explicações sobre o jogo, os adolescentes dão pistas de como percebem o tempo a partir dessa linguagem. Ao mesmo tempo em que localizaram as simulações de lutas, caça, cultivo e outros processos naquele cenário virtual no passado, também observavam outras temporalidade ou, no limite, outra relação com o tempo. A estudante da 8ª série, Ivani, explica:

Ah tipo, era tipo um jogo de voltar uma vida de como era antes, para não virar como ela vai ser agora, daí cada fase que a gente passava do jogo ele tipo... o barco que era a vela mudou para um barco mais moderno, aí as coisas que tinham no passado viraram coisas que têm agora no presente (14 anos, 23/08/2008).

Para alguns o jogo era ao mesmo tempo “passado e presente”. A indicação mais explícita centrava-se no sentido de “evolução”, ou seja, as etapas do jogo permitiriam certa noção de passagem de tempo, do passado em direção a um presente. A transição do século XX para o século XXI intensificou processos culturais, sociais e econômicos que certamente criaram outras significações para a percepção da existência e da construção do tempo. Construção cultural, o tempo presente determina novas relações com o passado e expectativas em relação ao futuro e não se pode prescindir do fato de que as crianças e os(as) adolescentes estabelecem sim outras relações com o tempo. Relações estas mediadas tanto pela interatividade e situações virtuais quanto por aquelas concretas situadas numa dimensão entendida como real. A explicação de mudança e as comparações entre situações e tempos distintos foi feita, porém, de maneira bastante confusa por esses adolescentes, a partir do jogo.

Uma questão que considero importante destacar reside no fato de que os(as) estudantes informam –em suas respostas– que a tecnologia e o presente são algo bom, evidenciando uma noção de progresso como positivada em relação a um passado “que não tem carros e computadores”. Para Nico o passado pareceu um “país estranho” e vazio, o “passado não tinha nada disso, hoje tem tecnologia” (14 anos, 8<sup>a</sup> série, 23/08/2008). É possível arriscar relações entre essas ideias históricas e os resultados alcançados por Peter Lee em pesquisa realizada com 30 adolescentes entre nove e 13 anos no Reino Unido. Segundo este autor, às vezes, ensinar História a partir do presente ou estabelecer relações com o cotidiano do aluno pode também oferecer armadilhas, no sentido “de alimentar a propensão de os estudantes verem o presente como auge e imaginar que é improvável que a mudança afete suas próprias vidas de forma fundamental” (2006: 143). Há muitas respostas que evidenciam essas armadilhas no ensino de História, bem como nas representações sobre o passado às quais estes adolescentes têm acesso. Certamente que em suas existências particulares estão reelaborando, desenvolvendo a consciência histórica necessária ao sentimento de pertencimento e orientação nesse mundo, mas e quanto às ideias históricas?



A perspectiva da temporalidade é central para o pensamento histórico. Os sentidos construídos sobre o tempo a partir das tecnologias e outras linguagens certamente deslocaram percepções sobre o tempo histórico, sobre as noções de mudança, simultaneidade, duração, permanência. Nesse sentido a ausência ou a fragilidade da abordagem sobre o tempo histórico nas aulas de História parecem também contribuir para que adolescentes de 12 a 14 anos tenham dificuldade de elaborar explicações causais sobre mudanças ou mesmo de estabelecer comparações com suas próprias vidas e histórias. Contudo, admitir isso só aumenta o nível de complexidade da tarefa do(a) professor(a) de História, pois, compreender os sentidos construídos sobre as temporalidades e seus deslocamentos pelos(as) estudantes é absolutamente necessário para melhor ancorar o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa. O passado só é passado histórico quando se estabelece com ele diferentes relações temporais. Mas nem todos os eventos são capazes de inaugurar uma nova dimensão temporal. Se os adolescentes não conseguem estabelecer relações de mudanças, terão dificuldades de perceber tempos múltiplos, simultâneos, lineares numa confluência de lugares e tempos reais, simbólicos e virtuais. Lana Mara de Castro Siman chama a atenção para uma questão importante sobre a percepção do tempo:

