

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: O JOGO “LEGEND OF ZELDA” NA ABORDAGEM SOBRE MEDIEVALISMO

D. M. MARTINS, J. B. BOTTENTUIT JUNIOR*, A. A. MARQUES e N. M. SILVA

Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade,
jbbj@terra.com.br*

Artigo submetido em fevereiro/2014 e aceito em setembro/2016

DOI: 10.15628/holos.2016.1978

RESUMO

Estudo sobre a utilização metodológica de tecnologias no ensino de História. Com base nas contribuições da Nova História, os jogos eletrônicos são apresentados enquanto recursos psicopedagógicos por representarem situações-problema na compreensão dos conteúdos de forma contextualizada, crítica e globalizante propiciando uma formação para o sujeito histórico, não apenas conteudista e essencialmente conceitual. O trabalho contempla uma pesquisa de cunho qualitativo, focada na análise do jogo *The Legend of Zelda: Ocarina of the time*. A abordagem enfoca a análise do conteúdo imagético do game a partir de pressupostos da semiótica, análise do discurso e da relação entre História e Literatura. Com

isso, busca apresentar elementos do imaginário medieval presentes no jogo eletrônico que possam ser utilizados na transposição didática do conhecimento histórico referente a esse período nas aulas de História. O estudo mostra que os games podem contribuir para uma intervenção psicopedagógica na abordagem sobre medievalismo no Ensino Fundamental. O jogo *The Legend of Zelda: Ocarina of the time* evidenciou elementos que aproximam o aluno do medievo: um contexto histórico distante da contemporaneidade. Com isso, representa um importante mecanismo para o ensino de História mediando a relação ensino-aprendizagem numa perspectiva significativa e problematizante.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias, Jogos Eletrônicos, Ensino de História, Medievalismo

THE GAMIFICATION IN HISTORY TEACHING: THE GAME “LEGEND OF ZELDA” IN ADDRESSING MEDIEVALISM

ABSTRACT

Methodological study on the use of technology in teaching history. Based on the contributions of the New History, electronic games are presented as psycho-pedagogical resources for representing problem situations in understanding the content of a contextualized, critical and globalizing providing training for the historical subject, not only content-and essentially conceptual. The work features a qualitative research focused on the analysis of the game *The Legend of Zelda: Ocarina of the time*. The approach focuses on analyzing the content of the game imagery from assumptions of semiotics, discourse analysis and the relationship between history and literature. With this, seeks

to present elements of the medieval imagination present in electronic game that can be used in didactic transposition of historical knowledge relating to this period in history classes. The study shows that games can contribute to pedagogical intervention on approach to medievalism in Elementary Education. The game *The Legend of Zelda: Ocarina of the time* revealed elements approaching the student of the Middle Ages: a historical context far from contemporary. Thus, it represents an important mechanism for teaching history mediating the relationship between teaching and learning perspective and significant problematizing.

KEYWORDS: Technologies, Electronic Games, Teaching History, Medievalism

1 INTRODUÇÃO

As mudanças na produção do saber histórico ocorrem tanto na Historiografia quanto na própria disciplina História no âmbito das propostas curriculares da Educação Básica, à medida que a seleção de conteúdos adota enquanto critério principal, uma concepção de História. As inovações da pesquisa histórica têm propiciado consideráveis reflexões sobre a postura do professor de História. Antes de ser caracterizado um mero transmissor de interpretações históricas, o licenciado em História é acima de tudo, um pesquisador que em sala de aula deve intervir como sujeito facilitador no despertar da historicidade do aluno.

Diante disso, este trabalho aborda o jogo eletrônico enquanto possibilidade metodológica relacionada aos conteúdos da disciplina História de modo a superar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ao coordenar perspectivas a partir do olhar sobre um objeto, os games contemplam a problematização na ação educativa envolvendo o saber histórico. Assim contribui para uma aprendizagem significativa e formação de um sujeito social crítico, consciente de sua historicidade.

Nessa perspectiva, destaca-se o jogo *Legend of Zelda: Ocarina of the time* enquanto mecanismo de abordagem dos conteúdos concernentes ao Período Medieval com alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental. O game como elemento presente no cotidiano do estudante pode aproximá-lo de uma realidade tão distante quanto o medievo favorecendo o entendimento desse contexto.

O trabalho contempla uma pesquisa qualitativa focada na análise do referido jogo eletrônico como recurso educativo digital. Enfoca a análise do conteúdo imagético do game a partir de pressupostos da semiótica, análise do discurso e da relação entre História e Literatura. Com isso, apresenta elementos do imaginário medieval presentes no jogo eletrônico a serem utilizados nas aulas de História.

O interesse pela temática surgiu através do estudo das possibilidades do uso de games no ensino da História, bem como dos resultados das pesquisas envolvendo o uso de games como recurso digital no ensino (ALVES & TELES, 2015; ALAMINO & PEREIRA, 2012). Sua relevância está em aprofundar a relação entre o ensino de História e as atuais tecnologias. Representa, portanto, uma oportunidade para a discussão de elementos inovadores na abordagem sobre o medievo no âmbito da pesquisa histórica. Desse modo, auxilia na superação de visões estereotipadas disseminadas pela História tradicional além de reconhecer as permanências desse imaginário na contemporaneidade.

2. RELAÇÕES ENTRE HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

A *École des Annales* e seus estudos da Nova História, durante o século XX, empreendeu mudanças na forma de fazer História na visão do documento, na ampliação de fontes e no contato com outras disciplinas. Assim, preocupou-se com os modos de sentir e pensar, individual e coletivamente, evidenciando o interesse no estudo de novas temáticas. Nas mudanças do discurso histórico, o fato e sua organização temporal linear deixou de constituir uma verdade histórica absoluta. No novo paradigma, toda atividade humana passa a ser considerada História.

No século XIX, destacou-se a singularidade do fato histórico pela tendência rankeana. O expoente principal dessa corrente foi o alemão Leopold Von Ranke.

A História era concebida como uma narrativa de fatos passados. Conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de História, e aos historiadores cabe escolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los (BITTENCOURT, 2004, p.76).

O passado era reconstruído em seus mínimos detalhes. “A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a História Escolar” (BITTENCOURT, 2004, p.46). Os denominados “Estudos Sociais”, detinham-se no estudo das ações políticas e militares de forma a instituir uma História da Nação por intermédio de uma narrativa.

Com os *Annales*, ocorreu à aproximação da História com outras Ciências Sociais, especialmente a Sociologia, Economia e Antropologia, gerando a renovação na forma de produção a partir da interdisciplinaridade. A História passou a considerar contribuições de outras áreas de conhecimento em suas elaborações teóricas não apenas pela questão do método.

A História uniu-se às ciências sociais: ela constrói seu objeto, põe problemas e levanta hipóteses, usa conceitos e técnicas das ciências sociais na perspectiva das “durações” [...] o que faria a união da História e das ciências sociais estava além do método, era o “objeto comum”: o homem social que em seu ser social e empírico, exige uma análise interdisciplinar (REIS, 2000, p.35).

No âmbito da interdisciplinaridade, destacam-se as relações plurais entre as disciplinas História e Literatura. A literatura pode testemunhar a História assim como a História se pode conhecer melhor por meio da literatura. Ambas trabalham o imaginário de um povo, de uma sociedade e de um tempo específico, porém por meio de linguagens cujos objetivos são distintos.

A História como lembra (VIEIRA, 2009, p.43), não foge ao pós-moderno:

Se o pós-moderno implica em fragmentação, recusa da generalização, abandono de grandes modelos explicativos, em suma, pulverização do conhecimento, é coerente que seja difícil elaborar uma tipologia da historiografia pós-moderna. Críticas internas à corporação acusam certos historiadores de incentivar o relativismo e dar demasiada importância ao discurso e à imaginação.

A linguagem literária também se transformou ao longo do tempo e segue tendências que, por vezes, pouco lembra o que se entende classicamente por literatura. Sobretudo nestes tempos de pós-modernidade, a Literatura tem se prestado a uma série de experimentalismos. Muitas tendências são observadas e novas formas de narrar são evidenciadas.

Outro aspecto que marcou os *Annales* foi à crítica ao paradigma tradicional rankeano. Os adeptos da Nova História passaram a congregiar uma diversidade de objetos entendendo toda e qualquer atividade humana como História.

