

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa¹Kauan Pessanha Soares²**Resumo**

O artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que utilizou dois jogos digitais da franquia *Call of Duty*, em conjunto com filmes, para o ensino de História Contemporânea em uma escola municipal de ensino fundamental II do Rio de Janeiro, em área com altos índices de pobreza e violência. O público-alvo foi composto por 14 alunos em recuperação na disciplina, com perfis de evasão e desinteresse nas atividades escolares. Para abordar os conteúdos teóricos sobre conflitos contemporâneos, foram utilizados jogos como forma de articular o conteúdo curricular a partir de mídia popular entre eles. A fundamentação teórica considerou os pressupostos educacionais democráticos e valorização do conhecimento prévio, conforme os pressupostos de Dewey. A metodologia do trabalho empregou uma abordagem qualitativa com o uso de grupos focais, baseado em Gaskell e Gatti, visando a apreender as percepções dos alunos sobre o que observaram nos jogos e verificar de que modo estes elementos poderiam dialogar com os fatos históricos estudados e pesquisados durante as atividades. Os resultados extrapolaram as expectativas, pois houve melhoria atitudinal em sala de aula e ampliação no conhecimento em História.

Palavras-Chave: Games. Aprendizagem. Ensino de História.

Abstract

The following article presents part of the results of a research which was made using two games of the “Call of Duty” series, together with movies, in order to teach Contemporary History in a municipal Elementary school located in Rio de Janeiro, in a place with high rates of poverty and violence. The target audience was consisted of 14 students in educational catch up, presenting a profile of school desertion and lack of interest in school activities. In order to touch on theoretical contents about contemporary conflicts, games were used as a way to link the curricular contents by the use of a popular media among them. The theoretical foundation considered the democratic-educational assumptions and appreciation of previous knowledge, in accordance with Dewey’s theories. The work methodology used a qualitative approach by the use of focus groups, based on Gaskell and Gatti, aiming to seize the student’s perception about what they observed in the games, verifying how these elements could dialogue with the historical facts studied and researched by them during the activities. The results exceeded expectations, because there was an attitudinal improvement in classroom as well as an increase of their History knowledge.

Keywords: Games. Learning. History Teaching.

¹ Professora do PPGE UNESA. Coordenadora da Linha de Pesquisas TICPE. Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais

² Professor de História (Ensino Fundamental II) na Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ). Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Introdução

Os recursos digitais, por vezes, são associados à inovação nos processos de ensino e aprendizagem, como ferramentas indispensáveis para o aprendizado contemporâneo. No entanto o uso de possibilidades disponibilizadas por recursos como *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e similares, cada vez mais acessíveis, não garante que conteúdo curricular esteja devidamente apresentado e, conseqüentemente, seu aprendizado pelo aluno.

O uso das tecnologias digitais no cotidiano tem sido uma prática cada vez mais incentivada em instituições educativas. Nesse aspecto, o uso de recursos digitais para o aprendizado, tanto na educação formal quanto na informal, não é uma ação inovadora. Entretanto, não se pode desprezar a atração dos jovens pelos jogos digitais pois, se bem utilizados, esses jogos contribuem para o interesse dos jovens pelo conteúdo e por atividades educacionais.

O advento e a popularização das tecnologias digitais demandam profundas reflexões de docentes e discentes quanto a sua utilização. Os recursos disponibilizados e o maior acesso a variados acervos de informações não podem se resumir a comandos de copiar e colar, apenas observar uma imagem ou vídeo, sem que se busque a sua contextualização ou, ainda, ao se deparar com uma notícia buscar suas fontes visando concluir se ela é verdadeira ou não.

Acreditamos que buscar metodologias de aprendizado que permitam utilizar possibilidades viabilizadas por recursos tecnológicos que incentivem o diálogo, o confronto de ideias, a comparação das diferentes mídias e o desenvolvimento de habilidades e competências a partir do lúdico contribui por ser uma estratégia que oportuniza experiências diversificadas.

Nesta direção, consideramos que integrar as vivências do grupo e propiciar uma formação cidadã são metas a serem atingidas no espaço escolar. Dewey (1959) enfatizou a importância de que o conhecimento prévio fosse considerado no ambiente escolar, bem como a relevância da inserção de cada indivíduo na constituição de uma sociedade democrática. Adotamos essa premissa por concordarmos com o autor sobre a escola ter papel fundamental na construção da cidadania fundamentada na participação social.

Desse modo, cabe à escola oportunizar experiências que contribuam para a inclusão de seus membros na sociedade ao mesmo tempo em que procura aproximar-se aos interesses dos grupos que a constituem. Um desses interesses é o uso de recursos digitais, dentre os quais podemos incluir os games.

Para Tapscott (1999), a chamada “geração net” é motivada por videogames jogos e que usam tecnologias digitais. Tannahill *et al.* (2012) afirmam que os jogos digitais e seus mecanismos disponibilizam, em seus ambientes, estruturas construtivistas passíveis para serem exploradas em sala de aula. Mas, afinal, qual a importância de se usar recursos digitais, em especial os jogos, para atividades em sala de aula?

Os recursos digitais podem ser explorados de acordo com os campos multifacetários em que a História pode ser explorada como campo de estudo. Para Barros (2004) estes campos podem ser divididos em História Política, História Oral, História das Mulheres e outros. No tocante à perspectiva que envolve um contexto social dos conflitos, considerando-se o uso dos jogos, é importante frisar que é indispensável que ocorra a mediação em múltiplos enfoques, abordagens e domínios para que seja disponibilizado aos indivíduos uma múltipla visão dos fatos.

A grande valia de explorar os contextos históricos e compreender o que ocorria nas sociedades é um ponto chave para o estudo de história. A partir dos contextos desenvolvidos nas premissas da Nova História (BURKE,1992), explorar novas fontes de pesquisa e de abordagem torna-se plausível.

Nos videogames, os grandes conflitos históricos são, em geral, apresentados em segundo plano. Entretanto, eles contribuem para contextualizar combates reais e suas consequências, considerando-se que esses conflitos não estão restritos a um campo de batalha, pois envolvem “toda a sociedade, incluindo a totalidade dos países ao alcance dos modernos meios de destruição e fazendo a população civil vítima de ataques indiscriminados” (PEDROSA, 2011, p. 3).