O fato de nem sempre sermos educados para perceber a dimensão temporal das ações humanas manifestas, no presente, sob as mais diferentes formas, aumenta a dificuldade de problematizar a relação presente, passado, futuro. Essa situação se agrava nas sociedades modernas que são, por definição, sociedade de mudanças constantes, rápidas, permanentes. A modernidade parece introduzir, pelo número e velocidade dos eventos, a sensação de um presente contínuo, sem relação orgânica com o passado. Tal fato faz com que não só alteremos a nossa maneira de perceber o tempo, mas parece dificultar a nossa relação com o passado (SIMAN, 2005: 116).

Antes mesmo de terem acesso ao *Age of Empire* nas oficinas, os estudantes afirmaram que sabiam algo sobre o período medieval, e esse “algo” havia sido visto na TV, nos filmes e nos jogos. Sobre as impressões do jogo especificamente, todos os adolescentes identificaram-no como um jogo de História, pois... “trata do passado”. Alguns fizeram referências indicando o período “Idade Média”:

É um jogo onde você constrói, planeja a cidade e a partir disso a população vai se alimentando, e assim é preciso pedra, alimentos, madeira e outras coisas. Se passa no passado, eu diria que é na Idade Média (Kelly, 14 anos, 8ª série, 08/10/2008).

Sobre a Idade Média, a paisagem é bonita, mas os guerreiros têm que construir suas casas, pegar sua própria comida, os personagens são uns guerreiros com roupas antigas (Tay B. 13 anos, 8ª série, 08/10/2008).

Legal! Sobre Guerras na Idade Medieval, e o cenário é de jogo RPG, só que mais emocionante, os personagens eram engraçados e pequenos (Nico, 14 anos, 8ª série, 23/08/2008).

Cinco alunos fizeram referências específicas ao *DragonFable*, como um lugar em que haviam visto esse “conteúdo ou matéria”. Em entrevistas orais realizadas em março de 2009, perguntei-lhes o porquê da comparação entre os dois jogos e a História e 100% dos estudantes responderam que ambos eram de História, pois ocorriam no passado. Quando perguntei sobre os dragões (inexistentes no *Age of Empire*), ou melhor, se eles eram conteúdos de História, alguns não souberam dizer, e os que se arriscaram disseram que sim, mas que eram lenda, de mentira, etc.

Em outra investigação realizada por um grupo de acadêmicos(as) do Curso de História na mesma escola, só que com crianças matriculadas nas terceiras e quartas séries (ou quartos e quintos anos nas escolas que já adotaram o regime de 9 anos)<sup>12</sup> revelou que para a imensa maioria das crianças, História são as histórias em quadrinhos, as histórias de contos de fada e outras histórias de ficção ou mesmo lendas contadas pelos avós e pais. “História é o que aparece no final da novela *Viver a vida*”, respondeu uma delas, identificando as histórias de vida narradas ao final da novela como História. Importante destacar que essa percepção muda totalmente a partir da quinta série (ou sexto ano). Quando perguntados sobre o que era História, muitos disseram não saber ou citaram datas, o “descobrimento do Brasil” ou apenas “é o passado”, quase não falaram de narrativas orais ou das histórias de ficção a que têm acesso.

Depreende-se daí que nas terceiras e quartas séries as crianças não estavam ainda acostumadas a lidar com a História como disciplina, portanto guardavam os significados apreendidos em sua vida prática cotidiana. Essas crianças não se acanharam em responder que História era uma série de diferentes narrativas escritas e orais, quando perguntadas. A História foi definida como história de ouvir, de contar, histórias que são lidas, que são vistas etc. Já a partir da quinta série as crianças passam a ter um(a) professor(a) de

<sup>12</sup> Etapa do projeto de pesquisa e de prática de ensino *O pensamento histórico de crianças e adolescentes: o ensino de História na Educação Básica* (já citado), realizada nos meses de setembro a dezembro de 2009.