O viés historiográfico rankeano oferecia apenas o enfoque dos grandes homens e seus grandes feitos. Por sua vez, os historiadores da Nova História se prestam à pesquisa de pessoas comuns e suas experiências para a mudança social. O paradigma rankeano preconizou o uso da documentação escrita, dos registros oficiais, negando com isso outras possibilidades de fontes. A

utilização de tal diversidade é defendida pela Nova História, a partir da consideração das fontes orais, imagens, entre outros instrumentos.

Nesse movimento, o ensino de História prevê possibilidades de utilização de diferentes linguagens voltadas para a compreensão do processo histórico de forma mais pertinente e significativa. A principal preocupação consiste em oferecer intervenções voltadas para um ensino de História significativo, em relação aos conteúdos, e crítico no que concerne à formação do sujeito histórico.

Com base nesse pressuposto, surgem questionamentos referentes ao desenvolvimento do processo pedagógico no ensino de História. Um dos principais pontos de discussão se refere à seleção de procedimentos metodológicos que ofereçam aos alunos, condições para compreender a relevância dos estudos históricos.

Convém acrescentar enquanto princípios relacionados ao ensino de História, as habilidades que proporcionam o desenvolvimento do pensamento: classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir. Tais habilidades estão voltadas para a formação de ideias, o chamado “saber pensar”, indispensável para a constituição da autonomia do educando frente ao contexto social. Assim, estão diretamente relacionadas ao aprendizado em História voltado para a formação de sujeitos ativos e não passivos.

3. NOVOS RUMOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

No âmbito da Nova História, percebe-se a importância atribuída à correlação dos conhecimentos históricos com o cotidiano do aluno. Esse viés metodológico no ensino de História tem seus fundamentos relacionados também às contribuições da Psicologia Genética de Piaget que visa entender a gênese do conhecimento no indivíduo. Em relação ao ensino de História, Bittencourt (2004, p.27) afirma:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História [...]. A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informação, mas onde há uma relação de interlocutores que constroem sentidos.

Um dos principais desafios do professor de História constitui, portanto, a transposição didática dos conteúdos. A referida problemática encontra-se situada principalmente no trabalho com a noção de tempo e espaço cuja ocorrência principal se dá na segunda etapa do Ensino Fundamental.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. Assim, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos (BITTENCOURT, 2004, p.28).

O nível de abstração destes conceitos requer a transmutação para a concretude no sentido de obter a significação pelo aluno. É nesse exercício de interação do conteúdo com o cotidiano do sujeito que se pode alcançar uma elaboração cognitiva por este último.

É frequente a ocorrência em sala de aula, de alunos que não conseguem relacionar os conteúdos trabalhados no ensino de História com a própria realidade. Tal situação culmina com o desinteresse pela disciplina uma vez que o conhecimento não adquire sentido. De modo geral, isso constitui fruto do que se convencionou denominar psicopedagogicamente, de dificuldade de aprendizagem – D.A.

De acordo com Porto (2005, p.68), “o núcleo específico de todo aprendizado se refere ao conhecimento adquirido como o resultado da busca pelo entendimento de algo desconhecido”. Com isso, o ato de aprender compreende a exploração dos aspectos da realidade pelo indivíduo numa relação direta com questões físicas, psicológicas e afetivas. Nesse processo, alguns alunos apresentam uma discrepância no seu potencial exibindo diversos comportamentos que interferem no desenvolvimento de suas habilidades. É essa condição que os especialistas em Psicopedagogia denominam dificuldade de aprendizagem.

Suas principais características compreendem uma dificuldade nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética, abstração (...) independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento (FONSECA, 1995, p.45).

Ao contrário do que se costuma pensar, as dificuldades de aprendizagem não se restringem às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Em virtude de atingirem habilidades básicas, interferem decisivamente na aprendizagem em História assim como em outras áreas. A referida problemática, no campo da História, situa-se no domínio de conceitos abstratos.

Essas dificuldades não devem ser condicionadas exclusivamente à ocorrência de distúrbios. Muitas delas são adquiridas no desenvolvimento do processo pedagógico escolar em virtude de uma condução inadequada pelo professor (CARVALHO, CRENITTE, & CIASCA, 2007; KAUARK, & SILVA, 2008). Um aspecto relevante a ser observado consiste na relação do tratamento oferecido à informação com a maturação psicológica do aluno. A Psicologia Genética aponta para a relação entre a aprendizagem e os atributos mentais apresentados pelo indivíduo de acordo com a etapa de seu desenvolvimento.

Piaget estudou o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. A partir disso, elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual que estabelece etapas ou estágios para que ele ocorra. O autor ressalta que cada pessoa tem um tempo próprio para aprender qualquer coisa destacando o indivíduo como construtor do conhecimento.

Piaget expõe que de 7 a 12 anos o indivíduo situa-se na etapa das operações concretas necessitando relacionar o conhecimento e suas problemáticas a questões próximas à sua percepção, à realidade. Teoricamente, o adolescente ultrapassa esse nível e passa a organizar representações passando ao nível das operações abstratas, se libertando da dependência do perceptual-concreto (ANDREOZZI, 2005, p.14).

É preciso, portanto, estabelecer uma transposição didática facilitadora que atraia os alunos das turmas do 6º ao 9º ano. Nestas, o contato com o saber histórico inicia-se na perspectiva disciplinar e a inadequação da abordagem docente pode suscitar desinteresse e com isso, as

dificuldades de aprendizagem. De acordo com Karnal (2005, p.18), isto influencia diretamente na postura do aluno em relação à sociedade:

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo que possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, pode fazer, como sujeito de sua própria História e da História social de seu tempo. Cabe ao professor aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealizações, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica.

O interesse pela História está ligado à capacidade de integrar-se com o conteúdo, com o conhecimento histórico. Daí surge a necessidade de facilitar a compreensão dos conceitos históricos por meio de novos procedimentos de ensino. Para Piaget (1998, p.58):

A educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações; nada mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas das crianças, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista.

Explorando ações e representações, o professor deve promover uma intervenção facilitadora no sentido de amenizar as dificuldades de aprendizagem no ensino de História. Para tanto, convém organizar o trabalho pedagógico partindo de uma perspectiva centrada na concretude, envolvendo o alunado com conceitos e realidades distantes de seu lugar histórico.

4. O MEDIEVALISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR: IMAGEM E TECNOLOGIA

No âmbito desse movimento de renovação historiográfica que se propagou para o contexto do ensino de História, nota-se o interesse por novas temáticas, ao ser incorporada a análise das estruturas mentais. Nota-se a preocupação dos pesquisadores com a abordagem dos comportamentos, modos de vida e tradições pertencentes a determinados grupos humanos.

Nesse sentido, destacam-se os estudos medievais. Os medievalistas se apropriam da ideia de imaginário para possibilitar a análise de fatores simbólicos e ideológicos que exercem influência na compreensão das estruturas mentais no Período Medieval. Além disso, ressaltam elementos do referido período histórico cujas permanências podem ser notadas na contemporaneidade Karnal (2005).

Durante muito tempo, a Idade Média foi retratada como período de trevas pela sobreposição do aspecto religioso em relação à razão. “Após os exageros denegridores dos séculos XVI-XVII e os exaltadores do século XIX, hoje temos uma visão mais equilibrada sobre a Idade Média” (FRANCO JR, 2004, p.35).

Na abordagem em sala de aula, de uma realidade cronologicamente distante do mundo contemporâneo como o período medieval, torna-se essencial o uso de elementos que tornem a

transposição didática significativa para o aluno. Tal estratégia estimula a capacidade de atribuir significado ao conteúdo mesmo que o contexto histórico abordado lhe pareça distante espacial e temporalmente.

Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso não se consegue apenas com Histórias de família, do bairro ou da cidade. Nos sentimos agentes históricos quando nos damos conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para atingirmos o estágio civilizatório a que chegamos (PINSKY, 2013, p.58).

Ampliando as possibilidades de abordagem do Medievalismo, um dos aspectos facilitadores na “educação do senso histórico” consiste no uso de imagens. O documento escrito deixou de ser a única fonte para as pesquisas. Novos meios e novos objetos aos poucos foram sendo incorporados ao instrumental do historiador. Além disso, vivemos em uma era de imagens: saber interpretar signos visuais tornou-se uma necessidade.