Desse modo, explorar contextos, cenários, narrativas e discursos presentes nos jogos, especialmente naqueles que fragmentam os fatos ou que são tendenciosos, é um excelente contraponto a ser trabalhado juntamente com os alunos. Sturken (1997), aponta que os jogos da franquia *Call of Duty* funcionam como uma memória de tela, ou seja, como uma forma contestada de lembrança em que as memórias culturais passam e são enfrentadas para o avanço do jogo, criando um emaranhado narrativo. Já Fornaciari (2016), salienta, no tocante à violência, a falta de autenticidade dos fatos históricos e de discursos presentes nos jogos. Portanto, durante as atividades com os jogos, é fundamental mediar o aprendizado e apresentar questões reflexivas aos alunos acerca de questões éticas e demonstrar o que pode ser ficcional e o que é embasado em fontes históricas.

Nossa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar se os jogos digitais *Call of Duty-World at War* e *Call of Duty 4-Modern Warfare*, incorporados em atividades curriculares poderiam contribuir, e de que forma, para a melhoria do desempenho escolar de alunos com defasagem na disciplina História, que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro.

A escola, onde a pesquisa foi realizada, localiza-se na periferia da Cidade do Rio de Janeiro, bairro Paciência, Zona Oeste carioca, em um conjunto habitacional construído para pessoas em risco social (INSTITUTO PEREIRA PASSOS, 2010). Para a escolha por essa escola, caracterizada pelos altos índices de reprovação e evasão escolar, contribuiu o fato de um dos pesquisadores atuar como professor da instituição e possuir particular interesse no melhoramento do ensino de estudantes com defasagem escolar. A realização da pesquisa no próprio campo de atuação de um dos autores favoreceu a observação e o registro de fatos e fenômenos, tal como se passam, para a análise da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Foi possível observar, durante a realização da pesquisa, que os jovens participantes das atividades estabeleceram relações comparativas entre suas próprias situações de vida com as de jogo. Embora não fosse o foco de nosso trabalho, não poderíamos ignorar suas colocações, pois “deve-se priorizar conhecer os efeitos educativos de inúmeras práticas que contribuem para gerar aprendizagens, quer intencionalmente, quer não intencionalmente” (PEDROSA, 2007, p. 224). Foi importante saber sobre suas vivências e incorporá-las aos nossos estudos. Estas observações, que surpreenderam os pesquisadores, foram anexadas ao trabalho realizado. Sobre isso também tratamos no presente artigo, no qual apresentamos parte dos resultados da pesquisa.

Cenário de pesquisas sobre jogos digitais

A área de Educação é responsável por um grande quantitativo de produções acerca dos games nos últimos anos³. Especificamente sobre ensino de História, no ensino fundamental,

³ Busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Link de acesso: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso: 11 out. 2020.

Inicialmente foram localizadas 1.835 teses e dissertações, devido ao escopo da pesquisa, excluímos as que apresentavam apenas menções pontuais ou que abordavam o tema de modo isolado, restando então 269 produções. Entretanto, após a leitura dos resumos e consultas ao texto das teses e dissertações, restaram apenas 5 dentro do escopo pretendido.

apuramos trabalhos, entre teses e dissertações, de cinco pesquisadores que contribuíram para nossos estudos.

Dias (2015) apresenta um estudo sobre o simulador *Kimera*, um jogo-simulador de cidades com o objetivo de explorar a educação cartográfica, articulado e desenvolvido por uma equipe multirreferencial, abordando, entre outros, o aprendizado de História; Mendonça (2016) oferece um estudo que investigou as características históricas que permeiam os jogos virtuais gratuitos, on-line e acessíveis por dispositivos móveis que utilizam temáticas históricas; Soares (2018) relata uma pesquisa, com jovens do Ensino Fundamental, que inclui jogos digitais no ensino de História; Torquato (2018), aborda o uso do videogame *Minecraft* como dispositivo capaz de ser usado pedagogicamente no estudo de História Antiga nos anos finais do Ensino Fundamental; e Watanabe (2019), buscou compreender os limites e as possibilidades dos estudantes do Ensino Fundamental II na produção de jogos digitais, com temáticas históricas numa escola pública estadual, mensurando o caráter emancipatório com a prática envolvendo jogos e tecnologias digitais.

No Brasil, no campo da educação, o crescimento da discussão dos games é evidenciado pelos trabalhos apresentados nas teses e dissertações que apresentam revisões sobre o assunto (LOURENÇO, 2012; ALVES, 2013; SILVA, 2018) e, em nossas buscas, percebemos que as primeiras produções nacionais nos remetiam, primordialmente, à literatura estrangeira, algo que foi se modificando com o avanço das produções nacionais.

Entre os autores mais citados nas teses e dissertações consultadas, destacam-se Prensky (2001a, 2001b, 2012), Salen e Zimmerman (2006) e Gee (2010) no que tange a obras estrangeiras; Santaella (2004), Moita (2006), Alves (2013), Telles e Alves (2015), no que se refere a produção nacional.

Prensky (2001a, 2001b, 2012) trouxe em suas obras importantes e valiosas contribuições na análise das tecnologias digitais em vários âmbitos. Entre eles, procurou analisar a inserção das tecnologias (inclusive a de jogos) no cotidiano. Salen e Zimmerman (2006), tratam o *design* de jogos digitais e a jogabilidade significativa, ou seja, pressupostos ligados ao processo lúdico e a experiências significativas para os usuários. Gee (2010) contribui com análises sobre qualquer tipo de jogo poder ser um pano de fundo para subsidiar aprendizados. O autor aborda ideias sobre concepção dos jogos, a cognição e aprendizagem a partir de ambientes dentro e fora de sala de aula.

