

**JOGANDO EM SALA DE AULA: A FORMAÇÃO LÚDICA DE NARRATIVAS
HISTÓRICAS**

RAFAEL VICENTE KUNST *

As reflexões articuladas nesse texto são resultado de análises constantes sobre minha atuação como professor de História e o uso de jogos em sala de aula. Ao longo de minhas práticas, destaquei o jogo como uma importante estratégia para apresentar diferentes elementos históricos para que os estudantes pudessem interagir com o conhecimento de forma lúdica. Entretanto, no processo de criação desses materiais, percebi que estava tecendo minhas narrativas para essas aulas, evidentemente, a partir das minhas interpretações sobre cada conteúdo histórico escolhido. Os temas abordados, as ilustrações, as regras e dinâmicas dos jogos, cada um desses elementos refletiam minha posição sobre os conhecimentos históricos envolvidos naquelas aulas. Por exemplo, ao criar um jogo de trilhas sobre a sociedade da Idade Moderna, destaquei os grupos sociais que considerava mais relevantes e elaborei possíveis situações de interação entre eles baseadas na visão que tracei sobre aqueles eventos. Dessa forma, foi elaborada uma narrativa diversa do texto tradicional, mas com as mesmas disposições para a elaboração de sentidos históricos.

A partir das observações desse potencial narrativo envolvido no processo de criação de jogos, essa estratégia foi aplicada para auxiliar os estudantes a desenvolverem suas próprias interpretações históricas utilizando a linguagem lúdica, elemento marcante do cotidiano de crianças e jovens. Baseado nos estudos de Jörn Rüsen e seus interlocutores, acredito que a “competência narrativa” seja elemento fundamental do Ensino de História atualmente, habilidade que possibilita ao indivíduo “dar sentido ao passado” e mobilizar suas interpretações na sua vida prática (RÜSEN, 2011: 59). Entretanto, a tarefa de fundamentar tal habilidade entre jovens estudantes torna-se um desafio se o professor não se aproximar dos conhecimentos prévios de seus alunos sobre os conteúdos históricos que estiver destacando. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli defendem que “se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, pois é importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 50). Portanto, é preciso que o

* Mestre em História, professor do Colégio de Aplicação/UFRGS.

estudante de História tenha papel ativo no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Isso significa que ele deve mobilizar suas experiências para a efetiva formulação de suas próprias interpretações sobre o passado. Seguindo a reflexão das autoras citadas anteriormente, esse é o meio adequado para que esse indivíduo possa ter a “possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social, em vez de ser mero receptor passivo das informações do professor” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 62).

Evidencia-se, portanto, que as informações e posicionamentos dos alunos devem fazer parte da construção do conhecimento histórico em sala de aula. Entretanto, acredito que, em diversas situações, negligenciamos um aspecto importante da formação desses indivíduos – as formas como eles expressam suas significações sobre a realidade que os cerca. Muitas vezes, o professor busca “domar” as contribuições da sua turma no processo cognitivo para que ela possa se adequar a uma formação narrativa que ainda pode é estranha aos seus estudantes. Nesse sentido, a proposta desse artigo é analisar como instrumentos lúdicos podem servir de ferramentas para que a competência narrativa seja desenvolvida em aulas de História a partir de uma lógica já dominada por esses jovens, acostumados a imaginar, brincar e jogar, seja individualmente, seja em grupo. Para isso, apresento a análise de diferentes jogos criados por alunos do sexto e sétimo Anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS durante oficinas realizadas em 2014 e 2015, ambas com a duração de um semestre, que tiveram como objetivo orientar grupos de estudantes dessas turmas para que desenvolvessem materiais lúdicos sobre qualquer assunto histórico escolhido. Nessas atividades, primeiramente, os participantes conheceram e discutiram sobre diversos jogos de temática histórica. A seguir, foram incentivados a pesquisar sobre um assunto histórico que tivessem interesse para elaborar seus jogos. Finalmente, esses materiais foram confeccionados e compartilhados entre todos os membros do grupo, quando suas criações foram apreciadas pelos demais participantes.

