

## Jogos digitais como espaço de atuação do historiador: o caso *Avant-Garde*

Lucas Giehl Molina\*

RESUMO: Este artigo versa sobre um novo espaço de atuação do historiador: os jogos digitais. Nele, defino o que é um jogo, apoiando-me em Johan Huizinga; quais as peculiaridades do jogo digital, considerando sua gênese e mudanças recentes; o que é um jogo com conteúdos históricos; e como o historiador pode utilizar-se do jogo digital para criar um produto cultural com conteúdo histórico, a partir do caso do jogo *Avant-Garde*, que está sendo desenvolvido por mim. Em *Avant-Garde*, o jogador é colocado no papel de um artista na Paris do século XIX e deve interagir com o contexto da época, em particular com o surgimento da vanguarda artística. O jogo será distribuído publicamente através da internet.

Palavras-chave: Jogos Digitais; Jogos Educativos; Jogos Históricos.

ABSTRACT: This paper discusses a new field for historians to act in digital games. In it, I define what is a game, based on Johan Huizinga; what are the peculiarities of digital games, considering its origin and recent changes; what is a game with historical content; and how historians can use the field of digital games to create a cultural product with historical content, using as an example the game *Avant-Garde*, which is being developed by me. In *Avant-Garde*, the player is put in the role of an artist in 19th century Paris and must interact with the context of the time, in particular with the rise of the artistic vanguard. The game will be publicly distributed through the internet.

Keywords: Videogames; Edutainment; Serious Games; Historical Games.

### Introdução

Há um bom número de materiais em língua inglesa sobre utilização de jogos digitais na educação, assim como sobre criação e desenvolvimento de jogos digitais voltados para o ensino, mas são muito mais raros os materiais específicos sobre jogos digitais e História. Em língua portuguesa, a disponibilidade de fontes para tais estudos diminui drasticamente, e nossa bibliografia é justamente a de língua inglesa. O objetivo deste artigo é contribuir para o estudo do desenvolvimento de jogos digitais com conteúdos históricos, ajudando assim a preencher uma lacuna existente, porém compreensível, dada a entrada relativamente recente do desenvolvimento de jogos no país.

Meu argumento central consiste em demonstrar que um jogo com conteúdos históricos precisa, em primeiro lugar, considerar as especificidades do jogo. Qualquer perspectiva histórica pode ser expressa em um jogo, seja ela marxista, culturalista ou pós-moderna - não cabe a este artigo definir qual dessas é mais adequada para ser embutida em um jogo. Todas são igualmente possíveis, cabendo ao criador do jogo a escolha segundo seus próprios motivos e intenções. O que não pode ocorrer, e é nessa lição que este artigo se concentra, é o jogo ser tratado como texto, confundido com outros meios e ignorado em sua especificidade. Se isso ocorre, podemos ter um jogo com certos elementos históricos, mas que não é fundamentalmente histórico, e por isso não pode ensinar história, e mais: não pode fazer sentir uma experiência histórica.

Está igualmente fora do âmbito deste artigo a discussão de como deve ser feito um jogo para que este tenha alta qualidade, embora a importância dessa questão esteja implícita.

Levar em conta os fundamentos do jogo significa conhecer o meio e ser capaz de criar nele com competência. Aqui, no entanto, serão considerados apenas os aspectos que dizem respeito à História nos jogos e, principalmente, ao lugar e importância do historiador na criação desses.

Iniciei a criação de um jogo digital com conteúdos históricos a partir da proposta de trabalho final da disciplina “O Historiador e o Espaço Público”, do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, proposta feita pelo Prof. Dr. Fernando Nicolazzi no segundo semestre de 2012. De acordo com a proposta, deveríamos desenvolver um projeto de atuação pública como historiadores. Aqui são colocadas reflexões sobre essa experiência criativa, bem como considerações gerais sobre jogos digitais e História.

Direciono esse texto aos historiadores, no sentido de apontar uma nova ferramenta a nosso dispor, e igualmente aos professores de História, que têm a possibilidade de utilizar um meio tão familiar e prazeroso aos seus alunos para ensinar conceitos históricos, bem como aos interessados no assunto em geral. Também, espero, a outros aventureiros que, como eu, desejam escrever a história não apenas com palavras, mas com códigos que, através da tecnologia, se transformam em ideias, sentimentos e imaginação - enfim, jogos.