Sobre as obras nacionais, destacamos as contribuições de Alves (2013) na produção de jogos digitais temáticos e na revisão de literatura de obras brasileiras, de Telles e Alves (2015), que abordaram os contextos do desenvolvimento de jogos digitais de contextos históricos, sejam com temáticas nacionais e internacionais. Já as obras de Moita (2006) e Santaella (2004), possuem pesquisas que resgatam concepções teóricas sobre os jogos digitais e do uso de ambientes online para a prática dos jogos de modo simultâneo.

Esse levantamento contribuiu para conhecer o desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre jogos digitais no cenário brasileiro e acompanhar o progresso dos jogos digitais inseridos em âmbitos educacionais.

Iniciar missão!

A presente pesquisa, desenvolvida sob o enfoque qualitativo junto a alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, teve como lócus uma escola pública municipal regular de Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), com dois turnos (matutino e vespertino).

As atividades realizadas, no contraturno das aulas, contaram com a presença de alunos, oriundos de 3 turmas, indicados para recuperação paralela em História. De modo a garantir os procedimentos legais para o desenvolvimento da pesquisa, houve acordo entre a coordenação da escola e a direção sobre a viabilidade e aprovação do trabalho a ser desenvolvido, aprovação pelos comitês de ética da instituição de ensino superior de vínculo dos pesquisadores e da Secretaria de Educação específica, com vista de avaliar os potenciais benefícios e riscos para os alunos e a autorização dos jovens e seus responsáveis legais. Cabe ressaltar tanto os participantes quanto seus responsáveis ficaram cientes do tipo de jogo que seria utilizado e de todos os procedimentos legais, em especial, da possibilidade de retirada da atividade do jovem em caso de desinteresse, da participação voluntária, de gravação dos grupos focais e garantia de sigilo. O *feedback* após a conclusão da pesquisa foi realizado para a escola e, também, para os responsáveis.

O critério para a seleção dos sujeitos participantes levou em conta o universo de alunos que apresentavam baixo desempenho e dificuldade no desenvolvimento de competências escolares na disciplina de História. Foram considerados como alunos de baixo desempenho todos aqueles que não tivessem alcançado, nas avaliações da disciplina, a média cinco, grau mínimo para aprovação. O grupo pesquisado foi composto por 14 jovens que moravam nos arredores da escola, em conjuntos habitacionais ou em áreas de casas próximas da região da

escola. A característica comum das famílias dos alunos era a de vulnerabilidade econômica e social.

Referente ao mapeamento de informações escolares dos alunos, observou-se que eles apresentavam defasagem no aprendizado, não apenas em História. O domínio de leitura e escrita, assim como o de Matemática, pelos índices (notas) analisados, eram precários ao longo das trajetórias escolares. Para mapear esta informação, foi pesquisado o histórico escolar de cada aluno participante a fim de conhecer melhor seu perfil. Estes alunos apresentavam repetência em pelo menos um ano na instituição, sendo a maioria com dois anos de repetência durante o ciclo de escolarização do Ensino Fundamental.

Com base nos dois jogos citados, as atividades realizadas com os alunos focaram nos conteúdos curriculares referentes a conflitos contemporâneos e campanhas militares, tais como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Guerra Fria (1945-1991), Guerra do Afeganistão (conhecida como Segunda Guerra do Afeganistão, 2001-2021), Guerra ao Terror (2001-) e Guerra do Iraque (2003-2011).

Para verificar o aprendizado e dinamizar as atividades, realizamos a instalação dos jogos eletrônicos digitais em *notebooks* da instituição escolar. Desse modo, conseguiríamos trabalhar no laboratório de informática da escola ou em outro ambiente escolar, se fosse necessário. Esta abordagem possibilitou que os alunos fossem observados em suas atividades e houvesse a possibilidade de salvar os progressos realizados no jogo.

A escolha dos jogos foi realizada considerando, a partir de um mapeamento dos jogos digitais que os alunos conheciam, os que estariam relacionados com as temáticas propostas. Selecionamos aqueles com maior incidência entre os alunos e abordamos fases específicas relacionadas com os contextos históricos dos conteúdos curriculares. As versões dos jogos utilizadas eram em língua portuguesa, ou seja, as falas das personagens poderiam ser compreendidas com maior facilidade.

As oficinas foram uma grata surpresa aos alunos. Eles não imaginavam que os conteúdos curriculares seriam desenvolvidos a partir de jogos digitais. Um dos aspectos que eles afirmaram ser positivo foi o aspecto lúdico da aula. A cada oficina era lembrado que as atividades tinham um cunho pedagógico, ou seja, eles não se limitariam a jogar.

O primeiro jogo trabalhado foi a versão *World at War*. Dentre os benefícios apontados para esta escolha destacam-se as abordagens dos contextos históricos que envolveram batalhas contra o Império Japonês através do Oceano Pacífico durante a Segunda Guerra Mundial, algo inédito até aquele momento na franquia, cujo foco limitava-se aos combates europeus. As

batalhas entre soviéticos e alemães, detalhamento de cenários em campanhas no campo e em regiões europeias foram igualmente importantes para contextualizar a guerra, além dos combates físicos, permitindo uma abordagem sobre os problemas sociais e as perdas físicas e materiais decorrentes da guerra.

O segundo, a versão *Modern Warfare*, aborda enredos ficcionais, baseados em fatos históricos verídicos, que tratam de possíveis desdobramentos históricos decorrentes de conflitos, tais como o final da Guerra Fria e combates na região do Oriente Médio baseados na Primeira Guerra do Iraque (1990-1991) e do Afeganistão (1979-1989).

Os diferenciais para o trabalho com os alunos a partir desta versão do jogo são: deslocamento de uma história centralizada na Europa, conhecimento de elementos e da região asiática do Oriente Médio (muitos alunos desconhecem este fato), trazer a possibilidade de discussão dos eventos relatados e projetados no jogo que tem como cenário uma realidade em tempo histórico nas quais os alunos viveram, perceber que o passado necessariamente não era algo tão distante e possibilitar que os alunos opinassem sobre os fatos históricos a partir do que viram (e veem) em conjunto com os jogos e o que poderiam pesquisar, seria uma vertente capaz de trazer autoria na fala e reflexões de como a história pode ser contada.