História e este(a) lhes apresenta outros significados para a então já conhecida palavra “História”. História a partir de então passa, mais do que nunca, a representar uma série de acontecimentos, personagens e datas. Nessa intersecção/transição dos primeiros anos do Ensino Fundamental para os últimos anos –História e ficção– parecem turvadas a tal ponto que os(as) estudantes já não sabem mais qual seria a resposta correta.

Uma hipótese sobre essa confusa identificação sobre a História pode estar relacionada aos diferentes significados que a palavra “história” é capaz de exprimir. Segundo Jacques Le Goff (2003) nas línguas de origem românicas e também em outras, história remete a, pelo menos, três sentidos: procura, investigação (esforço da Ciência História); realização dos homens, ou seja, os acontecimentos, mas também a narração desses acontecimentos; ou apenas o de narração:

Uma história é uma narração, verdadeira ou falsa, com base na “realidade histórica” ou puramente imaginária –pode ser uma narração histórica ou uma fábula. O inglês escapa a esta última confusão porque distingue entre *history* e *story* (história e conto). As outras línguas européias esforçam-se por evitar esta ambigüidade (LE GOFF, 2003: 18).

Ainda que tenha havido esforços na língua portuguesa para “escapar à confusão” dos múltiplos significados, como a distinção entre história (fatos históricos) e estória (ficção), o fato é que a palavra “estória” é um neologismo, não existiria na forma culta da língua portuguesa. E, embora quem a use não esteja errado, não há consenso sobre a palavra e seu uso. Dependendo do lugar seu uso e circulação são bastante incomuns, o dicionário Aurélio, por exemplo, registra a palavra estória, mas recomenda a grafia história para ambos os sentidos: ciência histórica e narrativa de ficção. Há, portanto, uma ambigüidade difícil de ser problematizada em relação a História para crianças e adolescentes, pois seus sentidos e usos tanto podem estar relacionados à ficção quanto indicar conhecimento histórico.

Mas esta e outras constatações não autorizam a legitimação de toda e qualquer interpretação do passado, pois, como bem lembra Isabel Barca (2007: 6) “o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica, bem como a distinção entre História e ficção”. Ainda segundo esta pesquisadora são esses princípios que, mobilizados, podem ajudar os(as) adolescentes a

diferenciar o que seria um discurso especulativo, histórico ou de senso comum. Somente uma aula de História coerente com estes princípios, seria capaz de oportunizar as crianças e aos jovens “saber ler a informação, debater e selecionar mensagens fundamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente” (BARCA, 2007: 6). O trabalho que vem sendo desenvolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em História da UDESC – que busca articular ensino e pesquisa, tendo como objeto a formação histórica de crianças e adolescentes– esforça-se para construir processos que contribuam para o desenvolvimento do pensamento histórico na sala de aula.

### **Considerações finais**

A pesquisa forneceu um quadro parcial e limitado de algumas ideias sobre História que os(as) adolescentes conseguem reter, lembrar e produzir significados. As respostas dos adolescentes que participaram da pesquisa não devem servir, nem de longe, para generalizações sobre as ideias históricas de jovens. O contexto é bastante específico, assim como o recorte estabelecido para essas análises. Contudo, a forma de como estes estudantes significam a História e as ideias que lhe são subjacentes podem fornecer pistas importantes para pensarmos o próprio ensino de História, não como “práticas transformadas em rotinas”, mas como campo de ação e intervenção para a contribuição do desenvolvimento do pensar historicamente. Os professores e professoras de História sabem muito pouco ou quase nada sobre o que as crianças e os adolescentes, seus alunos(as), sabem sobre História. Parece-me que filmes e jogos têm ensinado alguma coisa sobre isso: passado imutável, uma sucessão de personagens com trajetórias e posições bem definidas numa sucessão linear e, ao mesmo tempo, fragmentada: o rei manda, o cavaleiro luta, o servo obedece, etc.