Para fundamentar adequadamente a proposta dessa pesquisa, organizo sua apresentação em três momentos distintos: primeiramente, justifico como os materiais lúdicos são envolvidos por uma estrutura narrativa própria, específica. Posteriormente, analiso com maior atenção a importância conferida especificamente pelo historiador citado anteriormente, Jörn Rüsen, à competência narrativa no Ensino de História e como os jogos podem contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade. Ao final, apresento as observações resultantes da

análise de alguns dos jogos produzidos durante as oficinas citadas, destacando como os estudantes apresentaram suas interpretações históricas em suas criações.

O jogo como significação da realidade

A definição do conceito de jogo é muito complexa, questão proveniente principalmente da dificuldade de muitos filósofos em delimitar sua função. Entre esses esforços, destaca-se o estudo de Johan Huizinga sobre o espaço do lúdico em nossa sociedade:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero (HUIZINGA, 1995: 24)

Com essa definição, o autor expõe as principais marcas da ação lúdica, distinguindo-a do trabalho (visto que esse tem outros fins) e da realidade cotidiana. A diversão e o lazer também são alguns de seus traços mais marcantes. Entretanto, há um aspecto relevante nessa citação para pensarmos também o potencial narrativo dos jogos – o fato desses serem realizados “dentro de determinados limites de tempo de espaço” –, questão minuciosamente discutida pelo sociólogo Roger Caillois. Segundo seus estudos, o fascínio do jogo sobre os indivíduos deve-se à ilusão que cria, “transportando” seus participantes para uma realidade delimitada e criada, mas que existiria momentaneamente, segundo as convenções dos jogadores. Tal essência do lúdico remete-nos a outro fator destacado por Caillois, o elemento fictício: “[...] uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealdade em relação à vida normal” (1990: 30). Portanto, a criação lúdica consiste na invenção de uma realidade momentânea, com seu funcionamento delimitado por regras e dinâmicas próprias, como uma história a ser narrada e concluída para o retorno à “vida normal”.

Mesmo que fictício, o ambiente lúdico carrega determinadas características do meio que cerca quem o concebeu. Não é possível compreender seu funcionamento sem considerar a relação entre imaginação e real, entre os anseios do indivíduo criador e suas experiências sociais. Desde a infância, vivemos e desenvolvemos nossas concepções sobre o mundo a partir do diálogo desses dois fatores. Essa dualidade é fonte fundamental do estudo sobre o desenvolvimento cognitivo, em especial, na obra de Jean Piaget, *A formação do símbolo na*

criança. Em sua longa pesquisa, o autor observou que, progressivamente, a criança abandona o que são chamados de “jogos de imaginação”, marca da sua experiência lúdica até o momento, para dedicar-se cada vez mais aos “jogos de regras”. Nessa perspectiva, o primeiro modelo “constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações” (PIAGET, 1971: 116). Ou seja, o movimento predominante de interpretação da realidade nessas situações é a submissão da realidade à imaginação da criança, sem preocupação com semelhanças entre o ambiente criado no jogo e o ambiente a sua volta. Porém, progressivamente, à medida em que suas relações sociais se tornam mais complexas, a “criação individualista” passa a dialogar com sua realidade concreta, compartilhada com outros indivíduos: “com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda mais espontâneas, mas imitando o real” (PIAGET, 1971: 116).

Como podemos perceber a partir das colocações de Piaget, a organização do real através do lúdico ocorre por meio das regras e dinâmicas que estruturaram o jogo. Em um “jogo de regras”, somos colocados diante de um ambiente fictício, mas com limitações impostas pela interpretação das experiências sociais de seu criador. Por exemplo, em um jogo de xadrez, os jogadores possuem liberdade para mover suas peças de acordo com suas estratégias, porém, esses movimentos são limitados para cada peça que representa determinada força naquele tabuleiro. Ou seja, por mais que esse jogo tão tradicional seja uma invenção, reflete a observação de uma “desigualdade de forças” percebida na realidade. Além disso, quanto maior for a preocupação do criador do jogo em que sua obra seja aceita e compartilhada por outras pessoas, maior será seu esforço para que suas ideias sejam compreendidas. Em outras palavras, a socialização do lúdico está relacionada ao compartilhamento das nossas experiências sociais. As regras propostas na criação de cada jogo devem ser aceitas por seus participantes antes que cada partida se inicie, organizando assim, os mecanismos que organizam aquele ambiente fictício durante sua “existência” entre aquele grupo. Jeferson Retondar defende que essa regulamentação também é um reflexo do modo de organização social no seu cotidiano. Nesse sentido, observa-se que as normas de uma partida podem ser flexibilizadas constantemente, desde que tais mudanças sejam consensuais entre os jogadores (RETONDAR, 2007: 60). Portanto, se a criação lúdica é como