O enredo traz um evento fictício desenvolvido no Oriente Médio. As definições para esta região podem ser múltiplas, segundo Zahreddine e Teixeira (2015). Considerando os conceitos de região formulados por esses autores, que abordam perspectivas a aspectos físico-ambientais, posicionamento geográfico, unidade geográfica e as características dos povos e dinâmicas sociais, o Oriente Médio é constituído por 15 países: Arábia Saudita, Bahrain, Catar, Egito, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Irã, Iraque, Israel, Jordânia, Kuwait, Líbano, Omã, Síria, Turquia, e pela Autoridade Nacional Palestina.

O objetivo central do jogador é combater o terrorismo contra um país do Oriente Médio (não identificável em sua descrição) e enfrentar radicais russos de orientação política classificada como extrema direita⁴. A concepção de terrorismo abordada no jogo é elencada ao conjunto de medidas realizadas pelos Estados Unidos da América, em uma política externa de intervenções estrangeiras para garantir a ordem regional, com o objetivo de conforme o então presidente Bush no combate ao “eixo do mal” (ZAHREDDINE; TEIXEIRA, 2015). Sob a ótica histórica, foi uma resposta aos atentados ocorridos no *World Trade Center* em 11 de setembro

⁴ Salientamos que a apresentação das personagens como “radicais” e as orientações políticas aplicadas aos personagens do jogo são transcrições do que foi expresso no jogo.

de 2001 pelo grupo chamado *Al Qaeda*, sob liderança de Osama Bin Laden, que se refugiava em regiões do Oriente Médio.

O jogo propõe missões de infiltração de soldados nestas regiões, tendo como foco perspectivas de disputas territoriais e geopolíticas, em uma área posicionada entre três continentes – Ásia, África e Europa. As missões ocorrem em países da Europa e Ásia na visão de dois soldados, um de nacionalidade britânica e o outro, americano. Embora o conteúdo do jogo seja fictício e não possua relação direta com os eventos estudados na disciplina de História, salienta-se a importância da ambientação do jogo: um cenário de guerra no qual o Iraque passava no momento de lançamento do jogo e o atual momento de conflitos na Síria e países do Oriente Médio, regiões vizinhas. Acreditamos que analisar um evento histórico contemporâneo pode instigar a curiosidade de muitos alunos e proporcionar relações comparativas sobre o que se apresenta na mídia, no jogo e os conhecimentos que possuíam ou que foram trabalhados em classe sobre os conflitos.

Características de jogabilidade

Os jogos digitais, que pertencem à franquia de jogos *Call of Duty (COD)*, foram selecionados de acordo com a proposta da atividade. Foram escolhidos, pelo professor, dentre os mais conhecidos pelos alunos, aqueles que fossem mais próximos dos objetivos curriculares e dos contextos históricos abordados:

- *Call of Duty – World at War* (TREYARCH, 2008);
- *Call of Duty 4 – Modern Warfare* (INFINITY WARD, 2007).

Essa franquia de jogos é mundialmente conhecida no ramo de jogos digitais no gênero de videogame de “tiro em primeira pessoa” ou FPS (*first-person shooter*). Atualmente os jogos da franquia estão disponibilizados para videogames, computadores, *tablets* e *smartphones*. Considerando-se o aspecto econômico, os jogos selecionados podem ser acessados em múltiplas plataformas e possuem baixo custo de operação, podendo ser acessado sem a internet.

Entre as principais características deste gênero de jogo, destacamos o ambiente de jogabilidade, apresentada por meio de câmera subjetiva, ou seja, o jogador possui a visão em primeira pessoa – termo usado para designar que o campo visual privilegia a observação na tela de modo que o jogador veja o mesmo que seu personagem enxerga. A grande vantagem desta perspectiva é trazer mais realismo ao campo de visão e simular a ação do jogador na frente de batalha. Também são mostrados mapas em cantos da tela, assim como bússolas (de acordo com

a fase do jogo alcançada) para guiar sobre os pontos a serem localizados no jogo ou para uma missão específica.

FIGURA 1: Perspectiva em primeira pessoa em *Call of Duty*.



Fonte: Captura de tela do jogo *Call of Duty*

Descrição das atividades: preparação

Para a execução das atividades foram utilizados os espaços da própria escola em ambientes diversificados: laboratório de informática, sala de leitura ou sala de vídeo. De acordo com os horários disponibilizados pelos alunos e as estratégias elaboradas em conjunto com a coordenação pedagógica da instituição. Assim, as atividades foram realizadas no contraturno, exceto a dinâmica final que foi realizada em sala de aula para que os alunos que participaram da oficina pudessem demonstrar o que aprenderam para os colegas de suas respectivas turmas.

Os alunos foram reunidos em duplas ou trios devido a três fatores primordiais: por não possuímos maquinários o suficiente para que cada jovem pudesse jogar individualmente; à dificuldade para observar todas as ações dos jogadores e situações de problema adequadamente e, dessa forma, perceber as reações, solucionar dúvidas e acompanhar as movimentações no jogo; e, o mais importante, proporcionar uma forma de atividade que permitisse que cada aluno colaborasse diretamente com pelo menos um colega.

Cada encontro, realizado semanalmente, teve a duração correspondente a 2 tempos de aula de 50 minutos cada, ao longo de dois bimestres, período adequado para desenvolver os conteúdos curriculares e proporcionar tempo para reflexão dos alunos sobre os saberes, sem causar exaustão.

Para apoiar o aprendizado por intermédio dos jogos, utilizamos pesquisas temáticas realizadas anteriormente com objetivo de revisar os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, situar sobre os eventos a serem estudados com os jogos. Como os alunos geralmente apresentavam muito medo de errar ou de “falar besteira” e “escrever bobagem”, acreditamos

que as pesquisas poderiam dar um *upgrade*⁵ na autoestima, conferindo maior segurança, em especial, durante as discussões realizadas nos grupos. Durante a realização das atividades, foram propostas, aos alunos, algumas pesquisas relacionadas ao tema em estudo, para consolidar os conteúdos aprendidos.