Segundo Peter Lee (2006: 133), embora todos os que conheçam qualquer coisa sobre educação histórica concordem que há mais na história que o conhecimento de lembranças de eventos passados, nem sempre se concorda sobre o que esse “mais” deveria ser. Pensei nisso ao escutar e também ler as

dezenas de respostas elaboradas pelos estudantes. Evidente que tinha e tenho minhas expectativas sobre o saber histórico escolar, embora entenda que a escola é apenas mais um lugar, entre tantos outros, em que as crianças e adolescentes aprendem sobre História. A questão que me parece central, aqui, é que o que eles têm “aprendido”, talvez, esteja bem aquém de poder lhes servir de ferramenta para realizar uma leitura crítica do mundo ao qual pertencem, de compreender e situar sua existência temporal em relação ao vivido nesse mesmo mundo. Se de fato a História é uma maneira particular de pensar, e não propriamente um conjunto de conhecimentos (BERGMANN, 1989/1990: 35), o papel do(a) professor(a) de História em sala de aula possui desafios bem claros nesse sentido: interessar-se pelo que efetivamente os seus alunos e alunas sabem e sobre os lugares que eles e elas acessam essas informações que dizem saber, e, então, trabalhar arduamente para ressignificar a História para além de passados permanentes e imutáveis ou presentes velozes, contínuos e confusos.

## **Bibliografia**

ARRUDA, Eucídio Pimenta e SIMAN, Lana Mara de Castro. Jogos digitais, juventude e as operações da cognição histórica. IN: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009a, pp. 231-252.

\_\_\_\_\_. Jogos digitais podem ensinar História? IN: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009b, pp. 267-291.

BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, n° 1, jan/jun de 2007, pp. 5-9.

\_\_\_\_\_. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de et all. (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008, pp. 23-32.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. Dossiê História em Quadro-Negro: escola, ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: vol. 9, n° 19, set. de 1989/fev. de 1990, pp. 29-42.

CAIMI, Flávia Heloisa. Desafios e possibilidades formativas no ensino e pesquisa da Didática da História. IN: SANTOS, Lucíola et all. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.510-517.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 28, n° 55, 2008, pp. 53-170.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da

didática da história. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, vol. 2, n° 6, 2001, pp. 93-112.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LE GOF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª Ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Dossiê: Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n° especial, p.131-150, 2006.

MONIOT, Henri. Didática da História. IN: BURGUIÈRE, André (org.). *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993, pp. 225-228.

PAGÈS, Joan e FERNÁNDEZ, Antoni M. Santisteban. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. IN: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, pp. 197-240.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 1, n° 2, jul.-dez. 2006, pp. 07-16.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial, 2006, pp. 11-31.

SILVA, Cristiani Bereta da e MAFRA Jr., Antonio Celso. Os jogos para computador e o ensino de História. Diálogos possíveis. *Revista Em tempo de Histórias*, Brasília, n° 12, jan/jun de 2008, pp. 201 a 214. Disponível em: <[http://www.unb.br/ih/novo\\_portal/portal\\_his/revista/edicao\\_atual.htm](http://www.unb.br/ih/novo_portal/portal_his/revista/edicao_atual.htm)>. Acesso: 15/01/2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. IN: De ROSSI, Vera L. S.; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempeo o tempo tem!* 2. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2005, pp. 109-143.

<http://www.agemania.com.br>. Acesso: 02/02/2009.

<http://www.ageofempires.com>. Acesso: 02/02/2009.

<http://www.fireflyworlds.com>. Acesso: 02/02/2009.

Colaboração recebida em 02/03/2010 e aprovada em 24/10/2010.