uma narrativa, seus participantes são como leitores, pois podem interpretar coletivamente aquela “realidade delimitada” proposta pelo jogo diante deles.

Delimitação espacial e temporal, organização fundamentada em regras flexíveis e inspiração nas experiências sociais – esses são elementos fundamentais para a elaboração de qualquer material lúdico. Entretanto, permanece a questão: como esse diálogo entre criação e experiência é estabelecido no desenvolvimento da narrativa lúdica? Retomando o consistente estudo de Caillois, podemos encontrar uma pista para tal dúvida: “A sorte representa a resistência da natureza, do mundo exterior ou da vontade dos deuses à força, à maestria e ao saber do jogador. O jogo surge como a própria imagem da vida, mas como uma imagem fictícia, ideal, ordenada, delimitada, afastada” (CAILLOIS, 1990: 96). Nessa passagem, que trata sobre a dinâmica própria de qualquer jogo – a relação entre sorte e “habilidade” –, essa atividade é definida como “imagem da vida”, carregando-a de correspondências entre a criação fantasiosa e a experiência. A sorte representaria não só o acaso, mas tudo aquilo que não depende dos indivíduos com quem interagimos. Por exemplo, quando somos sorteados a iniciar uma partida, somos ordenados aleatoriamente dentro do ambiente do jogo, em algo que independe tanto das nossas características, quanto de possíveis ações dos demais participantes. Por outro lado, naquela mesma partida, devemos nos adaptar ao nosso ordenamento, fazer opções e interagir com os demais jogadores, exercendo papel ativo nos rumos daquela narrativa. Portanto, a elaboração da narrativa lúdica deve se confrontar com a liberdade de ação dos indivíduos e sua interação com a realidade que este não controla plenamente.

Esse embate é foco de diversos historiadores das mais variadas correntes historiográficas. Destaco um ótimo exemplo retirado do famoso estudo de Carlo Ginzburg sobre o moleiro Menocchio e as possibilidades da vida de camponeses do século XVI. Para analisar os limites da singularidade identificada nas afirmações do seu objeto, o historiador afirma que:

Mas essa singularidade tinha limites bem precisos: da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação. Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um conjunto de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um (GINZBURG, 2006: 20).

O moleiro em questão não escolheu nascer na Itália do século XVI, naquela comunidade e pertencente àquela cultura. Essa situação foi imposta a ele, independentemente de qualquer influência que ele pudesse ter, mas isso não impossibilitou que, a partir de suas escolhas, seus posicionamentos e sua vida tomassem rumos originais, como sujeito de sua própria história. Essa é a aproximação que desejo destacar entre as afirmações de Caillois e Ginzburg – a narrativa lúdica constrói um ambiente delimitado e fictício, mas que carrega o intuito de seu criador em se comunicar com seus semelhantes, adotando em sua obra características próprias das experiências que compartilha com a sociedade em que vive. Desse modo, acredito que a existência de uma narrativa lúdica, ou seja, o jogo como um instrumento de significação ordenada da realidade, esteja bem fundamentada. A seguir, por meio da análise de considerações de Jörn Rüsen, apresento a relação entre esse elemento e o desenvolvimento de uma “competência narrativa” própria do ensino de História.