Ao longo da realização das oficinas, os alunos buscavam, espontaneamente, aprofundar seus conhecimentos, pesquisando sobre o conteúdo abordado ou sobre algumas das batalhas vistas no jogo. Consideravam que era importante trazer mais informações (leituras, cópias de textos, fotos, armas, cenários) para as discussões sobre a temática relacionada ao jogo durante nossos diálogos. Para isso, explicavam o que haviam “descoberto”, alguns deles valendo-se de um *smartphone*.

Missão: grupos focais e discussões sobre a Segunda Guerra Mundial (1949-1945) a partir da versão *World at War*.

Durante as oficinas, além de jogar, foi solicitado aos alunos que fizessem anotações sobre o que mais lhes chamava a atenção durante as fases, para que as dúvidas pudessem ser sanadas e para servir como roteiro de nossas conversas. Antes do início dos grupos focais, era destinado um tempo para a realização de anotações relacionadas às oficinas realizadas.

O início das atividades foi marcado pela insegurança, timidez, certa redundância na organização de pensamento e fragmentação das falas, o que também era perceptível na escrita dos alunos. Geralmente, tanto a escrita quanto a expressão oral eram finalizadas com a afirmação: “e foi isso que entendi”. A parte que mais deixava os alunos desconfortáveis era a escrita. Corriqueiramente, perguntavam se era “mesmo necessário” fazer o resumo. Com frequência, expressavam temor por ter “escrito bobeira” e o questionamento: “- Professor, está certo?”

As atividades escritas, quando solicitadas individualmente, eram realizadas sem empenho. Por isso, decidiu-se propor que fossem desenvolvidas em pares, e observou-se que a evolução foi considerável. Os alunos perceberam que poderiam desenvolver melhores textos quando realizavam as tarefas com outros. Cabe o adendo de que em nenhum momento foi proibido que os alunos pudessem consultar uns aos outros. Se durante os jogos era possível contar com a ajuda do companheiro (a), de olhar o que os outros faziam, não teria sentido

⁵ *Upgrade* é um termo usado geralmente na linguagem de usuários de videogames (*gamers*), para designar o incremento de poderes, habilidades ou itens disponíveis de uma personagem ou várias, melhorar um local ou aumentar a força de armas.

restringir essa colaboração durante a execução das demais atividades. Quando os alunos perceberam que poderiam trabalhar de modo mais integrado e colaborativo, as discussões foram aprofundadas. Parecia que ocorrera um *power up*, ou seja, que os alunos tinham subido de nível em nossas atividades.

Consequentemente, os laços entre os alunos ficavam mais integrados e permitiam um trabalho colaborativo. No decorrer das atividades foi enriquecedor escutar seus comentários. Dentre eles, destacamos um que confirma a compreensão da importância do trabalho autoral: “não coloca assim igual não [...] Tem que ficar diferente. Escreve como você entendeu”. Muitas vezes, um dos parceiros perguntava ao outro se havia ficado “legal” o que registraram para, posteriormente, cotejarem com o professor.

Ao final de cada encontro realizamos grupos focais visando apreender os principais pontos de aprendizados obtidos pelos alunos, incentivar o diálogo e compartilhamento de informações, bem como examinar fatos decorrentes sobre os conhecimentos desenvolvidos durante as oficinas (GASKELL, 2002), buscando não somente analisar o que os alunos expressavam, mas também como e por que pensavam. (GATTI, 2005)

Ao longo da realização dos grupos focais, surgiram muitos relatos sobre o jogo, como eram retratados os ambientes, as estratégias e armas utilizadas para a guerra, o que acontecia com as pessoas (sociedades), diretamente ligadas ou não aos combates, e as características das regiões, que identificavam como diferentes dos biomas que conheciam. A localização geográfica dos combates, dos países envolvidos e das alianças para a guerra também eram recorrentes e discutidas ao longo dos grupos focais. A riqueza das cenas dos jogos que retratavam os combates, em especial nas cenas de introdução das fases, impressionava os alunos. As apresentações lembravam o recurso de cinema chamado *trailer*, no qual uma visão geral da temática proposta é apresentada de modo curto.

Eventualmente os alunos citavam filmes que haviam assistido e que remetiam à Segunda Guerra Mundial. Os mais lembrados foram: “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), “O Grande Ditador” (1940), “Pearl Harbor” (2001), “Até o Último Homem” (2016) e “Corações de Ferro” (2014).

Eles fizeram algumas comparações entre filmes, jogos e conteúdo da disciplina. Por exemplo: observaram que os cenários dos filmes retratavam a perspectiva dos americanos como heróis na guerra contra os japoneses, estes apresentados como vilões e desleais. Também notaram as regiões que ostentavam símbolos nazistas, como tanques, bandeiras, uniformes, por

exemplo, a omissão da participação russa na guerra e de praticamente não haver citações ao fascismo ocorrido na Itália.

Um ponto que merece especial atenção: os alunos acreditavam que todos os fatos apresentados nos filmes eram verídicos, ou seja, seriam uma reprodução histórica, algo que foi desmistificado durante a discussão. Nesse quesito, reforçou-se a importância da pesquisa e da comparação entre as informações provenientes de diferentes fontes. Na opinião dos alunos, vivenciar a matéria por meio dos jogos era mais interessante e divertido. Diferentemente do que acontecia nos filmes, no qual "só observavam", com os jogos eles poderiam "estar" na guerra. Em comum, afirmavam ser "chato" e "distante" acompanhar a matéria nos livros didáticos.

Um elemento que merece destaque foi a dificuldade inicial do reconhecimento de aliados e inimigos e da veracidade das torturas de guerra. Foi recorrente a pergunta: "eram tão ruins assim?" Prontamente um colega respondia algo como: "todos tinham que ser ruins, ou não sobreviveriam. Aquilo era guerra".

Sobre as perdas, associou-se primeiramente ao dinheiro (este item falado com ênfase), terras que exploravam (referiam-se às colônias que alguns países mantinham na África e Ásia) e seus territórios originais. Acerca deste último elemento, um aluno citou que no jogo "a luta era para os soldados soviéticos não perderem o seu lar, invadido pelos alemães", afirmação que contou com apoio dos demais alunos.