## Homo Ludens Ludens

*Homo ludens*. Foi essa a classificação que Johan Huizinga (1872-1945) deu ao até então *Homo sapiens* de Carolus Linnaeus (1707-1778) em seu livro homônimo de 1939. O título original e a luta (perdida) do autor para que ele não fosse alterado são explicativos da proposta trazida no livro: “*Homo Ludens - vom Ursprung der Kultur im Spiel*”, em inglês traduzido erroneamente como “*A Study of the Play-Element In Culture*” (e, na edição brasileira, corretamente como *Homo Ludens – O jogo como elemento da Cultura*). Segundo o próprio Huizinga, a preposição mais correta seria a forma dativa “of” ao invés de “in”, e essa forma carrega todo o sentido de *Homo Ludens*. Huizinga explica que já em 1933, quando deu o título de “*The Play Element of Culture*” a uma conferência, procuraram corrigir o título por não entenderem o propósito de suas ideias. O que não se entendia era que Huizinga estava tentando dizer que o jogo não é mais um dos elementos na cultura, mas um aspecto fundamental da cultura como um todo.<sup>1</sup>

Desde então, a denominação de Huizinga não vingou, sendo o *Homo sapiens* ainda usado para designar nossa espécie e o *Homo sapiens sapiens* para diferenciá-la de outras sub-espécies mais arcaicas, sendo nós os mais sábios.

Também desde então, os jogos ganharam uma nova forma - uma digital - que tem recebido destaque como produção tecnológica e cultural através de uma indústria economicamente bilionária e culturalmente relevante. Esses jogos passaram a permear a sociedade e sua presença cresce a passos largos com a difusão dos aparelhos eletrônicos variados, indo além dos *videogames* e computadores já conhecidos desde os anos 80 e alcançando os celulares, *smartphones* e *tablets*. Tudo isso com o apoio da distribuição digital, pela qual não é mais necessário adquirir cópias físicas de jogos digitais em disquetes ou CDs, bastan-

do um *download*. Será que chegamos, enfim, ao estágio evolutivo de *Homo ludens ludens*?

## O que é um jogo?

Apoiarei-me aqui na definição clássica de Johan Huizinga presente na obra *Homo Ludens*. Ao constatar que o jogo é uma faceta única da cultura, que não faz parte de outra categoria nem se confunde com as demais, Huizinga procura definir quais as características fundamentais do jogo: aquilo que o define. Em primeiro lugar, aquilo que define o jogo é imaterial: além das necessidades biológicas imediatas. O autor chega a essa conclusão a partir da constatação de que o jogo possui uma função social criadora de sentido, ideia que vai contra as definições anteriores de jogo, as quais procuravam definir sua utilidade prática, material. Tais explicações, para o autor, são respostas para perguntas inadequadas ao objeto de estudo. Ele propõe novas questões:

Está tudo muito bem, mas o que há de realmente divertido no jogo? Por que razão o bebê grita de prazer? Por que o motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada até ao delírio por um jogo de futebol? A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. (Huizinga, 2010, p. 3-5).

Para responder essas questões, Huizinga estuda os fundamentos do jogo. Na essência do jogo está o divertimento, mas essa essência não impossibilita o jogo de ser sério. A seriedade também pode estar presente no jogo, como mostram, por exemplo, o jogo de xadrez e o futebol<sup>2</sup>. Também há uma grande aproximação entre jogo e arte:

A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu. Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e beleza. (Huizinga, 2010, p. 9-10)

Alguns aspectos definidores do jogo incluem: sua liberdade, que é constituída pela voluntariedade do jogador em jogar ou não.

O jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. [...] É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas “horas de ócio”. (Huizinga, 2010, p. 10-11)

Essa é a primeira característica do jogo: “o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade”. Em segundo lugar está o aspecto fabuloso: “o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.”<sup>3</sup>.

Os jogos têm uma “função cultural” (p. 12), e são suas características que dão a ele essa função. O isolamento é mais uma delas, já que o jogo “é ‘jogado até o fim’ dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios”. Talvez a característica que

melhor define sua função seja seu sentido ordenador: “ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’” (HUIZINGA, 2010, p. 12-13)

Huizinga liga essa ordem à beleza, considerando a capacidade de ordenação que aparece nos jogos como análoga à da arte:

São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 2010, p. 13)

Sobre um desses fundamentos que liga o jogo com a arte, a tensão, o autor comenta a dimensão ética do jogo: “o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador”. Tais qualidades, no entanto, não são as mesmas que operam na sociedade, mas são específicas para o jogo, já que: “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito” (HUIZINGA, 2010, p. 14). As regras do jogo não são exatamente as mesmas da sociedade, e nem as habilidades do jogador se transferem diretamente. De fato, os jogadores se tornam outras pessoas quando jogam: “Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes.” (HUIZINGA, 2010, p. 15-16).

O que é “ganhar”, e o que é que realmente “ganho”? Ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo. Contudo, a prova desta superioridade tem tendência para conferir ao vencedor uma aparência de superioridade em geral. Ele ganha alguma coisa mais do que apenas o jogo enquanto tal. Ganha estima, conquista honrarias: e estas honrarias e estima imediatamente concorrem para o benefício do grupo ao qual o vencedor pertence. (HUIZINGA, 2010, p. 57)