A competência narrativa e a consciência histórica

A obra de Jörn Rüsen apresenta grande destaque nos debates sobre o ensino de História atualmente, principalmente devido a sua preocupação em analisar um elemento por muito tempo esquecido nessa área: a importância da aprendizagem histórica. Mais do que compreender a complexa operação da escrita da História e suas complexas elaborações conceituais, o autor se ateu principalmente na influência do conhecimento histórico na experiência social dos indivíduos. Segundo o historiador alemão, qualquer sujeito precisa orientar-se no tempo, definir sua identidade social a partir das tradições que o cercam, suas expectativas de mudanças sociais etc. Essa função prática da História na vida social é definida como consciência histórica:

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas (RÜSEN, 2011: 56).

Dessa forma, compreende-se que a função da História está além de simplesmente “compreender o passado”. Através do desenvolvimento da consciência histórica, o indivíduo deve ser capaz de orientar-se de forma prática no tempo, de interpretar e intervir nesses

“reflexos” do passado no presente, estruturar sua identidade a partir de determinadas “matrizes temporais” e mesmo de guiar seus cursos de ação, criando assim, expectativas sobre o futuro. O estudo da didática da História apresenta assim uma preocupação com a vida prática, auxiliando a orientação dos estudantes em suas atuações sociais. Entretanto, para que o estudante possa desenvolver esse “senso de direção temporal”, deve haver um estímulo constante para que sua participação na construção do conhecimento histórico seja ativa, colocando-o como ator principal desse processo. Orientar-se no tempo significa construir sua própria interpretação sobre as relações entre presente e passado que formaram a sociedade em que vivemos. O aluno não pode ser um mero receptor do conhecimento, aceitando passivamente as significações históricas impostas pelo professor: “O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção, impede, ao invés de promover, a habilidade de dar significado à história e orientar a si mesmo de acordo com a experiência histórica” (RÜSEN, 2011: 90).

De acordo com a perspectiva de Rüsen sobre a consciência histórica, a função das aulas de História está no diálogo e interpretação da experiência histórica para a construção do conhecimento a partir do aluno. Nesse ponto, retomamos a outra questão historiográfica muito debatida: o papel da narrativa histórica. Apesar desse texto não ter como objetivo aprofundar-se nessas reflexões, é importante destacar que o conceito de narrativa utilizado faz referência ao narrar como organização de uma significação que, no caso da disciplina histórica, segue determinadas delimitações. Fundamentando-me em Rüsen novamente, essa concepção de narrativa delimita tal atividade à significação da experiência histórica, “tornando-se um fenômeno elementar e geral da organização da vida cultural” (RÜSEN, 2012: 49). Portanto, quando o estudante estiver tecendo suas narrativas históricas, estará elaborando sua própria interpretação da experiência histórica estudada em sala de aula, partindo de suas vivências prévias (suas condições sociais, influências culturais, relações familiares), relacionando aquele passado às condições de seu presente. De forma conclusiva, Rüsen define a dependência direta entre o desenvolvimento da consciência histórica e a necessidade do estímulo da competência narrativa no ensino de História:

Que capacidade precisa ser aprendida, com o desenvolvimento da consciência histórica, para que essa função de orientação possa ser cumprida? É a capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de orientar suas ações e sofrimentos no tempo, em suma: a capacidade de narrar, historicamente. Que competências as pessoas precisam adquirir, se elas não querem perder, mas

sim ganhar com suas próprias mudanças e com o seu mundo no decorrer do tempo? É a capacidade da competência narrativa, que é a capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo (RÜSEN, 2012: 54).