As partes finais do jogo retratam a Operação Barbarossa lançada em 22 de junho de 1941, que mostra a invasão das tropas soviéticas sobre a Alemanha e a rendição japonesa, em 2 de setembro de 1945, após a destruição das cidades de Hiroshima e Nagasaki, são retratadas. Um fragmento da Operação Barbarossa é jogável, permitindo observar os cenários de devastação e como parte do território alemão ficou após os combates. Já a rendição japonesa e o final político da guerra é abordado por intermédio de *trailers*

O jogo é encerrado com a citação da rendição alemã e com o discurso do presidente Truman (EUA) sobre a necessidade de vitória no outro *front* (frente de batalha, leste-contra os japoneses). São mostradas nas cenas finais desde a explosão de uma bomba atômica no Japão até um discurso do general MacArthur pregando um acordo entre as nações envolvidas na guerra. As cenas de encerramento chamaram a atenção dos alunos devido a riqueza de detalhes e, em especial, pelos discursos apresentados pelo general MacArthur. Eles não tinham conhecimento daqueles pronunciamentos. Ao observarem como ocorreu o fim da guerra (frente japonesa), verbalizaram ter sido "extremamente cruel". Dois alunos destacaram a decadência da cidade, totalmente arrasada, e que demandaria tempo e dinheiro para a reconstrução.

Eles também perceberam que os ataques maciços soviéticos haviam debilitado as forças alemãs e que era apenas questão de tempo para a derrota. Ao invadir o Reichstag, três alunos observaram que o local deveria ser muito bonito inteiro, pois apresentava muitos adornos. Um deles citou o filme “O grande ditador” e mencionou sobre a grandeza do local, enquanto outro lembrou uma cena em que Hynkel delega ordens e estranhou o fato dele não estar representado no jogo.

Sobre o *trailer* final, os alunos citaram, adequadamente, a respeito dos ataques realizados ao Japão pelos EUA, reforçaram as missões dos soldados americanos e reconheceram que o fim efetivo da Segunda Guerra Mundial ocorreu com a detonação de duas bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki.

Missão: grupos focais sobre conflitos contemporâneos e discussões sobre a versão *Modern Warfare*.

O segundo jogo trabalhado nas oficinas teve como principais discussões o período da Guerra Fria (1945-1991) e os conflitos em regiões do Oriente Médio. Os eventos oriundos da região asiática são mostrados no jogo como um futuro, a partir de enredos fictícios. Desse modo, procuramos nos acercar de uma contextualização que aproximasse o fictício do real, dando foco em eventos reais. Trabalhamos os conteúdos referentes à Segunda Guerra do Afeganistão (2001-2021), Guerra ao Terror (2001-) e Guerra do Iraque (2003-2011).

Devido ao contexto amplo das guerras supracitadas e com interesse de fazer com que os alunos pudessem observar as realidades dos locais e comparar com o que eles já conheciam ou ouviram falar de conflitos nas regiões árabes, concentramos as tarefas a partir do período conhecido por Guerra ao Terror (iniciada em 2001). Esta política liderada pelo governo americano, no período em que George W. Bush era presidente, implementou séries de intervenções militares em países do Oriente Médio com objetivo de exterminar grupos considerados de orientação terrorista.

Os alunos possuíam memórias sobre os eventos de destruição ocorridos no *World Trade Center*, de reportagens sobre o que denominaram “grupos terroristas” e de Osama Bin Laden, líder do grupo *Al Qaeda*. Desse modo, teríamos, parafraseando os alunos, “bala na agulha” para discutir alguns tópicos sobre os eventos históricos. Isso possibilitaria aos alunos compreenderem os períodos históricos reais que aconteceram ao final de século XX e início do século XXI seriam as histórias desenvolvidas pelos personagens que sempre reportavam aos eventos históricos em estudo.

As características do jogo favoreciam o trabalho dos conteúdos curriculares. O foco do campo de visão em primeira pessoa favorecia na observação dos cenários, bem construídos e que procuravam retratar as pequenas e grandes cidades do Oriente Médio que eram alvo de combates; a linearidade dos eventos, pois as missões eram bem definidas e as campanhas eram curtas, o que permitia a exploração de diferentes fases do jogo. Os armamentos utilizados eram compatíveis com as tecnologias utilizadas, em especial, durante a Guerra Fria pelos denominados “terroristas” o que favorecia na observação das armas e de algumas estratégias de subterfúgio, de combates, entre outros.

Os alunos puderam observar que os combates envolviam outras regiões do mundo, além do território asiático e relatavam o quanto ficavam impressionados com a cenografia utilizada. Segundo um dos alunos, “parecia que se estava dentro do jogo, vivendo as missões”. A introdução de cada etapa do jogo era realizada por meio de cenas em alta qualidade gráfica e apresentada sequencialmente sem pausas, o que permite que o jogador entre diretamente no ambiente do jogo, recurso inédito até aquele momento, o que convidava os jogadores a imergirem nas missões de modo rápido e dinâmico. As principais personagens possuíam grande destaque na condução do ato/cena, o que gerava simpatia nos estudantes, pois segundo o vocabulário próprio desses estudantes: “dava emoção na parada”.

As principais áreas em que os combates do jogo aconteceram foram Reino Unido, Oriente Médio, Azerbaijão, Rússia e Ucrânia. As partes iniciais do jogo, que mostram o treinamento de soldados e a inserção de grupos de outros países em trabalho conjunto, foram citadas pelos alunos como importante. Eles compreendiam que as operações aconteciam apenas de um país contra o outro, mas não imaginavam que as tropas realizassem ações de modo misto.

As partes introdutórias com desdobramentos das batalhas e tipos de missões chamaram a atenção dos alunos, pois imaginavam que os combates apenas seriam por bombardeios por meio aéreo (caças) ou por terra com o uso de infantarias. Os alunos destacaram a parte de demonstração da cidade sob o comando de lideranças autoritárias como a mais importante, pois evidenciavam como os quais as pessoas eram tratadas (postas no chão, com as mãos sobre a cabeça ou mesmo rendidas). Inicialmente, questionaram sobre ser o grupo liderado por Osama Bin Laden, o que foi negado. No jogo, havia a representação de um grupo fundamentalista.