Essas características foram sintetizadas no estudo de Monica Fantin e Eloiza Corrêa. Será útil essa síntese quando forem retomados os aspectos do jogo estabelecidos por Huizinga para analisarmos posteriormente o caso do jogo digital *Avant-Garde*:

a) atividade de voluntária em que o jogador demonstra prazer; b) atividade livre, com liberdade de ação do jogador; c) caráter não sério de sua ação; d) separação do jogo dos fenômenos do cotidiano; e) limitação do tempo e espaço em que o jogo possui um caminho e um sentido próprio; f) existência de regras onde a menor desobediência estraga o jogo; g) caráter fictício. (FANTI & CORRÊA, p.4)

## **Jogos Digitais e *Edutainment***

Não é o objetivo de este artigo estudar a história dos jogos digitais, mas a possibilidade de atuação do historiador nos jogos. Por isso, não farei aqui uma cronologia do desenvolvimento de jogos, mas abordarei alguns conceitos que surgiram ao longo da história do desenvolvimento de jogos e que podem ser úteis para entendermos a possibilidade da participação do historiador nesse processo.

O termo *edutainment* foi introduzido formalmente na língua inglesa a partir da década

da de 90. Trata-se da junção das palavras *education* com *entertainment*, podendo ser traduzido como “edutenimento”. Aleta McCallum-Fournier o definiu como a melhor palavra para descrever o que ela chamou de “*educational entertainment and entertaining education*”, passando a ideia de que essa ferramenta pode ensinar sem que se perceba que se está aprendendo, o chamado “aprendizado colateral” (POGUE, p. 2). O conceito foi aplicado no jogo digital “*Where in the World is Carmen Sandiego?*”, de 1985, que será trabalhado em seguida.

Zühal Okan critica os desenvolvimentos recentes do termo *edutainment* por estudarem como aumentar a motivação dos estudantes para o aprendizado tradicional, ao invés de pensarem na mudança da própria definição de aprendizado (OKAN, 2003, p. 262)

Mitchel Resnick também critica o *edutainment*, pois os produtos atuais ou tratariam o aprendizado nos jogos como uma parte ruim compensada pelo entretenimento ou considerariam que o aprendizado deveria ficar escondido por trás do divertimento, como se fosse desagradável aprender. O autor se foca nos termos “jogo” e “aprendizado” sobre “entretenimento” e “educação” (RESNICK, Mitchel).

O termo *art game* foi cunhado por desenvolvedores que queriam enfatizar a expressão artística em seus jogos, diferenciando assim uma noção de jogos artísticos dos demais. Pela primeira vez, foram desenvolvidos jogos que tinham como objetivo ser arte. Se antes eram criados de um ponto de vista da programação e tecnologia, agora eram feitos por *artistas* - às vezes os mesmos desenvolvedores, mas com outra intenção. Nunca antes um *game designer* se considerara um artista, ou o funcionamento do jogo fora considerado arte. Até então, a arte do jogo era constituída pelos acompanhamentos visual e musical, e não pelo seu todo. O termo *art game* ainda é usado e influencia diversas produções.

Outra denominação recente é a de *indie games*, jogos independentes. O termo surgiu para designar jogos sem vínculo com as grandes editoras como *Electronic Arts*. Esses jogos são normalmente criados em equipes pequenas e podem se confundir com os *art games*.

Kalina Satirova faz uma análise parcial ao dizer que são apenas as grandes empresas como *Microsoft* e *Electronic Arts* que tem capacidade de inovar no campo dos jogos digitais por terem capacidade de marketing maior, enquanto produtores menores e experimentais “não têm essa chance” (SATIROVA, p. 8). Ao contrário, o que se percebe nos lançamentos recentes de jogos digitais é que as grandes empresas são conservadoras em seu *design* de jogos, re-lançando jogos nas mesmas séries e gêneros para conseguirem lucros sem riscos, como a própria autora observou. São os estúdios independentes que inovam, por não terem a responsabilidade de gerar retorno financeiro a qualquer investidor e, assim, dispõem da liberdade de arriscar (SATIROVA, p. 93). A autora também comenta a possibilidade criativa dos jogos digitais, que permite aos cidadãos produzirem cultura ao invés de serem recipientes passivos no processo, como no caso da televisão (SATIROVA, p. 95). Daí a proposta de “*Homo Culturalis*” apresentada no título.

## Jogos e Educação

Farei aqui uma revisão bibliográfica dos estudos sobre jogos educativos, iniciando-a com algumas considerações sobre um dos primeiros jogos do gênero.

A empresa americana BrØderbund, fundada em 1980, foi uma das primeiras a desenvolver jogos educativos. O jogo “*Where in the World is Carmen Sandiego?*”, de 1985, deu origem a uma série de produtos educativos que tem continuidade até hoje, o que é atestado pela versão para *Facebook* do mesmo jogo, lançada em 2011. O objetivo dos criadores foi desenvolver um jogo que fosse divertido e ensinasse geografia aos jogadores (POGUE, p. 3-4), particularmente para meninos e meninas de 6 a 10 anos de idade, segundo a desenvolvedora do jogo, Dra. Janese Swanson (POGUE, p. 6-7).

Marc Prensky estabelece um trabalho mais amplo, em diálogo com o grande público, de mostrar que os jogos não são a causa da violência e que um dos aspectos fundamentais do jogo é o aprendizado, e que esse pode ser positivo (PRENSKY, 2002).