O uso de imagens cria vinculações entre educando e conhecimento cognitivo. As imagens desempenham um papel relevante, pois, constituem elos significantes, na ligação entre o conhecimento histórico e a sensibilidade do educando. “A imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico” (BITENCOURT 2002, p.17).

Diante de tal conjectura, o professor ao utilizar imagens na abordagem do saber histórico, não as caracterizará apenas enquanto recurso, mas como um procedimento.

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas que podem ser trabalhadas pelos alunos. O importante é que se alerte para a necessidade de que as fontes recebam um tratamento adequado, de acordo com a sua natureza (KARNAL, 2005, p.54).

Os jovens vivem em um mundo povoado por imagens, contudo, não vêm sendo preparados para compreender seus significados, sua estética e as técnicas empregadas em sua criação, produção e reprodução. Por isso, é preciso que se considere no âmbito da formação em História o estabelecimento de uma interpretação crítica das imagens usadas como recursos em sala de aula.

5. GAMIFICAÇÃO

A cada dia a evolução tecnológica coloca um novo desafio para a educação. Tais desafios se estendem para a instituição de ensino superior, para os professores e para os alunos. Entre as tantas novidades, a gamificação, que é tratada como um sistema híbrido entre a educação e o entretenimento se estabelece como um dos maiores paradigmas em evidência.

O termo gamificação é derivado da expressão inglesa *gamification* e ganhou visibilidade na mídia nos últimos anos. Porém, Mastrocola (2013) esclarece que o termo não é tão recente como se imagina. O conceito *gamification* surgiu em 2003 e foi usado pela primeira vez por uma empresa inglesa chamada Conundra para explicar a mistura de entretenimento com experiência de compra. Consultando Kevin Werbach, professor da Universidade da Pensilvânia, Mastrocola (2013) explica que o termo gamificação refere-se à aprendizagem por meio de jogos. “[...] podemos definir *gamification* como o uso de elementos dos games e técnicas de game design

(como pontos, barra de progressão, níveis, troféus, fases, medalhas, quests, etc.) dentro de contextos que não são games” (MASTROCOLA, 2013, p. 26).

A gamificação surge no cenário educacional brasileiro como uma ferramenta capaz de combater a falta de interesse e a dispersão dos alunos em sala de aula. A tecnologia de ponta tem resultado em games com alto poder de engajamento, capazes de prender a atenção dos estudantes e fazê-los aprender de forma lúdica e natural. Essa ferramenta deve ser incorporada por escolas e professores dentro de um processo de adaptação das tecnologias para a nova realidade dos alunos que é cada vez mais digital e conectada. (ARANHA, 2004). Neste sentido, quando se fala em gamificação, estamos nos referindo às noções e técnicas de jogos/games que podem ser aproveitadas em qualquer outro contexto com objetivos específicos.

Nesta perspectiva, a gamificação propõe que as bases, os mecanismos e as estratégias pertencentes aos jogos, sejam aplicados diante às resoluções de problemas, a fim de engajar e motivar o indivíduo em qualquer contexto. Ou seja, é aproveitado todas as estratégias que um game possui como: desafios de avanço de níveis, estratégias para prender a atenção, todo um trabalho de designer específico e objetivo e premiações geradas a partir do alcance de uma meta traçada, por exemplo, são utilizadas para gerar interesse e motivação para tal atividade, em que a mesma possua um objetivo a ser alcançado. (ARANHA. 2004)

Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) concordam que a gamificação pode e deve ser empregada em situações e atividades em que se é preciso instigar o engajamento do indivíduo, afirmam ainda que a que na aprendizagem, a gamificação favorece tanto para a motivação como para o desenvolvimento cognitivo. Sua aplicação no ensino, inova com um habitante educacional único com o benefício de prender a atenção do aluno e conseqüentemente a absorção maior do conteúdo.

É notório o potencial que a gamificação expressa diante do contexto educacional, principalmente quando ponderamos a realidade da educação Brasileira atual, sobretudo a desmotivação dos alunos e professores. A gamificação propõe ao contexto de ensino-aprendizagem estimular a motivação e o interesse do aluno, o que proporciona uma maior qualidade educacional, pois a partir disto, os alunos podem dedicar-se intensamente a uma atividade a qual lhe desperta interesse e conseqüentemente um provável envolvimento/engajamento, o que lhe proporcionará maiores chances de sucesso quanto aos objetivos traçados.

6. AS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O uso da gamificação no contexto educacional, seja presencial ou a distância, tem como objetivo fazer com que o ensino seja mais atrativo aos estudantes. Para isso, a gamificação utiliza elementos encontrados em jogos e os insere em contextos diferentes, buscando transportar o aspecto lúdico e motivacional de *games* para outros ambientes. Tais elementos são, por exemplo, pontos, medalhas e tabelas de pontuação, que à primeira vista parecem ser superficiais. Contudo, num nível mais profundo, a gamificação se preocupa em utilizar esses elementos para reforçar o aprendizado, incentivar a colaboração entre os indivíduos, e permitir retornos, ou *feedback*, mais ágeis e relevantes (EDUCAUSE, 2011).

Neste sentido, o universo dos games não se resume mais às atividades de lazer, mas, vai além do entretenimento. Levando em consideração que o jogo traz uma relação entre teoria e prática, Zanolla (2010) acredita que os jogos eletrônicos podem contribuir no processo de aprendizagem e assimilação de conteúdos por crianças e adolescentes.

Nesse contexto, o game pode ser convertido em um método pedagógico, um instrumento didático. “Ao se colocar como objeto da comunicação e da educação, o jogo eletrônico abriu-se numa perspectiva que se amplia no contexto da formação cultural” (ZANOLLA, 2010, p. 27).

No entanto, Yanaze (2012) saliente que foram as primeiras plataformas lúdicas computacionais criadas pelos departamentos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico que inauguraram a interação entre o homem e o ambiente eletrônico digital. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que Piaget e Vygotski são apontados por Zanolla (2010) como os principais defensores da utilização dos jogos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Zanolla (2010) afirma que:

Em geral, o que possibilita fazer a relação entre o jogo e a educação com base nos principais pesquisadores da psicologia educacional, como Vygotski e Piaget, está no caráter lúdico do ato de jogar como manifestação social a partir da ação de brincar e sua possibilidade de promover aprendizagem (ZANOLLA, 2010, p. 32).

Para Novak (2010), jogos educativos são desenvolvidos para ensinar enquanto distraem. Com base nesse pensamento, cabe destacar que os jogos eletrônicos não devem ficar restritos à educação infantil, uma vez que existe um grande número de adultos em universidade, escolas técnicas, instituições de pesquisa e empresas que podem utilizar games para fins educativos e para treinamentos. Os games de simulação, por exemplo, “permitem que os jogadores adquiram conhecimentos sobre objetos do mundo real (como os controles na cabine de um jato) enquanto jogam e aplicam conhecimentos adquiridos fora do game” (NOVAK, 2010, p. 76).

Neste sentido, no que se refere a games, muitos são elaborados sem a pretensão de pertencer ao gênero educativo. Porém, quando um jogo eletrônico possui elementos como lógica, matemática e exercícios visuais que estimulam o raciocínio e o exercício da atividade cerebral, ele acaba se tornando um jogo educativo por consequência.

Novak (2010) afirma que:

Alguns ‘games de quebra-cabeça’ (puzzle games) recentes começaram a se desviar do gênero e, para surpresa de muitos, podem estar concretizando de maneira imperceptível a promessa do entretenimento educativo. (NOVAK, 2010, p. 77).

Portanto, esse entretenimento que deixa de ser apenas lazer se transforma em agente de mobilização e transformação da sociedade.

Novak (2010) destaca ainda que:

Ao desmistificar o jogo, tanto como brincadeira quanto como manifestação de pura racionalidade, carece canalizar a atenção para a complexa relação entre o jogo eletrônico e a educação na sociedade contemporânea (ZANOLLA, 2010, p. 43).