Os alunos mencionaram que as localidades pareciam muito pobres e pouco desenvolvidas, que os carros eram velhos e os prédios “baixos e feios”. Recordaram, entre risos, que muitas regiões das cidades mostradas (a de destruição) lembravam o próprio bairro em que

viviam no quesito que denominaram “pobreza”. Informaram que esses grupos terroristas pareciam pobres, mas conseguiam grandes quantidades de dinheiro.

Também observaram que os grupos terroristas pareciam “pobres”, mas conseguiam “grandes quantidades de dinheiro”. Eles questionaram sobre estes elementos, sendo respondido que os grupos contavam tanto com a colaboração de pessoas em condições humildes quanto de pessoas com grandes recursos, como por exemplo, de Osama bin Laden. Alguns aspectos sociais foram levantados, por eles, de modo bastante adequado. Explicar para os alunos sobre os grupos radicais da época, das orientações religiosas e políticas que levavam a uma pessoa a se filiar a um partido (*Al Qaeda, Talibã e Estado Islâmico*, por exemplo) ou grupo extremista foi pertinente para embasar as discussões.

As lideranças autoritárias, os discursos de salvação, com apoio dos grupos não oficiais armados, exibidos no jogo, causavam incômodo aos estudantes. O que nos chamou especial atenção, foi que, de acordo com eles, o que ocorria naqueles cenários parecia similar ao da região em que moravam, dominada pelas milícias⁶. Outras falas notórias versavam sobre o controle dos horários de entradas e saídas da região em que moravam (o chamado “toque de recolher”), eventos patrocinados por grupos locais para ganhar simpatia da população e da vigilância armada, algo que “dava medo”, mas que parecia, segundo os alunos, ocorrer em outras localidades do Rio de Janeiro e também no mundo, pois haviam visto no jogo e também mesmo em reportagens.

Uma das cenas que chamou a atenção dos alunos foi relacionada ao uso de helicópteros. Embora não ocorra a vigilância policial com uso de helicópteros na região em que vivem, eles já haviam visto aquelas “operações” na TV e, alguns deles, quando estavam em outros bairros, visitando algum parente.

FIGURA 2: Cidade com vista panorâmica



Fonte: tela do jogo *Call of Duty*.

⁶ Milícias em nossa sociedade são grupos armados não-oficiais que dominam o controle de tráfico de entorpecentes, armamentos e comércio ilegal de diversos bens, produtos ou serviços básicos à sociedade. Normalmente controlam áreas de baixo desenvolvimento social e econômico.

Esta parte da oficina procurou dialogar com as cenas de invasão, observar os cenários (paisagens) e descrever os principais “grupos terroristas” da região. As marcações na cidade, os discursos utilizados para a conspiração e os conhecimentos sobre os principais grupos fizeram com que os debates sobre a matéria tivessem maior embasamento.

Enquanto pesquisavam sobre conflitos no Oriente Médio, os estudantes identificavam ações dos “grupos terroristas” e menções a características religiosas. Eles se referiam aos homens-bomba⁷, suicidas⁸ que utilizam grande quantidade de explosivos visando atingir determinadas pessoas ou região, como “os malucos” que “sempre se explodem para destruir as coisas”. Claramente os alunos ficaram incomodados com as perspectivas de suicídio praticado por estes grupos.

FIGURA 3: Assalto em cidade islâmica.



Fonte: Captura de tela do jogo.

Ficaram consternados com as cenas em que cidadãos eram rendidos nas ruas. Embora isso também fosse observado por eles em suas realidades, era notório o quanto não compartilhavam com este tipo de violência.

Ao longo das oficinas foi possível observar que os alunos compreenderam melhor as características dos conflitos modernos e as ideologias dos grupos chamados como radicais. Contudo, a nossa aventura havia chegado ao fim naquele momento. A nossa “missão” havia sido cumprida, sendo na visão dos alunos, proveitosa e diferenciada, superando as expectativas, permitindo conhecer um pouco mais de História.

Ao longo do período, o desenvolvimento dos aspectos atitudinais foi notório. Os alunos participavam das oficinas com assiduidade e pontualidade e nas aulas buscavam mostrar o que

⁷ São pessoas que se matam com grande quantidade de explosivos explodindo pessoas ou uma determinada região. A justificativa principal para estes atos é embasada em orientações de grupos fundamentalistas islâmicos para cumprir uma causa considerada como divina.

⁸ A principal justificativa para esse ato é o cumprimento de uma causa divina, segundo orientações de grupos fundamentalistas islâmicos.

havam aprendido durante as oficinas. A realização de tarefas passou a ser rotineira. Raramente deixavam de fazer algum trabalho solicitado pelo professor. Nas tarefas em grupo, colaboravam entre si, evidenciando a formação de uma equipe. Eles buscavam apresentar muitas informações sobre o tema em estudo, curiosidades sobre o período histórico. Também foi possível observar maior desenvoltura por ocasião de conversas mediadas.

Em relação aos conceitos, antes muito próximos aos índices de reprovação, constatou-se considerável melhora. As médias dos alunos, que antes margeavam o conceito I evoluíram para conceitos superiores. Do grupo, quatro alunos alcançaram os conceitos R (regular), três o conceito B (bom) e sete deles o MB (muito bom).

Considerações finais

As atividades escolares que envolvem o lúdico na prática de conteúdos curriculares têm o potencial de ultrapassar barreiras tais como as dificuldades de leitura e escrita desde que abordadas de modo adequado. O uso de tecnologias digitais são importantes ferramentas se bem implementadas no cotidiano escolar e, dentro das realidades de cada sociedade, incorporadas de modo que provoquem uma reflexão ou que facilitem na aquisição de saberes e no compartilhamento de informações. Além de apresentar aos jovens os potenciais destes recursos, torna-se interessante diversificar o modo de ensinar e de aprender.