James Paul Gee comenta a relação entre videogames e aprendizagem, afirmando que “Os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem “pois o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos” (GEE, 2009, p. 168). O autor cita “*Full Spectrum Warrior*” (2004), um jogo que foi criado inicialmente como simulação para ensinar oficiais do exército americanos a liderarem seus grupos, e depois foi transformado em um jogo comercial para o grande público, ainda mantendo seus aspectos de aprendizado de liderança em situações militares (p. 169).

Gee oferece alguns princípios de jogos com aprendizagem: identidade (através de personagens e da atuação em papéis, *roleplay*), interação (diálogo entre o jogador e o jogo através de *feedback* para ações do jogador), produção (participação do jogador na criação da experiência no jogo), riscos (possibilidade de fracasso, que permite o aprendizado), customização (expressão da subjetividade do jogador no jogo), agência (influência e controle sobre o jogo), boa ordenação dos problemas (problemas colocados por ordem de dificuldade crescente), entre outros.

Prof. Dr. Edson do Prado Pfutzenreuter tenta aproximar os estudos de jogos educativos dos grandes referenciais teóricos da pedagogia como Lev Vygotsky e Jean Piaget, e lembra que o aspecto mais importante do jogo é a diversão, e é “através dessa função e por causa dela, é possível sua apropriação didática” (PFUTZENREUTER, p.6). Monica Fantin e Eloiza Corrêa também remetem a Vygotsky, colocando sua definição de jogo: “as crianças experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente e para resolver essa tensão, envolvem-se em mundo imaginário para realizar tais desejos. Esta situação fictícia da imaginação seria o caminho da abstração” (FANTIN, Monica; CORRÊA, Eloiza, p. 4).

Gee é inovador ao considerar todos os jogos como fontes de aprendizado, mesmo jogos violentos (GEE, *Learning & Literacy*, p.5). A questão é complicada - será que todos os jogos tem o mesmo valor educativo, o mesmo impacto social? A violência é o tema central de muitos jogos, mas apenas recentemente tem sido tratada de maneira crítica mais abertamente. Um dos gêneros mais populares de anos recentes, o MMS (*Modern Military Shooter*)

foi posto sob questionamento ético no jogo “*Spec Ops: The Line*” (2012), onde a matança indiscriminada de inimigos - esses usualmente muçulmanos, latinos, ou africanos - obriga o jogador a refletir sobre suas ações, mesmo as fictícias. “*Hotline Miami*” (2012) foi outro jogo que introduziu a noção de culpa e responsabilidade pelos atos do jogador no cenário fictício. Não esqueçamos, porém, de jogos anteriores que trataram desses temas, como “*Execution*” (2008) de Jesse Venbrux, no qual o jogador perde ao executar um homem e é impossível tentar ganhar o jogo novamente, o que o faz pensar nas consequências de suas ações; ou mesmo de “*Colonization*” (1994), no qual destruir vilarejos e cidades indígenas, por lucrativo que seja, causa uma perda na pontuação do jogador, havendo assim um *feedback* moral.

### **Problemas dos Jogos Educativos**

Kurt Squire e Henry Jenkins mencionam a má recepção de “jogos educativos”, como “*Math Blaster*”, pelos jogadores, por esses jogos serem de má qualidade e jogabilidade se comparados aos jogos que não se denominam educativos. O livro aponta, no entanto, que mesmo jogos bem-sucedidos entre os jogadores podem levar ao aprendizado. É o caso do aprendizado de História através do jogo “*Civilization III*”. Entre os elementos históricos do jogo estão: uma perspectiva global do desenvolvimento histórico ao invés de uma ocidental (o que é questionável); a valorização da diversidade e identidade étnica dos jogadores, que se mostram mais entusiasmados a jogar com uma civilização com a qual se identificam, seja ela africana ou indígena, e a demonstração relação de vários elementos da história como política, religião e cultura (SQUIRE; JENKINS, 2003). De acordo com o texto, os jogos não substituem o aprendizado tradicional, mas tornam os estudantes mais motivados para ele.

Jaime de Oliveira Praseres Júnior, em sua análise sobre jogos educativos feitos no Brasil com recursos públicos, mostrou que os desenvolvedores desses jogos buscaram estratégias para evitar os problemas usuais dos jogos educativos, “jogos chatos” (PRASERES, p. 83).

Sara de Freitas oferece um modelo de desenvolvimento de jogos educativos a partir de modelos anteriores e de uma perspectiva construtivista, que, segundo os autores, é mais adequada para jogos com vários jogadores (*multiplayer*). A discussão é ultrapassada, com considerações sobre objetivos e pontuação como se fossem elementos obrigatórios de um jogo, prendendo-se assim aos aspectos mais superficiais de um jogo digital. (FREITAS, p. 24-25).