Em outras palavras, uma das principais funções da disciplina de História nas escolas é ensinar aos jovens a forma como significar o seu próprio passado e o do mundo a sua volta através da narrativa histórica. Todo o cidadão que pretende intervir na sua sociedade precisa estar instrumentalizado para compreender como o passado influenciaram o presente, como as condições do presente interferiram na elaboração de “marcos temporais” atuais e mesmo para elaborar suas próprias expectativas sobre sua realidade. Narrar é um ato social de comunicação, ou seja, só pode ser exercitado em sala de aula partindo do constante diálogo entre professor e aluno. Além disso, é importante considerar as estratégias de comunicação próprias dos sujeitos da aprendizagem. Por essa razão, acredito que o uso da estratégia lúdica pode trazer grandes benefícios para o desenvolvimento da competência narrativa. Significar e ordenar uma “realidade delimitada” a partir de um jogo pode ser uma experiência relevante e estimulante para a “manipulação” de diferentes experiências históricas em sala de aula, pois aproxima-se de uma linguagem mais envolvente e dinâmica. O ambiente criado na tensão entre fantasia e realidade no momento lúdico também proporciona sensações e mesmo aprendizagens que são registradas de forma duradoura pois, como afirma Retondar, “ainda que o jogo tenha terminado, as sensações de intensidade e de excitação provocadas durante o jogo ficam registradas sensivelmente” (RETONDAR, 2007: 86).

Narrativas históricas através de jogos

Conforme a última citação apresentada, retoma-se um dos elementos fundamentais do universo lúdico: tanto a criação, quanto a vivência com os jogos, não lidam apenas com aspectos objetivos para a interpretação da realidade, mas permitem também a utilização de uma criatividade subjetiva, mobilizando aspectos emocionais e estéticos, por exemplo. Para Rüsen, o aprendizado histórico não é completo quando é tomado apenas pela racionalidade explicativa, pois esses conhecimentos devem servir de também como instrumento de mobilização e julgamento do presente, no desenvolvimento da identidade histórica dos indivíduos. Com esse objetivo, a prática do ensino de História não deve se formar apenas pelo processo cognitivo, mas também “através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses” (RÜSEN, 2011: 44). Desse modo, mais uma vez, a linguagem

lúdica indica uma estratégia promissora para o desenvolvimento da didática da História, a partir da integração entre subjetividade, estética e análise de experiências sociais.

Ao longo das oficinas de criação de jogos realizadas com meus alunos, percebi que esse processo criativo envolvia a tensão entre esses elementos acima citados. A partir do momento em que o estudante escolhia o tema histórico com o qual iria trabalhar, até decisões estéticas, como as cores que seriam usadas para pintar os peões que simbolizavam determinada sociedade do passado, evidenciou-se como a interpretação do conhecimento histórico (processo cognitivo) dialogava com escolhas criativas (questões estéticas e emocionais). Na fase inicial desses projetos de ensino, cada participante foi estimulado a pesquisar informações básicas sobre algum tema histórico que tinham interesse. Após essa definição, buscou-se imagens, mapas, descrições e fontes sobre os principais sujeitos históricos e acontecimentos que marcaram o tema selecionado. A seguir, foram apresentados diferentes modelos de jogos aos estudantes, com o objetivo de familiarizá-los com diversas possibilidades de criação lúdica. Como observa-se posteriormente, essas opções influenciaram diretamente as narrativas dos jogos criados. Após essa pesquisa inicial e planejamento inicial do material lúdico a ser desenvolvido, os participantes foram orientados sobre o processo de articulação entre o desenvolvimento e organização de regras e dinâmicas de um jogo e os conhecimentos históricos mobilizados durante sua confecção. Ao final, os estudantes puderam conhecer e interagir com as criações de seus colegas, “lendo” e compartilhando suas próprias narrativas históricas.

Sobre o conteúdo relativo ao conhecimento histórico presente nessas produções, devemos lembrar que, evidentemente, o tratamento concebido a interpretações conceituais por parte dos estudantes ocorreu de modo diverso da produção escrita tradicional. Durante a elaboração dos jogos, houve diversos momentos de “flexibilização” da análise de experiências históricas em favor dos interesses do narrador em questão. Em contato aberto com a ficção, o jogo admite o improvável e permite resultados diferentes do que aqueles que “realmente aconteceram”. Algumas perguntas que ouvimos em nossas aulas ganham um destaque diferente a partir das reflexões abertas por um jogo, como, por exemplo: “o que teria acontecido se os povos indígenas brasileiros tivessem expulsado os portugueses?”. Afinal, durante a incerteza de uma partida que simulasse os anos iniciais de colonização no Brasil, os jogadores do time indígena poderiam ter sucesso contra os invasores, por exemplo. Eucídio

Pimenta Arruda, em seu estudo sobre a aprendizagem a partir de jogos digitais de temática histórica, analisa acertadamente essa peculiaridade própria desse tipo de produção:

Apesar [dos jogos não terem o objetivo de realizar análises conceituais históricas], notei que a produção dos jogos, por seguir padrões mínimos de verossimilhança, incorpora algum tipo de interpretação sobre esses conceitos, como mecanismo de convencimento do jogador de que o programa oferecido pela empresa produtora é um bom jogo, [...] (ARRUDA, 2011, p.169).