Nas atividades propostas, instigando o debate e a troca de informações, foram utilizados elementos diversificados, tais como videogames, livros e filmes. De acordo com os alunos, seria legal compreender o enredo do jogo objetivando entender o que acontecia na história daquelas pessoas o que foi evidenciado em falas que incluíam “enxergar melhor”, “aprender coisas novas”, “jamais olhar um jogo que tivesse elementos históricos da mesma forma” e terem “aprendido que poderiam aprender muito mais” sobre um jogo por meio de pesquisa dos fatos históricos.

Abordar um conteúdo curricular, partindo de elementos comuns para os jovens, como jogos e filmes, permitiu observar como enxergavam aqueles cenários históricos e de que modo estas realidades seriam verdadeiras ou compatíveis com suas respectivas realidades locais. A mediação com os alunos foi necessária em muitos pontos para que houvesse melhor compreensão dos fatos de modo linear e de acordo com os eventos históricos, pois os jogos apresentavam estes contextos de modo fragmentado.

Constatamos que muitos deles compararam as situações observadas com suas próprias experiências e que esse é um aspecto que não podemos desprezar. Oportunidades como esta

podem contribuir para que cada um expresse suas vivências, suas perspectivas e, até mesmo, seus temores. Precisamos identificar situações que permitam extravasar sobre sua realidade.

Portanto, os resultados foram positivos, os alunos ficaram motivados e, na prática, apresentaram melhoria nas médias na disciplina de História, nas posturas (atenção, disciplina, argumentação, trabalho em grupo e escrita) em sala de aula e o principal: compreenderam os fatos históricos além de poderem ter a percepção da importância de se estudar a História.

Em suma, a missão foi concluída com sucesso. *Câmbio, desligo!*

Referências

ALVES, Lynn. Games e Educação: Desvendando o Labirinto da Pesquisa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 177-186, jul./dez.2013. Disponível em: <<https://goo.gl/8BFmMU>>. Acesso em 16 jun. 2020.

ARRUDA, Elcidio. P. *Jogos Digitais e Aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?* Tese de Doutorado – UFMG/FaE, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84YTDL>> Acesso: 16 jun. 2020.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

Call of Duty – Modern Warfare. Gênero: Tiro em primeira pessoa. Desenvolvedor: Treyarch. Lançamento: 05/11/2007. Distribuidora: Activision Blizzard.

Call of Duty – World at War. Gênero: Tiro em primeira pessoa. Desenvolvedor: Treyarch. Lançamento: 11/11/2008. Distribuidora: Activision.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Josemeire M. **Procedimentos analíticos para avaliação de jogos educacionais digitais: uma experiência baseada no desenvolvimento do Kimera219 f.** (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, 2015.

FORNACIARI, Marco. A. **A guerra em jogo: a Segunda Guerra Mundial em Call of Duty, 2003-2008**. Niterói, 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.64-89.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEE, James Paul **Bons videogames + Boa aprendizagem: coletânea de ensaios sobre os videogames, a aprendizagem e a Literacia**. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2010.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS (IPP). Data Rio. **Índice de Desenvolvimento Social (IDS) e seus indicadores constituintes**, segundo as Áreas de Planejamento, Regiões de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro - 2010. Disponível em <<http://www.data.rio/datasets/subzonas-e-subsetores-1>>. Acesso em 29 mar 2020.

LOURENÇO, Carlos. E. *O “Estado da Arte” da produção de teses e dissertações sobre games* – entendidos como forma de comunicação – no banco de dados CAPES realizadas entre 1987 e 2010. 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MENDONÇA, Josimar. **Jogos Virtuais: um caminho para a aprendizagem do ensino de História** 89 f. (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2016.

MOITA, Filomena M. Gonçalves da Silva Cordeiro **Games: contexto cultural e curricular juvenil**. 181f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/tese-games.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2018.

PEDROSA, Fernando Velôzo Gomes. **A história militar tradicional e a “nova história militar”**. XXVI Simpósio Nacional de História, ANPUH. São Paulo, 2011.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. **Jovens de fanfarra: memórias e representações**, Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PRENSKY, Marc. (2001a). Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, 9, 5, 1–6.

PRENSKY, Marc. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently? **On the Horizon**, 9, 6, 1–6

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac-SP, 2012.

SALEN, Kate; ZIMMERMAN, Eric. **The game designer reader: a rules of play anthology**. Boston: Massachusetts Institute of Technology, MIT Press, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Games e comunidades virtuais**. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/3xL2sd>>. Acesso em 16 jun. 2020.

SILVA, João. Carlos Soares. **Games em uma perspectiva educacional: mapeamento analítico da produção acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Kauan Pessanha. **Jovens e Games: a construção do conhecimento em História no ensino fundamental II com jogos Call of Duty**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

STURKEN, Marita. **Tangled memories: The Vietnam War, the AIDS epidemic, and the politics of remembering**. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1997.

TANNAHILL, Nick; TISSINGTON, Patrick; SENIOR, Carl. Video games and higher education: what can “Call of Duty” teach our students? **Frontier Psychology**. 25 June 2012. Disponível em: <<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00210>> Acesso em: 30 mar 2020.

TAPSCOTT, Don. Educating the net generation. **Educational Leadersh.** v.56, 1999. p. 6–11.

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

TORQUATO, Nilton M. M. **O uso do Minecraft como dispositivo de mediação tecnológica no ensino de História.** 117 f. (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional, Uninter, 2018.

WATANABE, Claudia A. A. **Jogos digitais e temáticas históricas:** limites e possibilidades em uma escola pública. 258 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca, 2019.

ZAHREDDINE, Danny; LASMAR, Jorge. M.; TEIXEIRA, Rodrigo C. **O Oriente Médio.** Curitiba: Editora Juruá, 2011.

ZAHREDDINE, Danny; TEIXEIRA, Rodrigo C. A ordem regional no Oriente Médio 15 anos após os atentados de 11 de Setembro. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 23, n. 53, p.71-98, Mar. 2015.