O livro “*Learning with Digital Games*” (WHITTON, 2009) é igualmente problemático em sua análise, limitando-se a dica de que no processo de criação de um jogo educativo deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, aquilo que se quer ensinar, e só então devem ser desenvolvidos objetivos (*goals*) no jogo, ainda pensando nesses objetivos de forma superficial, os aspectos mais evidentes dos gêneros de jogos : “*moving through levels, gaining points, unlocking secret areas*” (WHITTON, 2009, p. 90). Mas a pontuação nos jogos se trata apenas de um elemento supérfluo e dispensável, não fundamental. Não surpreende a ausência de *Homo ludens* na bibliografia, ou outros livros de qualidade sobre *game design*.

Tem se tentado construir uma ciência (ou uma arte) do game design. “*The Art of Game Design: A book of lenses*” foi uma das tentativas, e uma série de outros livros e materiais procuram definir a teoria do jogo. Alguns conceitos são recorrentes como mecânicas, dinâmicas e estética. Tais conceitos foram definidos no artigo “*MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*”. É importante que os jogos educativos considerem esses aspectos teóricos da criação de jogos.

O grupo de pesquisa Comunidades Virtuais, da Universidade do Estado da Bahia, tem criado jogos educativos e publicado sobre o assunto desde 2002. Mas será necessário estabelecer uma ruptura entre jogos com conteúdos históricos e jogos educativos de história? Podemos mencionar aqui as séries comerciais “*Civilization*”, “*Colonization*”, “*Caesar*”, “*Sword of the Samurai*”, “*Total War*”, “*Europa Universalis*”, “*Crusader Kings*”. Em um âmbito lusófono, há ainda “*Portugal 1111: A Conquista de Soure*” (2004), que teve a ajuda de historiadores da Universidade de Coimbra como consultores históricos em sua produção e foi o primeiro jogo comercial completamente produzido em Portugal. Um exemplo brasileiro é “*Capoeira Legends*” (2009).

### O Jogo Avant-Garde

No intuito de manter esse artigo no campo da História mais do que qualquer outro, o foco será no seguinte problema: como incluir conteúdos históricos em um jogo digital? A resposta será dada com exemplos trazidos do jogo *Avant-Garde*. Embora sejam também questões importantes aquelas que concernem a educação e o desenvolvimento de jogos, o foco aqui é o campo da História - a atuação pública do historiador através de jogos digitais.

*Avant-Garde* é um jogo eletrônico em desenvolvimento do gênero RPG (*role-playing game*) no qual o jogador experimenta a vida de um artista na Paris da passagem do século XIX ao XX: cria obras de arte; participa e funda novos movimentos artísticos; conhece artistas como Monet, Bouguereau e Picasso nos *cafés* parisienses; ganha medalhas e fama nos *Salons*, vendendo retratos para a burguesia e quadros históricos para o Estado; ou vive de dívidas e comete suicídio sem nunca obter reconhecimento, mas impulsiona a vanguarda. São essas algumas possibilidades da experiência do jogador exemplificadas em forma de narrativa, sendo prevista a idiosincrasia de cada experiência através da interação.

A narrativa do jogo não pretende precisão histórica. Nesse nível, é o conceito de verossimilhança que guia a experiência do jogador. Ou seja: o jogador interpreta o papel de um artista que não existiu na época, criado por ele (seu *alter ego*), mas cuja experiência teria sido possível ou plausível naquele contexto histórico. A história é mais que uma base para a narrativa: através das mecânicas e dinâmicas do jogo são agrupados elementos históricos com o objetivo de representar o conceito de vanguarda e subsidiar a experiência narrativa. É uma tentativa de divulgar o conhecimento histórico através de um meio fundamentalmente não-textual, embora também faça uso do texto.

É esperado que *Avant-Garde* tenha as mesmas dificuldades encontradas pelos jogos educativos. A falta de recursos e conhecimentos, bem como uma série de dificuldades para a produção de jogos no país, como a falta de comunidades de desenvolvedores, a inexistência de um mercado consolidado (sendo a prática da pirataria corrente) e mesmo o pre-

ço de *softwares* e *hardwares*, são alguns dos motivos para a baixa qualidade das produções nacionais. Nota-se, no entanto, uma mudança nesse cenário em anos recentes, com a inserção de empresas brasileiras de desenvolvimento de jogos no mercado mundial e com grande competitividade, sendo um exemplo o jogo “*Knights of Pen & Paper*” (2012) da Behold Studios, indicado para o prêmio estudantil em um dos festivais mais importantes de jogos independentes, o *Independent Games Festival* (IGF). No entanto, a recepção de *Avant-Garde* em comunidades internacionais de desenvolvimento de jogos tem sido positiva.

O grande objetivo do jogo é trabalhar o conceito de *vanguarda*. O conceito está sendo representado segundo concepções de Erwin Panofsky (2009) e Peter Gay (2008), bem como em fontes primárias da época, tanto fontes visuais como pinturas realistas, impressionistas e de outros movimentos, quanto fontes escritas como cartas redigitas por artistas da época ou o romance “*L’œuvre*” de Émile Zola, sobre o mundo da arte em Paris no século XIX.