Arruda se refere especificamente a jogos comerciais que envolvem grandes temas históricos, mas a busca pela verossimilhança certamente acompanhou o processo de criação dos estudantes das oficinas em questão, elemento verificado pelo empenho nas pesquisas sobre as informações históricas que ambientariam seus jogos. Além disso, a aproximação do jogo com a realidade histórica no qual esse é baseado garante que se compartilhe entre os jogadores a “ilusão lúdica” proposta no momento de uma partida, meta fundamental de qualquer criador desses materiais, seja uma grande empresa, seja um jovem buscando se comunicar com seu grupo. Nesse sentido, para que os jogadores pudessem aceitar que eram comandantes de exércitos romanos lutando contra tropas egípcias dentro dos limites de certo jogo de tabuleiro, por exemplo, seu desenvolvedor teve que pesquisar imagens que fizessem referência a tais forças, desenhar um tabuleiro em que esse encontro fosse possibilitado e mesmo criar estratégias de combate que fossem àquelas apresentadas em fontes sobre a Antiguidade Clássica.

Para apresentar as observações sobre as narrativas históricas presentes nos jogos produzidos nessas oficinas, detenho-me em dois grandes modelos adotados pela maioria dos participantes: jogos de trilha e de dominação de territórios. No primeiro caso, as criações consistiam na organização de determinada realidade histórica a partir de pequenos acontecimentos desencadeados em espaços divididos em forma de uma trilha. Nesse caminho, os jogadores recuam ou avançam ao final de acordo com o caráter do que aconteceria em cada espaço e, para vencer, é necessário completar o trajeto do tabuleiro antes dos demais. No segundo modelo, o tabuleiro é dividido em diversos territórios e cada jogador possui determinado número de peças (tropas) que devem batalhar para conquistar certo conjunto de espaços. Esses dois modos básicos de mecânicas lúdicas foram utilizados para tecer narrativas sobre diferentes temas históricos, sendo adaptados de diversas maneiras.

De maneira geral, os jogos de trilha tiveram o Egito Antigo como temática histórica predominante. Nesses casos, o conteúdo histórico elaborado exibia-se em pequenos acontecimentos que determinavam a progressão (ou recuo) dos participantes na trajetória em direção à última casa do tabuleiro. Seus temas envolviam questões que os estudantes consideraram marcantes em suas pesquisas, tais como: o cotidiano de certos grupos sociais egípcios (trabalho nas plantações, comércio, construção de grandes obras); temas populares, como a religião egípcia e o processo de mumificação; além de grandes eventos, como os conflitos com os romanos. Se o jogador parasse em uma casa que representasse um evento positivo (vencer uma batalha contra os romanos, construir uma pirâmide, realizar a colheita de trigo), ele avançaria em vantagem diante dos adversários. Entretanto, caso o acontecimento fosse considerado negativo (períodos de seca do rio Nilo, invasões de povos vizinhos, profanação de um templo), haveria uma penalização. Desse modo, podemos verificar que a dinâmica do jogo indica claramente o esforço de interpretação de quem o concebeu para organizar o conhecimento histórico de acordo com sua significação sobre a experiência histórica pesquisada.