Neste sentido, para Yanaze (2012), a construção do conhecimento por meio de processos pedagógicos amparados em tecnologias e jogos digitais seria mais eficiente do que os modelos tradicionais de ensino. Contudo segundo o pesquisador, todo o conteúdo didático sejam eles informações, lógicas, raciocínio e valores, são assimilado mais facilmente por meio de jogos lúdicos. Neste contexto, Yanaze (2012) destaca que:

Ao transpor para o brincar digital, por meio dos jogos eletrônicos, a validade da relação educação-ludicidade se mantém e se intensifica resultando na formação do nativo digital. Nesse sentido, tanto a brincadeira “real”, quanto a brincadeira informativo-codificada (mediada por plataformas eletrônicas, como o computador ou o videogame), apresentam camadas de envolvimento da criança no ato lúdico que diverte e, ao mesmo tempo, faz parte do processo de formação e informação da criança, jovem e, afirmamos por experiência própria, do adulto também. (YANAZE, 2012, p. 62).

Consubstancialmente, com o auxílio dos jogos eletrônicos, educadores podem explorar o conteúdo pedagógico de forma mais abrangente. Os estudantes, por sua vez, deixam a passividade das carteiras convencionais da sala de aula e são estimulados pelos games a construir seus conhecimentos. Nesse processo de aprendizagem, Yanaze (2012) destaca que o aluno não é adestrado para ficar parado ouvindo o professor falar.

Cabe ressaltar que a utilização de games como ferramentas colaborativas para educação é uma tendência que veio para reformular o ambiente acadêmico, alinhando a escola com o ambiente tecnológico no qual o aluno está inserido. Em um mundo onde a velocidade da informação aumenta constantemente e está disponível para todos em qualquer lugar por meio de smartphones e tablets, o processo de aprendizagem precisa ser dinâmico e interativo para acompanhar as novas gerações de estudantes. Para tanto, pesquisadores da educação estão incorporando novas técnicas aos tradicionais métodos de ensino. Uma delas é a gamificação.

O uso da gamificação na educação é uma forma de incentivar determinados comportamentos nos alunos e garantir familiaridade com as novas tecnologias. Além disso, a ferramenta promove um processo de aprendizagem mais dinâmico, rápido e agradável.

Em países desenvolvidos como os Estados Unidos, essa estratégia já é bastante utilizada para despertar o interesse dos alunos e promover condições de aprendizagem mais conectadas com o mundo real e com a experimentação.

Na sala de aula os professores podem usar a gamificação criando cenários, missões e desafios para os alunos cumprirem. A narrativa dos games deve ser direcionada ao conteúdo que será ensinado, substituindo as aulas e criando um espaço de imersão no conhecimento.

As escolas devem investir em plataformas gamificadas, aplicativos, laboratórios de informática e técnicas de aprendizado baseadas na inovação tecnológica e em ambientes virtuais.

Neste contexto, trata-se do aproveitamento de técnicas, noções e contextos de jogos, adaptando-os para as mais diversas áreas. Na educação, a gamificação tem apresentado resultados positivos por incentivar o engajamento dos alunos em atividades educacionais.

Porém, por sua amplitude, o termo gamificação pode ser interpretado de várias formas, de acordo com a ideia que cada pesquisador defende sobre o conceito. Kapp (2012), citado por Mastrocola (2013), condensa os conceitos de autores que abordam o tema e chega à seguinte

definição: “gamification é o uso de mecânicas de jogos, estética lúdica e ‘game thinking’ para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas” (KAPP, 2012 apud MASTROCOLA, 2013, p. 27).

Nesta perspectiva, a apropriação de elementos de jogos para o desenvolvimento de conteúdos educacionais é bastante promissor. Com base nas considerações apresentadas pelos autores pesquisados, a utilização de games educacionais como método pedagógico e instrumento de aprendizagem é uma tendência que precisa ser adotada nas escolas, universidades e centros de formação técnica, profissional e educacional de todo mundo. Contudo, Mastrocola (2013) ressalta que os estudos a respeito do tema gamificação ainda são muito recentes e o campo para implantação é amplo e pouco explorado, principalmente no Brasil.

LEE e HAMMER (2010) apontam que, a educação, hoje, enfrenta grandes dificuldades quanto à motivação e engajamento dos alunos, e é exatamente nesse ponto que a gamificação atua. *Games* incentivam as pessoas a desafiar e superar a si mesmas, de modo que, quando engajadas, dificilmente desistirão diante de obstáculos mais exigentes. Inserir componentes de *games* no ensino, portanto, agrega importantes elementos na metodologia, pois jogos proporcionam graus de imersão e diversão que dificilmente são atingidos por meio de métodos tradicionais. Utilizar-se de atividades gamificadas, portanto, oferece uma nova perspectiva quanto à interação entre aluno e objeto de estudo:

Com o *game*, a interatividade é mútua, sendo o jovem constantemente convidado a participar de forma ativa e estratégica, instigando sua criatividade e capacidade de análise, na busca de soluções e o motivando a progredir em suas conquistas, seguindo para novas fases do *game*, com novos desafios a vencer. (PESCADOR, 2010, p. 194).

Cabe ressaltar que o uso da gamificação não produz jogos, mas sim atividades que possuem elementos característicos de jogos. Isso significa que, para criar uma atividade gamificada procura-se identificar que tipos de jogos usam artefatos para motivar e envolver os jogadores, e, a partir daí, busca-se implantar tais artefatos em um contexto externo a jogos, de modo que estes incentivem intrinsecamente, e não apenas superficialmente, os indivíduos envolvidos na atividade em questão.

7. O JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Relacionado ao trabalho com imagem, outro elemento que pode ser compreendido pelo professor, consiste na utilização do jogo visando a correlação dos conteúdos com a experiência concreta do aluno. Lopes (2001, p.59) aponta que:

É muito fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo.

A eficiência do lúdico não é algo que se constatou recentemente. Do contrário, está presente em diferentes sociedades e períodos históricos sob diversas formas. Segundo HUIZINGA (2005, p.18) “O jogo é o fato mais antigo da cultura [...] As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo”.

Em relação ao seu caráter educativo, convém ressaltar que este não se encontra apenas na dinamicidade propícia ao despertar da atenção dos alunos para a discussão. O jogo surge como forma de alcance de habilidades inerentes ao trabalho em História. A partir dele, o aluno pode aprender a buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, bem como atentar às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta.

A atividade de produção e análise do conhecimento histórico consiste num movimento dialógico entre passado e presente a partir das ações humanas de grupos sociais e da própria experiência pessoal do indivíduo. Por isso, o ensino de História não deve se centrar em memorizações, mas na formação de um sujeito que valorize a observação e interpretação das ações humanas. É nesse sentido que o jogo ao reunir ações individuais e estratégias de coordenação de pontos de vista contribui com o desenvolvimento da historicidade.

6 Jogos eletrônicos e abordagem de conteúdos históricos

Sobre a relação entre uso de imagem e jogo no ensino de História, um material com ricas possibilidades são os jogos eletrônicos, os populares vídeo games. Mas, apesar de referendados pela valorização da imagem enquanto fonte, os games ainda têm rara participação nas discussões referentes a conteúdos históricos. No campo da História, o uso da tecnologia tem sido ressaltado quanto ao auxílio na aprendizagem de conteúdos como estimulador da pesquisa a partir da facilitação ao acesso da informação. Os estudiosos destacam ainda, as multimídias como elemento atrativo ao interesse dos alunos (CARDOSO & VAINFAS, 2012). Todavia, a noção de tecnologia relacionada ao conhecimento histórico deve ser ampliada. Um exemplo disso é considerar os games na articulação da historicidade com o currículo.

O uso dos games como ferramenta de aprendizagem ainda constitui para muitos um tabu por conta do preconceito e da ignorância em relação a eles. Notam-se, argumentos que defendem opiniões preconcebidas de que os jogos, ao contrário de facilitarem o processo ensino-aprendizagem, são um empecilho porque provocam desatenção e desinteresse dos estudantes nas disciplinas que compõem o currículo escolar. Contudo, os games devem ser encarados como fenômenos culturais nos espaços sociais da contemporaneidade. Seria, portanto, ingenuidade dos educadores contrapor a escola aos jogos eletrônicos (PINSKY, 2010).

Caracterizar os jogos de vídeo game como elemento para o trabalho pedagógico em História é considerá-los mais do que mero entretenimento. Isso exige a atenção de olhares diferenciados bem como a mobilização dos pesquisadores na compreensão dos jogos eletrônicos como objetos de investigação. Com relação a esse aspecto, os estudos enfocando games passaram a fazer parte do cotidiano das universidades brasileiras no início do século XXI. As pesquisas centraram-se nas áreas de Comunicação, Psicologia e Educação (ALVES, 2012).