Evitarei aqui os termos *edutainment*, *history games*, jogo educativo, *serious games*. A separação nessas categorias é problemática, pois parece pretender colocar uma série de jogos em um nível intelectual superior, quando na verdade esses jogos são, em geral, de qualidade inferior. Todos os jogos são jogos – nos lembremos de Huizinga – e compartilham as mesmas características fundamentais. Os jogos mais populares, como o já mencionado *Civilization*, ensinam conteúdos históricos para milhões de pessoas sem se pretenderem educativos, sendo mais efetivos e de maior qualidade que os jogos educacionais. A ideia de que os jogos comerciais “utilizam-se dos acontecimentos da História apenas para fins lucrativos”<sup>4</sup> é problemática, pois ignora a presença de diversos interesses no processo de criação de um jogo. Lembremos, por exemplo, do uso de Geografia e História pela série *Carmen Sandiego*: com fins lucrativos, sim, mas também de ensino de conteúdos científicos.

Cristiani Bereta da Silva escreveu um interessante artigo que traz testemunhos de alunos sobre o uso de jogos com conteúdos históricos na sala de aula, como por exemplo, a série “*Age of Empires*” (DA SILVA, p. 941-943). Nele, fica evidente uma noção estudantil estática de História, ou de progresso contínuo até o presente. Ora, tanto em “*Civilization*” quanto em “*Age of Empires*”, o tempo de jogo – a experiência do jogador – é de um fluxo constante de melhoramentos e avanços tecnológicos. É bem provável que esse fato tenha mais a dizer sobre o presente do que sobre o passado.

Em *Avant-Garde*, o progresso é um tema central, mas tratado de maneira crítica. O surgimento de novos movimentos artísticos com os quais o jogador pode interagir significa uma mudança em direção a um futuro que se quer fazer chegar logo, afinal a vanguarda está na frente de seu tempo, trazendo para o presente as novidades dos próximos tempos – o movimento futurista, em particular, exemplifica essa questão. Mas essas mudanças trazem consequências que devem ser julgadas pelo próprio jogador, que testemunha a transição de obras de arte do realismo ao abstracionismo, com pinturas representativas sendo trazidas pelo jogo e colocadas diante dos olhos do jogador.

Em *Avant-Garde*, o processo de criação de uma pintura (fig. 1 e 2) tem mecânicas que refletem as escolhas criativas porém convencionais da produção artística do século XIX. A natureza morta pode ser de qualquer objeto imaginado pelo criador, mas é sempre uma natureza mor-

ta. Mesmo os mais revolucionários vanguardistas tiveram dificuldade em escapar dos grandes gêneros até o surgimento do abstracionismo. Giuseppe Arcimboldo o fez com criatividade já no Renascimento: suas naturezas mortas de objetos que, cuidadosamente arranjados, lembram figuras humanas, compostos como retratos, questionam os temas clássicos séculos antes da vanguarda.



Figura 1: Imagem da tela de criação de uma pintura em *Avant-Garde*.

A representação da sociedade em *Avant-Garde* é complexa. Poderia ser dividida em alguns elementos: o mercado e a comunidade artística. O mercado determina o valor das pinturas através da demanda e faz encomendas ao artista, que também são convertidas em dinheiro. A comunidade artística influencia aspectos do artista: suas habilidades e opções de criação de pinturas. Todas essas mecânicas são postas em movimento pela ação do jogar, sua interação com as dinâmicas.