Observou-se que os jogos que adotaram essa dinâmica fizeram alusões frequentes ao tema histórico selecionado, constituindo-se de referências a diversos acontecimentos e características oriundas do conhecimento histórico. Porém, tais informações não apresentam conexões entre elas. Ou seja, por mais que tenha sido criada uma orientação para a narrativa (o progresso dos egípcios para um suposto sucesso adquirido ao “final da trilha”), não há uma relação causal que norteie a progressão pelo caminho do tabuleiro. Essas observações indicam a dificuldade dos estudantes em organizar narrativas sobre grandes eventos históricos a partir da noção de causalidade, em que os acontecimentos são tratados individualmente. Nesse processo, a própria noção de simultaneidade também é afetada, pois cada aspecto daquela realidade histórico foi apresentado um após o outro, impossibilitando que outros fatores interfiram no destino de cada jogador na trilha do tabuleiro.

Em contraposição, o mesmo não foi observado ao analisar os jogos baseados no modelo de domínio de territórios. Nesses casos, a possibilidade de diferentes eventos ocorrendo simultaneamente enriqueceram as narrativas, pois cada acontecimento poderia influenciar os rumos gerais daquela história. A maioria dos temas desses formatos lúdicos foi a simulação de grandes conflitos históricos: tanto aqueles que efetivamente ocorreram, como

a batalha de Stalingrado na Segunda Guerra Mundial; quanto combates criados a partir de ambientações históricas, como uma batalha entre dois exércitos fictícios, mas baseados em pesquisas históricas sobre as forças militares medievais. O desafio desses jogos reside na tomada de decisões estratégicas para a movimentação das peças no tabuleiro, interagindo com os demais jogadores. Assim, cada participante assume papel ativo na narrativa exposta, o que indica mais uma peculiaridade da significação histórica através do lúdico, pois seu público interfere diretamente na trama, podendo mesmo alterar resultados conhecidos da experiência histórica (em um jogo que simula a batalha de Stalingrado, por exemplo, em que o time alemão tem chance de sucesso, contrariando a realidade histórica em questão).

Outra diferença importante entre essa dinâmica de jogos e a pautada por trilhas é a influência do acaso, que predomina diante da aleatoriedade dos acontecimentos que marcam cada casa da trajetória daqueles jogos. Além disso, enquanto o avanço de casas independe das ações dos demais jogadores, o sistema de dominações gera uma interação constante entre seus jogadores. Essa característica também se mostra enriquecedora à interpretação histórica desenvolvida pelo estudante, pois essas narrativas conseguem abarcar, em certa medida, a complexa relação de forças própria de qualquer momento histórico.

Considerações finais

A partir da análise das significações históricas elaboradas através de jogos, podemos concluir que essa estratégia possui grande potencial para auxiliar o ensino de História na tarefa de desenvolver a chamada competência narrativa em nossos jovens. Ao criar seus próprios jogos, os estudantes puderam tomar o controle no processo de produção do conhecimento histórico, buscando, interpretando e mesmo julgando as experiências históricas pelas quais se aprofundaram. A produção lúdica possibilitou também que se alcançasse o que Rüsen considera fundamental para a efetiva aprendizagem histórica: o diálogo entre o processo cognitivo de construção do conhecimento com elementos estéticos e emocionais provenientes da subjetividade do produtor daquele saber. Evidentemente, não apresento esse método didático como única forma válida para as aulas de História, nem mesmo que a narrativa lúdica substitua a tradicional linguagem escrita (que também deve se tornar objeto de apropriação pelos estudantes), mas como uma fonte enriquecedora para convidar os mais

jovens a manipularem o saber histórico que, em muitos livros didáticos, parecem tão inflexíveis e inalcançáveis.

Apesar de alcançar observações relevantes até o momento, o próximo passo dessa pesquisa deve ser a organização de categorias de análise das narrativas históricas nos jogos dos alunos além daquelas apresentadas brevemente nesse texto (relações causais; temas escolhidos; interações entre agentes históricos; simultaneidade).

BIBLIOGRAFIA

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Aprendizagens e jogos digitais*. Campinas: Editora Alínea, 2011.

CALLOIS, Roger. *Os jogos e os homens – a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma pedagogia do brincar. *Presença Pedagógica* v. 19, n. 109, jan.-fev, p. 30-35, 2013.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. *Teoria do jogo – a dimensão lúdica da existência humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica – fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. Concepções do brincar na psicologia. In: CARVALHO, Alysson *et. al.* (org.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.