No campo educacional, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos acerca do tema, em virtude do processo de constituição da geração *screenager*. Segundo (ALVES, 2012) o referido termo é utilizado para designar os “nascidos a partir da década de 80 que interagem com controles remotos, mouses, joysticks e internet, pensam e aprendem de forma diferenciada”.

Diante desse argumento, é preciso repensar a postura maniqueísta em relação aos jogos eletrônicos. Aos educadores, cabe considerar os games como novas mídias que caracterizam elementos mediadores do processo de construção de distintos conceitos.

Novas mídias são compreendidas como: objetos culturais que usam a tecnologia computacional digital para distribuição e exposição. Portanto, a internet, os sites, a multimídia de computadores, os jogos de computadores, os CD-Roms e o DVD, a realidade virtual e os efeitos especiais gerados por computadores enquadram-se todos nas novas mídias (ALVES, 2012, p. 167).

Os games caracterizam espaços de aprendizagem colaborativa. O jogador desenvolve processos dentre os quais se destacam: a sondagem ao explorar o ambiente virtual e a construção hierárquica de desafios propostos. Nessa caminhada, os games evidenciam eventos vinculados à uma narrativa a ser acompanhada com base em seus estilos cognitivos e afetivos do sujeito.

Em relação ao seu caráter facilitador, convém ressaltar que este não se encontra apenas em seu fator atrativo. As possibilidades de intervenção no processo de ensino-aprendizagem englobam o desenvolvimento das seguintes habilidades:

Aprender a experimentar, atuar sobre o mundo de uma nova forma; obter o potencial de unir-se e colaborar com grupo de afinidades; desenvolver recursos para uma aprendizagem futura e resolução de problemas; pensar âmbitos semióticos como espaços manipuláveis [...] habilidades fundamentais para o sucesso do processo de ensino aprendizagem à medida que os mantêm vivos na vida e no mundo do trabalho [...] raciocínio lógico, criatividade atenção, capacidade de solucionar problemas, visão estratégica e desejo de vencer são elementos que podem ser desenvolvidos na interação com games (ALVES, 2012, p.169).

São amplas as habilidades que podem ser desenvolvidas pelo aluno a partir da mediação dos jogos eletrônicos. Os processos demonstram uma aprendizagem interativa baseada em desafios cognitivos, dotando de significado a prática pedagógica. Assim, os games não podem ser utilizados apenas com a intenção de animar a transposição didática. Devem caracterizar elementos mediadores entre os alunos e os objetos de conhecimento.

Com base nessa proposta de ensino problematizante, a abordagem do conhecimento histórico a partir do uso de games enriquece a interação do aluno com os conteúdos. A partir da estrutura visual e narrativa, é perfeitamente viável trabalhar as noções relacionadas ao tempo e suas dimensões: sucessão, duração e simultaneidade. Isso permite ao professor intervir através da reflexão sobre os diferentes tempos de acordo com a realidade.

Outro ponto de discussão engloba a versão atribuída a um fato. Nesse sentido, o aluno é conduzido à percepção de que as narrativas partem de pontos de vista diferentes. Isso permite que ele verifique as diferentes versões da História bem como a presença da subjetividade. A intervenção pode ser direcionada ainda, à discussão de aspectos da vida social de comunidades do passado. Entretanto, é necessário no tratamento da imagem, retratar os aspectos ficcionais da obra.

O conceito de anacronismo também aparece como algo a ser discutido. Devido seu nível de abstração, o anacronismo pode constituir um aspecto de difícil compreensão para os estudantes do Ensino Fundamental. A presença do anacronismo na narrativa dos games é proposital, tornando a atividade mais interessante enfocando o humor e possibilitando o procedimento de crítica histórica.

Fundamentado nessas contribuições, o uso dos jogos eletrônicos demonstra potencial significativo na abordagem de conteúdos distantes da realidade histórica do aluno, como os aspectos relacionados ao período medieval, por exemplo. É comum notar na interface de jogos eletrônicos, elementos relacionados ao imaginário medieval tais como: magos, fadas, duendes, elfos, dragões, cavaleiros típicos das narrativas que retratam aventuras fabulosas. Além disso, estão presentes argumentos baseados na conquista de territórios por membros da nobreza bem como a ação de forças sobrenaturais de caráter mágico (KARNAL, 2005).

É com base nesse pressuposto, que se estabeleceu enquanto ponto específico de debate neste trabalho, a seguinte questão: Os games podem contribuir para uma intervenção psicopedagógica na abordagem sobre Idade Média no Ensino Fundamental aproximando o aluno de um contexto histórico distante da contemporaneidade e mediando a relação ensino-aprendizagem numa perspectiva significativa e problematizante?

Com isso, pretende-se perceber que possibilidades podem ser exploradas por meio desse material na abordagem concernente a elementos da medievalidade. Mais precisamente, destacam-se aspectos do imaginário medieval ilustrados pelos jogos eletrônicos.

A proposta metodológica a ser utilizada para contemplar a abordagem levará em conta às possibilidades de análise e interpretação sobre uso dos games no ensino de História. A pesquisa proposta é do tipo qualitativa: considera uma amplitude de significados, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (FIGUEIREDO, 2011).

Será utilizado o método de abordagem hipotético-dedutivo que leva em consideração o aparecimento do problema e da conjectura a serem testados pela análise. O método de procedimento selecionado é o comparativo que promove o exame dos dados a fim de obter diferenças ou semelhanças. Numa perspectiva complementar, será utilizado o método histórico que relaciona processos do passado à compreensão de fenômenos do cotidiano.

A técnica de pesquisa utilizada será a análise de conteúdo, isto é, a interpretação das mensagens contidas em um jogo selecionado, sua relação com os elementos do imaginário medieval, a contemporaneidade e os procedimentos cognitivos a serem desenvolvidos pelo aluno. A obtenção de dados enfocará a interpretação imagética fundamentada nos pressupostos teóricos da Semiótica e da Análise do Discurso.

O emprego da Semiótica neste trabalho objetiva compreender os processos de cooperação interpretativa, potencializados com base nas regras de atualização do conteúdo presente no código imagético. Para tanto, considera que a realidade é codificada por meio de sistemas de códigos provenientes do imaginário.

Lopes (2010) considera a Semiótica enquanto significação social, pois, “a aceitabilidade de uma mensagem depende de sua relevância dentro de uma enciclopédia cultural compartilhada pelos indivíduos de uma sociedade”. Nesse sentido, leva em conta os conhecimentos prévios do sujeito no contato com o conteúdo da obra audiovisual.

A Semiótica oferecerá o suporte para interpretação de signos presentes no jogo analisado que relacionados ao discurso da narrativa permitirão reconhecer o imaginário medieval presente na obra. Serão ressaltados elementos do medieval a serem retomados na transposição didática nas aulas de História com adolescentes do Ensino Fundamental.

Eco (2004) considera que a semiótica possui os signos como matéria-prima. No entanto, alerta sobre a necessidade de que estes sejam relacionados “a códigos e inseridos em unidades mais vastas como o enunciado, a figura retórica, a função narrativa, etc.” (ECO, 2004, p.156). Ao transmitir informação e expressar uma ideia, o signo provoca atitudes interpretativas, ao passo que é também uma mensagem que se codifica no âmbito do discurso. Portanto, neste trabalho, a análise empreendida será complementada pelos pressupostos da análise do discurso.

Nesse sentido, um aspecto a ser observado, é a composição jogo e a vinculação com as experiências pessoais de seu criador numa relação entre o simbólico e o imaginário, o real e o virtual. Experiências, que a respeito do que Pêcheux afirma, tem consonância com outras. “O jogo tendo sua linguagem própria, comunica experiências na medida em que efeitos de sentido são produzidos pelos interlocutores. Dessa maneira, a memória é estimulada na medida em que formulações passam a fazer sentido pelo diálogo estabelecido na condução das regras do jogo” (PÊCHEUX, 1997, p.48).

No estudo do jogo em questão, a análise do discurso enfocará a relação do explícito com o não-explicito, do dito com o não-dito. O explícito, por exemplo, é um elemento importante na medida em que faz o sujeito se perceber enquanto responsável por suas atitudes, em compreender as consequências de seus atos e tomando consciência do quanto suas ações são determinantes.