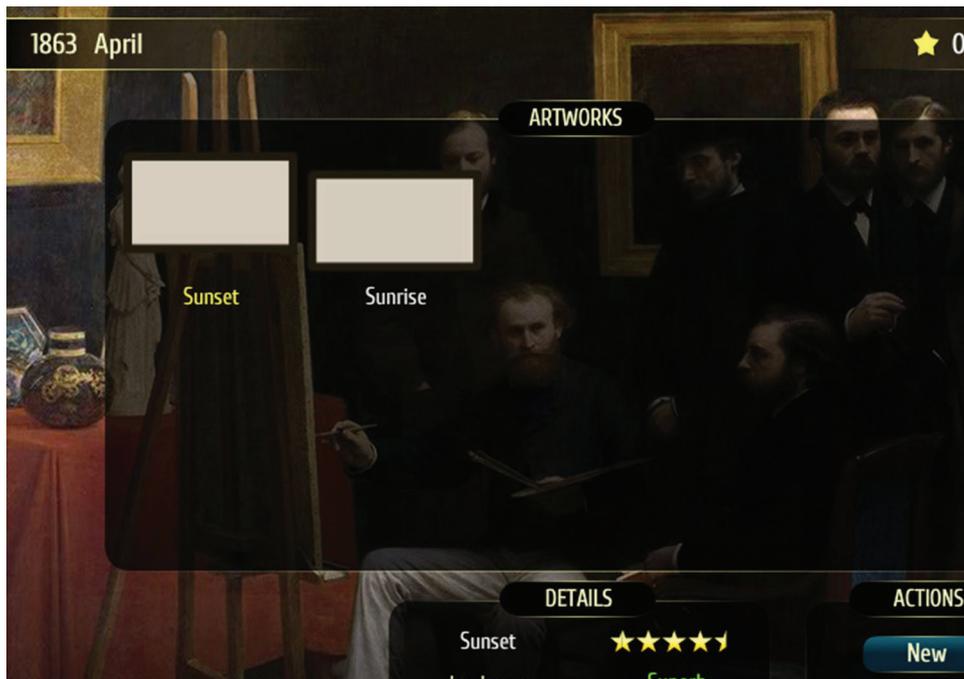


Figura 2: Imagem do Atelier em *Avant-Garde*.

O tempo, nos jogos, tem uma relação direta com os sentimentos do jogador. A experiência em *Avant-Garde* é lenta e calma. Esse tempo torna-a introspectiva: há tempo para pensar, refletir, imaginar. Ele é criado a partir do uso de um sistema de turnos, em oposição à interação em tempo real. Tal qual em “*Civilization*”, o tempo do jogo só passa quando o jogador deseja, independentemente do tempo real.

Não há um objetivo claro e definido em *Avant-Garde*; a ausência de uma pontuação permite ao jogador construir sua trajetória individual sem ser julgado. Não há uma maneira certa ou melhor de jogar, sendo ela definida pelo jogador e não externa a ele. A ausência de objetivos bem definidos faz com que o jogador determine seus próprios objetivos, o que coloca em questão um fundamento ético do jogo, no sentido desse não avaliar as ações do jogador como certas ou erradas.

Huizinga considera de maneira literal a imaginação no jogo: “Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida.” (HUIZINGA, 2010).

Visualmente, *Avant-Garde* faz uso da arte do século XIX para compor seus planos de fundo e demais imagens (fig. 3). Isso é, enquanto o jogador interage com as dinâmicas do jogo, são mostradas pinturas relacionadas com a situação: um atelier se o jogador está no atelier, uma academia se está em uma academia, uma bela modelo se o jogador está pintando uma bela modelo. Esse aspecto visual contribui para a imersão e coloca o jogador em contato com esses elementos do passado de uma maneira interativa.

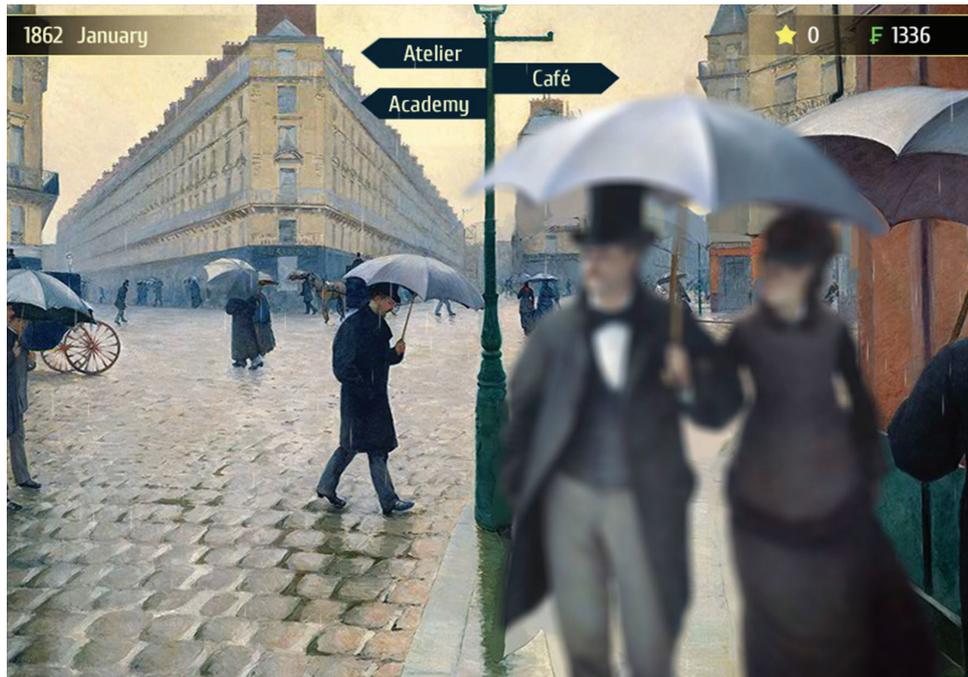


Figura 3: Pintura interativa em *Avant-Garde*.

Essas pinturas, tendo sido passadas para o meio digital através da fotografia, são, por natureza, apresentadas em formato digital. No entanto, não utilizam, sem intervenção, dos recursos oferecidos por sua digitalidade: a interatividade, mais relevantemente.

A interatividade se dá, no caso das imagens, através de sua apresentação como ilustração das dinâmicas. Ao escolher pintar uma natureza morta, o jogador é fornecido uma pintura de natureza morta do século XIX. Mas essa interatividade é intensificada no caso dos planos de fundo: eles se movem de acordo com a posição do cursor na tela, e segundo a perspectiva implícita dos elementos em uma pintura. Além disso, há uma animação de chuva sobre a imagem, trazendo o clima chuvoso da pintura para o meio digital. Em outras palavras, essas pinturas do século XIX parecem ter uma existência em três dimensões, com profundidade além de altura e largura. O efeito é resultado da intenção de utilizar ao máximo os aspectos oferecidos pela digitalidade.

## Conclusão

Espero que este artigo consiga despertar o interesse dos historiadores para um espaço de atuação até agora pouco explorado no país e que ainda não atingiu seu potencial pleno em qualquer parte do mundo. Ainda há muito que ser estudado na relação entre jogos digitais e História. Ao explorar a definição de jogo, a história e especificidade dos jogos digitais, além de comentar o processo de criação de *Avant-Garde*, tentei contribuir aqui para uma nova possibilidade de atuação do historiador em seus primeiros passos

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DA SILVA, Cristiani Bereta. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 925-946. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4581/7054>>.

FANTIN, Monica; CORRÊA, Eloiza Schumacher. **Videogames**: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-356%20int.pdf>>

FREITAS, Sara de.; STAALDUINEN, Jan-Paul van. **Game-Based Learning Framework: Linking Game Design and Learning Outcomes**”. Disponível em: <[http://sgiwiki.cueltd.co.uk/papers/Chapter\\_Staalduinen\\_Freitas\\_-\\_Final.pdf](http://sgiwiki.cueltd.co.uk/papers/Chapter_Staalduinen_Freitas_-_Final.pdf)>.

GAY, Peter. **Modernismo**. São Paulo: Schwarcz, 2009.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 167-178, jan./jun. 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HUNICKE, Robin; LEBLANC, Marc; ZUBEK, Robert. **MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research**. San Jose, 2001-2004. Disponível em: <<http://www.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>>

NEVES, Isa. ALVES, Lynn. FUENTES, Lygia. FLORES, Glória. **HISTÓRIA E JOGOS DIGITAIS**: possíveis diálogos com o passado através da simulação. Disponível em: <[http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/publicacoes/sbgames2010/historia\\_jogos\\_digitais\\_dialogos.pdf](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/publicacoes/sbgames2010/historia_jogos_digitais_dialogos.pdf)>.

NEVES, Isa Beatriz. ALVES, Lynn. BASTOS, Abelmon. Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades”. **XI SBGames** – Brasília – DF, 2012. Disponível em: <[http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C\\_S17.pdf](http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S17.pdf)>.

OKAN, Zühal. Edutainment: is learning at risk?. **British Journal of Educational Technology**, Vol. 34, No 3, 2003. Disponível em: <[http://kingregson.com/senior\\_sem/edutainment.pdf](http://kingregson.com/senior_sem/edutainment.pdf)>.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PFUTZENREUTER, Edson do Prado. **Inserção dos videogames na aprendizagem mediada**. Disponível em: <<http://edsonreuter.files.wordpress.com/2010/06/insercao-dos-videogames-na-aprendizagem-mediada.pdf>>

POGUE, Zachary. Edutainment – Evaluating the Social Change-Value of Carmen Sandiego. **Science, Technology, and Society**, 145, 2001. Disponível em: <[http://www.stanford.edu/group/htgg/cgi-bin/drupal/sites/default/files2/zpogue\\_2001\\_2.pdf](http://www.stanford.edu/group/htgg/cgi-bin/drupal/sites/default/files2/zpogue_2001_2.pdf)>

PRASERES JÚNIOR, Jaime de Oliveira. **EDUCAÇÃO E JOGOS ELETRÔNICOS**: Estudo de Caso dos Games produzidos com Financiamento da FINEP. Disponível em: <<http://sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full9.pdf>>.

WHITTON, Nicola. **Learning with Digital Games**. Taylor & Francis e-Library, 2009.

RESNICK, Mitchel. **Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning**. Disponível em: <[http://www.roboludens.net/Edut\\_Articoli/Playful\\_Learning.pdf](http://www.roboludens.net/Edut_Articoli/Playful_Learning.pdf)>.

SQUIRE, Kurt. JENKINS, Henry. Harnessing the power of games in education. **InSight**, 2003. Disponível em: <[http://www.edvantia.org/products/pdf/InSight\\_3-1\\_Vision.pdf](http://www.edvantia.org/products/pdf/InSight_3-1_Vision.pdf)>

## Notas

\* Mestrando em História pela UFRGS.

<sup>1</sup> HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

<sup>2</sup> Idem, p. 5-8.

<sup>3</sup> Idem, p. 11.

<sup>4</sup> NEVES, Isa Beatriz; ALVES, Lynn; BASTOS, Abelmon. Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades. XI SBGames – Brasília – DF, 2012. Disponível em: <[http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C\\_S17.pdf](http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S17.pdf)>