8. THE LEGEND OF ZELDA: GAMES E MEDIEVALISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA

O jogo eletrônico selecionado para análise consiste na série *The Legend of Zelda*. Criação dos japoneses Shigeru Miyamoto e Takashi Tezuka, a série foi desenvolvida e publicada pela Nintendo em 1986. O objetivo inicial do jogo era estimular a exploração de um jardim pelos jogadores numa perspectiva de aventura.

Composto por elementos mágicos que enfocam o imaginário relacionado a lendas, a narrativa do jogo é simples e centra-se na jornada de um herói que representa a luta do bem contra o mal. O game é executado em terceira pessoa, oferecendo ao jogador a possibilidade de sentir a relação entre o avanço na aventura e as decisões tomadas. Não existe uma direção obrigatória, mas sim, um espaço de probabilidades a serem exploradas (GONÇALVES & ZAGALO, 2009).

O jogo se caracteriza pela mistura de aventura e estratégia com elementos de *Role Playing Game* – RPG. Neste modelo, o jogador assume o papel de um personagem seguindo um enredo baseado num roteiro com regras. Ao longo de vinte e quatro anos, a série se mantém sofrendo mudanças gráficas relacionadas ao avanço tecnológico e agregando funcionalidades.

O enredo aborda uma aventura no reino de *Hyrule*. Nele o jogador controla o protagonista *Link* um *Hylian*, pertencente a uma raça híbrida de humanos e elfos. Link é convocado para lutar em busca da salvação do reino ameaçado após a captura da princesa *Zelda* pelo vilão *Ganondorf*. O antagonista deseja a posse da *triforce* e o domínio do reino. Durante a jornada, *Link* explora *dungeons* (calabouços) a fim de confrontar o *Dungeon Boss* (chefe). A progressão nesses espaços depende da posse de itens como chaves, por exemplo, (HIMEKAWA & MIYAMOTO, 2012).

O título selecionado para abordagem neste trabalho foi *The Legend of Zelda: Ocarina of Time* - OoT, lançado em 1998. Quinto título da série, este foi o primeiro a ser elaborado totalmente em 3D. Lançado para uso no console Nintendo 64, na versão de cartuchos, o enredo e interface

deste título caracterizam a base dos lançamentos posteriores direcionados a consoles mais modernos.

Miyamoto afirmou que o principal conceito em *Ocarina of Time* manteve-se inalterado visando explorar e desvendar o caminho a tomar. O primeiro objectivo era criar um mundo tridimensional onde Link pudesse "viver" (GONÇALVES & ZAGALO, 2009, p.57).

The Legend of Zelda: Ocarina of Time começa com *Link* ainda criança na pequena vila denominada *Kokiri Forest*. A exploração inicial da vila revela elementos escondidos: tesouros, objetos, passagens secretas. Paralelamente, o jogo apresenta *Saria*, um elfo que apresenta pistas sobre a jornada a ser percorrida e *Navi* uma fada guardiã que explica a missão (HIMEKAWA, MIYAMOTO, 2012).

Link parte para o castelo e se depara com a princesa *Zelda* sendo perseguida pelo vilão *Ganondorf*. No encontro, recebe das mãos dela, uma flauta: a *Ocarina do Tempo*. Assim, ele se direciona ao Templo do tempo onde encontra a lendária Espada Mestra que o escolhe como seu portador. O menino se transforma no Herói do Tempo em busca da retomada da *triforce* capturada por *Ganondorf*.

A *triforce* representa o poder no jogo. Caracteriza uma relíquia sagrada criada pelas deusas *Din*, *Farore* e *Nayru* representada por três triângulos equiláteros e seus respectivos elementos: poder, sabedoria e coragem. Torna realidade todos os desejos do coração de quem a tocar. Estando com alguém de coração puro, garante a paz e a prosperidade do mundo. Do contrário, nas mãos de um coração ambicioso, o mundo conhecerá as trevas (HIMEKAWA & MIYAMOTO, 2012).

Com base nas instruções e descoberta de itens, o herói parte para a aventura numa interface que contempla um ambiente envolvente. O espaço é caracterizado por castelos, vilas, masmorras, cidades, florestas, cavernas, lagoas, desertos e montanhas. *Ocarina of Time* inova também ao inserir na narrativa, melodias a serem executadas pelo jogador a fim de desbloquear itens ou movimentar a personagem *Link* nos campos de *Hyrule*. "O realismo do aspecto gráfico é apoiado por um sistema inovador de passagem do tempo, onde se vê o dia a alternar com a noite, o sol com a lua, e a luz a mudar respectivamente" (GONÇALVES & ZAGALO, 2009, p.58).

Ao desvendar os *dungeons*, na batalha final, *Link* aplica o último golpe em *Ganon*, utilizando a Espada Mestra levando-o para um Reino Sagrado onde ele ficará por toda a eternidade. Com o mal derrotado, *Zelda* utiliza a *Ocarina* e retrocede o tempo em sete anos, enviando *Link* de volta ao passado para que possa recuperar sua infância perdida.

Após a breve descrição dos aspectos principais da interface do jogo, cabe neste ponto do trabalho, ressaltar os elementos do enredo que podem ser utilizados na mediação do aluno com o conhecimento histórico. Para tanto, a análise enfocará aspectos relacionados ao imaginário medieval presentes no referido jogo.

Como se pode notar, a narrativa do game tem como um de seus principais argumentos a questão do tempo. A passagem de temporalidades surge como primeiro elemento que pode ser retomado na transposição didática. O aluno pode problematizar a diversidade de faces que o tempo apresenta: não apenas o aspecto cronológico, mas também, biológico, psicológico bem como sua caracterização no imaginário. Assim, um conteúdo de carácter abstrato pode ser

visualizado por meio de elementos imagéticos facilitando a relação do aluno com a concretude tornando possível a compreensão do significado da temporalidade.

Acerca das características do medievo presentes no game, podem ser destacados inúmeros aspectos. O ambiente retratado contempla castelos, campos, cidades rústicas, feiras, florestas: espaços típicos da Europa medieval. Os primeiros ambientes percorridos pelo jogador caracterizam a floresta e uma pequena vila que precisam ser libertadas do mal, ilustrado pela predominância de fenômenos naturais agressivos como chuvas intermitentes, trovões e escuridão. Nessa etapa se pode notar, por exemplo, a relação de dependência do homem com os fenômenos naturais na elaboração de um imaginário vinculado ao sagrado.

Nesse período, o homem tinha sua vida moldada pelas dificuldades relativas ao domínio da natureza. Por isso, era permeado pelo sentimento de insegurança devido à falta de um instrumental voltado para o controle dos fenômenos naturais. Com isso, ele buscava explicar a realidade a partir do sagrado vivendo sob a égide da hierofania, ou seja, pela manifestação do sagrado (FRANCO JR, 1998).

Em *The Legend of Zelda*, os *dungeons* caracterizam lugares tomados pelo mal que devem ser resgatados a partir da luta de *Link* com os chefes. Nesse sentido, outro elemento mental visualizado é o maniqueísmo: a luta do bem contra o mal. O homem medieval vivia em constante estado de tensão diante da escolha: desfrutar dos benefícios do paraíso ou enfrentar os castigos do abismo infernal (FRANCO JR, 1981). O jogo possui um herói que deve enfrentar o vilão a fim de garantir a paz no universo zelda.

Ainda sobre os elementos constituintes da mentalidade medieval presentes no jogo, além da hierofania e do maniqueísmo, podem ser notados o contratualismo e a belicosidade. *Link* ilustra o primeiro deles na realização de obrigações para com o bem e as entidades mágicas criadoras da *triforce*. O segundo está representado no processo de resgate do poder e da princesa durante o embate com o mal representado no vilão *Ganondorf*.

De acordo com (FRANCO JR, 1981, p.57), “o contratualismo medieval previa a reciprocidade de direitos e obrigações entre os homens e conseqüentemente entre estes e o sagrado. E a belicosidade caracterizava o enfrentamento constante dos homens com as forças do mal”. Baseado nesse pressuposto, o modelo de homem daquele período era definido pelo sagrado. Numa relação contratual, o homem deveria defender sua alma na luta do bem contra o mal.

Na caracterização das personagens, notam-se elementos mitológicos de origem pagã: deusas, fadas, elfos, árvores com características humanoides, elementos da natureza que ganham vida. O povo *Zora*, por exemplo, ilustra a vida debaixo das águas do Lago *Hylion* demonstrando a mentalidade da cidade submersa que caracteriza o antigo mito da Atlântida. Por outro lado, o povo *Goron* que vive em um vulcão, tem seu enredo relacionado ao mito do dragão. A identificação desses elementos permite superar a imagem do medievo como período exclusivo da mentalidade cristã. A referida época também continha referenciais pagãos no imaginário coletivo (BAKHITIN, 2010).

Ainda sobre esse aspecto, ressalta-se no jogo a simbologia mística dos números, característica do período medieval, herança pitagórica da antiguidade. O referido elemento está presente na alegoria da *triforce* representada pelo triângulo que atribui ao número três a estruturação dos poderes que mantêm o mundo em harmonia. “No medievo, os números sagrados

estavam na base das composições artísticas [...] é inerente ao número ser determinado, acabado, arredondado e simétrico, gerando a base da harmonia e do todo” (BAKHTIN, 2010, p.76).

Outro ambiente retratado no jogo que pode ser vinculado a uma análise acerca das estruturas econômicas do período medieval é o *Lon Lon Ranch*. O espaço é caracterizado como a propriedade rural de *Talon* que se dedica à criação de cavalos e demonstra uma perspectiva de economia de subsistência típica do feudalismo. O rancho caracteriza a presença do feudo na sociedade medieval: “uma porção de terra, concedida por um senhor a um vassalo em troca de sua fidelidade e para dar-lhes meios de sobrevivência” (CARPENTIER, 2002, p.48).

Nessa perspectiva, encontra-se ainda no jogo, o ambiente do castelo de *Hyrule* enquanto setor composto pelos nobres. A interface retrata uma fortificação de elementos longitudinais e pontiagudos semelhantes a catedrais góticas e demonstra o caráter de fortaleza da construção, tendo ao seu redor uma pequena vila onde está a população servil. A temática ilustra a divisão social do medievo: rígida e estamental. “A sociedade estava dividida em três ordens: os religiosos do clero, os cavaleiros da nobreza e os servos cujo trabalho deve alimentar a todos” (CARPENTIER, 2002, p.49).

O castelo de *Hyrule*, portanto, representa o afastamento entre as ordens que compõem a divisão social na idade Média. Sua caracterização apresenta os nobres em seu status privilegiado e a população servil centrada no trabalho que sustenta as demais ordens numa economia de subsistência e troca de gêneros naturais. Assim, pode servir como ponto de partida para a discussão acerca da divisão de classes possibilitando relações com a contemporaneidade.

Ainda acerca dos ambientes caracterizados no jogo, *Kakariko Village* pode ser compreendida como espaço que retrata os primeiros centros urbanos. A localidade é formada por carpinteiros que viabilizam o processo de construção da pequena cidade. Os elementos representam a presença das corporações de artesãos que ilustram as mudanças no modo de produção a serem concretizadas no período renascentista.

As guildas davam a artesãos e comerciantes uma cultura comum [...] cada ofício tinha sua cultura própria [...] Eram dominadas pelos mestres dos ofícios, formando sociedades secretas com ritos de iniciação e mitos sobre seus fundadores [...] os aprendizes atuavam como grupos formalmente organizados (BURKE, 1998, p.45).

Um elemento presente no game caracteriza a visão medieval sobre a diversidade. O medievo foi marcadamente centrado na necessidade de obediência a um modelo de homem virtuoso, focado para o bem, enquadrado nos moldes da sociedade. Assim, indivíduos com comportamentos diferenciados eram vistos com reserva e caracterizados como estranhos tornando-se apartados do convívio social.

Nesse sentido, destaca-se no jogo, a Vila dos *Gerudos*. O local constitui uma tribo feminina situada no deserto com atividades voltadas para trocas comerciais. A caracterização das habitantes *gerudo* lembra elementos visuais do islamismo principalmente pelo uso do véu para cobrir o rosto.

Quando se trata de trabalhar o período medieval nas aulas de História, a abordagem sobre islamismo ainda é escassa, sendo sobreposta pela apresentação dos princípios cristãos. Conforme Zierer & Feitosa (2011, p.47), “O islamismo é um tema muito importante que pode ser aprofundado. Pensando no Oriente Médio e nas guerras representadas pelas cruzadas, pode ser analisada a questão do etnocentrismo”. Nesse sentido, o isolamento dos *gerudos* no game

demonstra a mentalidade de estranhamento entre islamismo e cristianismo na Idade Média e pode ser utilizado como ponto de debate acerca da questão.

Além dos elementos supracitados, a própria narrativa central do game pode ser foco de aprofundadas análises do imaginário medieval. A aventura de *Link* para derrotar o mal e se tornar um herói ilustra a mentalidade cavaleiresca do medievo.

O enredo da aventura de *Link* apresenta correlações com a narrativa da busca pelo *Graal* representada nos escritos arturianos medievais. A novela de cavalaria que aborda a busca pelo *graal*, expressa a compreensão de mundo medieval referente ao rei, o cavaleiro e a mulher. O *graal* é retratado com propriedades mágicas que garantem a fecundidade e ao ser corrompido pelos pecados dos nobres, desaparece para ser encontrado pelo cavaleiro mais puro. O destaque na narrativa não é o rei Arthur, mas sim, o cavaleiro evidenciando o caráter restrito do poder real no medievo (ZIERER & FEITOSA, 2011).

Da mesma forma, em *Legend of Zelda: Ocarina of the time*, o rei é apresentado numa posição secundária, em pequenas aparições ressaltando-se o papel de *Link* enquanto herói assim como o cavaleiro. Outra semelhança do jogo com a novela de cavalaria se relaciona à representação do “ideal cavaleiresco sob a ótica cristã, mas sempre permeado por um fundo celta apresentando caráter mágico” (ZIERER & FEITOSA, 2011, p.45). Assim como Gallaz, *Link* ilustra o modelo de cavaleiro perfeito, na busca pelo bem, eleito com superioridade sobrenatural atestada por seres mágicos como fadas e deusas.

Na caracterização física de *Link*, são notados ainda, atributos da realeza e nobreza medieval. A personagem utiliza uniforme e armas como o escudo e a espada, além de brasão: elementos associados ao medievo.

A aventura de *Link* retrata além da busca pela garantia de paz ao reino a partir da superação do mal pelas forças do bem, elementos do amor cortesão presentes nos romances de cavalaria. “O amor cortesão aparece como amor perfeito, uma relação ideal, verdadeiro objeto cultural, a representação da dama e do poeta que a serve” (LE JOFF, 2002, p.36).

Nessa perspectiva, o herói empreende esforços para salvar a princesa *Zelda* das mãos do vilão *Ganondorf*. Em sua trajetória, *Link* conhece *Malon* filha de *Talon*, dono do *Lon Lon Ranch* e a princesa *Ruto* do povo aquático de *Zora*. Ambas se mostram apaixonadas atribuindo ao herói à caracterização de príncipe encantado. Apesar disso, *Link* prossegue em sua aventura retratando a postura do cavaleiro que faz a corte, mas não perde o foco de sua missão.

O episódio ilustra um dos papéis atribuídos à mulher no contexto medieval. O amor cortesão realiza uma promoção da condição feminina. “A mulher aparece em posição dominante, o amante é realmente um vassalo que empenha sua fé como um homem completamente fiel” (LE JOFF, 2002, p.38). Tradicionalmente, os textos ressaltam a inferioridade feminina no medievo e sua comparação ao desajuste provocado por Eva disseminado na mentalidade cristão.

Este aspecto do game pode ser utilizado para problematizar a questão feminina no medievo com os alunos. Por meio dele, nota-se que apesar da superioridade masculina e do imaginário misógino, havia estratégias de resistência desenvolvidas em torno das mulheres que lhe ofereciam algum status.

Com base no exposto, podem ser notadas as vinculações com o universo mental da Idade Média que podem ser empreendidas através da utilização do game *The Legend of Zelda; Ocarina*

of the time na transposição didática desse conteúdo com alunos do Ensino Fundamental. A abordagem do conhecimento histórico referente ao período medieval no currículo escolar requer a renovação conceitual e temática proveniente do avanço dos estudos medievais a partir dos *Annales* e da Nova História. A pesquisa historiográfica precisa adentrar a sala de aula de modo a contribuir com a problematização do conhecimento histórico e, por conseguinte, com a formação do senso histórico dos alunos pela reflexão sobre a atualidade do legado cultural da Idade Média.

A análise do jogo *Legend of Zelda: Ocarina of the time* mostra que as tecnologias e principalmente os games surgem como mecanismo de relação entre o digital e o currículo. Os objetos de aprendizagem vinculados ao conhecimento histórico sobre medievo podem a partir dos recursos educativos digitais, obter uma transposição didática que contribua para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

9. CONCLUSÃO

O mercado dos games/jogos evoluiu muito nas últimas décadas, passando dos jogos eletromecânicos como o popular *pinball*, para os eletrônicos. Para a criação de um novo game ou uma nova versão de um jogo popular atualmente, envolve milhões de dólares de investimentos. Tudo é pensado e planejado antes do novo jogo sair do papel. Desde o conceito à definição do gênero, passando pela escolha do tema, e assim cada jogo eletrônico é projetado de acordo com a plataforma na qual será utilizado. Plataforma que pode ser o hardware usado para rodar o game. Pode ser um microcomputador, um console, um *tablet* ou até um *smartphone*.

No tocante ao campo educacional, muitos professores têm adotado jogos educativos nas suas aulas, inclusive com o crescimento destas experiências começam a surgir eventos dedicados apenas aos jogos na educação tais como SLAT JOGOS, Encontro sobre Jogos e Mobile-Learning, SBGAMES. Mediante a resignificação da relação interdisciplinar da História com áreas como a Pedagogia e a Literatura, nota-se a necessária atenção a ser dispensada às dificuldades de aprendizagem na segunda etapa do nível Fundamental em relação ao ensino de História. Destacam-se, nesse ponto, as problemáticas referentes ao tratamento oferecido aos conceitos históricos. O processo de ensino-aprendizagem envolvendo estes elementos deve considerar a formação do pensamento discente em sua faixa etária contemplando o aspecto da maturação.

Os procedimentos metodológicos precisam partir de uma linguagem facilitadora que respeite a transição do pensamento concreto para o abstrato. Um olhar psicopedagógico pode nortear o desenvolvimento desta prática através da utilização do jogo que fundado na ludicidade permite a aproximação de conteúdos abstratos e distantes da realidade concreta do aluno.

Portanto, na análise empreendida por meio deste estudo, percebeu-se que os games podem contribuir para uma intervenção psicopedagógica na abordagem sobre Idade Média no Ensino Fundamental. O jogo *Legend of Zelda: Ocarina of the time* evidenciou elementos que se problematizados, aproximam o aluno do medievo: um contexto histórico distante da contemporaneidade. Com isso, representa um importante mecanismo para o ensino de História mediando a relação ensino-aprendizagem numa perspectiva significativa e problematizante

A exemplificação dos games eletrônicos demonstra como o jogo enquanto procedimento de intervenção docente facilitadora contribui para a significação do conhecimento histórico pelo aluno. A correlação entre uma sociedade histórica distante e a atualidade favorece a compreensão

de conceitos e a formação do pensamento histórico. Além disso, amplia a consciência do aluno como sujeito histórico ao fazê-lo reconhecer-se enquanto tal a partir da percepção de que é permeado pela relação constante entre presente e passado.

É preciso explicitar que os jogos eletrônicos não devem representar apenas um recurso, mas um objeto de estudo a ser desvendado por ampliar a apropriação do conhecimento histórico pelo aluno. Os games enriquecem a transposição didática possibilitando a problematização de um produto da ação humana na realidade, voltada para a formação do senso crítico do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALAMINO, C. M. A., PEREIRA, L. R. (2012). Ensino de História e Games: o Uso de Jogos Digitais na Aprendizagem. Araguaína: Revista do curso de História do Araguaína.
2. ALVES, L. (2012) Jogos eletrônicos e ensino on-line: aprendizagem mediada por novas narrativas. In: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. & COUTINHO, Clara. P. (orgs.). **Educação On-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações**. Curitiba, PR: CRV.
3. ALVES, L.; TELLES, H. V. (2015). Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado. In: XI Seminário SJEEC: Jogos eletrônicos-Educação-Comunicação., Salvador. Disponível em <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/R26SJEEC2015.pdf>> Acessado em 09 Jul. 2016.
4. ANDREOZZI, M. L. (2005). **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. 5 ed. São Paulo: Olho d'água,
5. ARANHA, G. (2004). O processo de Consolidação dos Jogos Eletrônicos Como Instrumento de Comunicação e de Construção de Conhecimento. **Revista Ciências & Cognição**. Vol 03: 21-62.
6. BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.
7. BITTENCOURT, C. (2002). (org.). **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto.
8. BITTENCOURT, C. (2004). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.
9. BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. 2ª edição. São Paulo, Editora UNESP, 1991.
10. BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
11. BUSARELLO, R. I.; FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R. Gamificação na construção de histórias em quadrinhos hiperídia para a aprendizagem. In: FADEL, L. A.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C.; VANZIN, T.; **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
12. CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (2012). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro, Elsevier.
13. CARPENTIER, Vicent. **A Idade Média passo a passo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
14. CARVALHO, F. B., CRENITTE, P. A. P. & CIASCA, S. M. (2007). **Distúrbios de aprendizagem na visão do professor**. **Revista Psicopedagogia**, 24(75), 229-239. Recuperado em 03 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486200700300003&lng=pt&tlng=pt.
15. ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. 2ª ed. São Paulo Perspectiva, 2004.

16. EDUCAUSE. (2011). **7 Things You Should Know About Gamification**. Disponível em; <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7075.pdf>.
17. FIGUEIREDO, A. M. (2011). de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
18. FONSECA, V. (1995). **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
19. FRANCO JR, H. (2004). **A Idade Média**, nascimento do Ocidente. Nova ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense.
20. FRANCO JR, Hilário. **As Cruzadas**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
21. GONÇALVES, Aníbal & ZAGALO, Nelson. Citizen Zelda. **Prisma.com**. Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETAC. MEDIA. Portugal, 2009 .
22. HIMEKAWA Akira & MIYAMOTO, Shigeru. **The Legend Of Zelda: Hyrule Historia**. Oregon, EUA: Dark Horse, 2012.
23. HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
24. KAPP, Karl. (2012). **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer.
25. KARNAL, L. (org.). (2005). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto.
26. KAUARK, F. S., & SILVA, V. A. S. (2008). Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Revista Psicopedagogia**, 25(78), 264-270. Recuperado em 03 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4862008000300009&lng=pt&tlng=pt.
27. LE JOFF, Jacques & SCHMITT, Jean Claude (coord.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUCS, 2002.
28. LOPES, M. C. (2010). Umberto Eco: da “Obra aberta” para “Os limites da interpretação”. **Revista Redescrições** – Revista online do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana Ano 1, Número 4.
29. LOPES, M. G. (2001). **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 4.ed. São Paulo: Cortez.
30. MASTROCOLA, V. M. (2013). **Doses lúdicas: breves textos sobre o universo dos jogos e entretenimento**. São Paulo: Independente,.
31. NOVAK, J. (2010). **Desenvolvimento de games**. Tradução: Pedro Cesar de Conti. São Paulo: Cengage Learning.
32. PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997
33. PESCADOR, M. C. (2010). **Ações de Aprendizagem Empregadas pelo Nativo Digital para Interagir em Redes Hipermediáticas tendo o Inglês como Língua Franca**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.
34. PIAGET, J. (1998). A psicologia da criança e o ensino de História. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Sobre a pedagogia** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo.
35. PINSKY, C. B. (2010). (org). **Novos temas nas aulas de História**. 2. Ed. São Paulo: Contexto.

36. PINSKY, J. (2013). **Por que gostamos de História**. São Paulo: Contexto.
37. PORTO, O. (2005). **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed,.
38. REIS, J. C. (2000). **Escola dos Annales: inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra.
39. VIEIRA, F. G. P. (2009). A ficção como limite: reflexões sobre o diálogo entre História e literatura. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n.17, p.13-31.
40. YANAZE, L. (2012). **Tecno-pedagogia: os games na formação dos nativos digitais**. São Paulo: Annablume, Fapesp,.
41. ZANOLLA, S. R. S. (2010). **Videogame, educação e cultura: pesquisas e análise crítica**. Campinas, SP: Editora Alínea.
42. ZIERER, A. & FEITOSA, Márcia M. M. (org). **Literatura e História antiga e medieval: diálogos interdisciplinares**. São Luís: EDUFMA, 2011.