

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Jogo e Narrativa no Ensino de História

Ao longo da minha experiência como professor de História, desenvolvi diferentes modelos de narrativas históricas para envolver meus alunos. Devido à proximidade e à dinâmica da linguagem lúdica, obtive resultados satisfatórios criando jogos para apresentar conceitos e perspectivas históricas através de regras e cenários dessas produções. Dessa maneira, percebi que o lúdico é um instrumento importante não só para envolver os estudantes, mas também para possibilitar “estratégias linguísticas” alternativas para que esses jovens possam desenvolver suas narrativas históricas com mais autonomia e clareza na exposição de suas concepções. As inquietações sobre o potencial da linguagem lúdica como ferramenta de produção de narrativas históricas e a necessidade de analisar o saber histórico elaborado por estudantes ainda no processo de escolarização são as maiores motivações para essa proposta de tese de doutorado. Nesse sentido, o tema central dessa pesquisa é a produção de narrativas históricas por estudantes dos anos sexto e sétimo do Ensino Fundamental através das suas criações lúdicas. Com base em minhas observações no espaço escolar e nas leituras sobre essa questão, *a hipótese que apresento é a de que a ferramenta lúdica possibilita a elaboração de complexas significações históricas para indivíduos ainda em formação escolar*. O interesse específico pelas criações dos sujeitos desse grupo provém do fato deles estarem em um estágio inicial de contato com a disciplina de História, descobrindo seus conceitos fundamentais e seus procedimentos científicos. É nesse momento de sua formação que o estudante é conduzido a refletir sobre a importância e os métodos de produção do conhecimento histórico. Porém, esse indivíduo ainda não apresenta experiências de leitura e escrita suficientes para expressar essas significações apenas através da escrita. Como exposto nas definições teóricas e metodológicas desse projeto, para obter essas fontes de pesquisa, proporcionarei oficinas em escolas públicas para criar um ambiente adequado de incentivo e de reflexão para a produção dessas narrativas históricas através de jogos.

Assim como alguns historiadores dialogam com elementos da teoria literária para analisar romances sob o viés historiográfico, proponho o estreitamento das relações entre as reflexões oriundas da teoria da história e da historiografia com as pesquisas do campo da Educação e do ensino de História. Portanto, é importante destacar que o foco desse projeto de pesquisa não é o processo de aprendizagem durante as aulas de História. O material lúdico

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

é concebido nessa proposta como uma fonte para analisar como um grupo escolar específico compreende e elabora conhecimentos históricos, considerando a singularidade de suas experiências no contexto escolar. Mesmo que a cultura escolar que envolve os autores e o desenvolvimento cognitivo desses sejam partes relevantes dessa pesquisa, o principal interesse da mesma está nas narrativas históricas traçadas por esses estudantes.

Objetivos de pesquisa

a) Objetivos principais:

- Identificar as estratégias argumentativas utilizadas para as significações dos elementos históricos presentes nos jogos desenvolvidos pelos estudantes;
- Analisar como a consciência histórica dos participantes se manifesta em seus jogos, identificando como são estabelecidas as relações entre presente e passado e como são tratadas noções como causalidade, simultaneidade e sujeito histórico.

b) Objetivos secundários:

- Analisar como a cultura escolar influencia a maneira como os estudantes produzem conhecimento histórico;
- Através da investigação sobre a cultura escolar, identificar as influências para elementos integrantes dos jogos criados pelos estudantes durante as oficinas.

Justificativas e revisão bibliográfica

Ao iniciar a revisão bibliográfica para essa pesquisa, apresento um dos principais argumentos para justificar sua produção: a escassez de pesquisas acadêmicas com essa temática. Nos programas de pós-graduação da área de história, não é usual tratar da escola como um espaço de produção de conhecimento histórico a ser analisado cientificamente. Mesmo entre pesquisas na temática do ensino de História, aquelas que analisam o conhecimento histórico produzido pelo público escolar não são dominantes. Buscando no Lume (Repositório Digital da UFRGS), não há teses que relacionam teoria da História à Didática dessa área, pelo menos nos últimos dez anos, seja no programa de Pós-Graduação de História ou da Educação. Na biblioteca digital da USP, nos últimos quinze anos, há uma média de trinta produções entre teses e dissertações que analisam o Ensino de História, porém, mesmo nesses casos, poucos estão voltados às narrativas dos estudantes. A mesma escassez de exemplos pode ser verificada ao buscar referências sobre os usos do lúdico na didática relacionada à História, diferente do que ocorre em pesquisas de outras áreas, como

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

a matemática. Essas indicações iniciais fortalecem o caráter de originalidade da pesquisa que apresento – uma análise das narrativas históricas de estudantes através de suas criações lúdicas.

Um dos raros exemplos de pesquisas sobre conhecimento histórico produzido na escola é a tese *“Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses”*, defendida por Ronaldo Cardoso Alves na USP. Essa análise se apropria principalmente das reflexões e da tipificação de Jörn Rüsen sobre consciência histórica e seu papel no ensino de História para comparar as produções de conhecimento nessa disciplina desenvolvidas entre estudantes brasileiros e portugueses. O autor utilizou como fontes questionários diretivos para definir o perfil dos alunos analisados e narrativas escritas sobre um mesmo evento histórico, buscando principalmente tipificá-las segundo os critérios propostos por Rüsen. Apesar da linguagem escrita dessas fontes ser diferente daquela que é objeto da minha proposta, nossas situações de análise se aproximam pelo interesse nas produções de autoria dos estudantes e pelo reconhecimento dessas como significações históricas legítimas. Alves defende a necessidade de aliar conceitos e reflexões próprias da Filosofia da História em trabalhos que poderiam ser considerados exclusividade da Didática da História, propondo um diálogo entre essas áreas:

O que se pretende com a utilização da Filosofia da História na construção da base epistemológica do ensino de História não é a transformação dos alunos do ensino básico e secundário em pequenos historiadores. Almeja-se sim, refletir acerca de possibilidades, racionalmente construídas, de práticas metodológicas que visem desenvolver as operações mentais do pensamento histórico, seja em seu aspecto substantivado (...), seja em sua vertente meta-histórica (...). (ALVES, 2011, p.25)

Nesse sentido, podemos alcançar um desenvolvimento em ambos os campos ao aliarmos preceitos próprios da historiografia e teoria da História com as pesquisas do ensino escolar dessa disciplina. O aspecto didático seria beneficiado com a possibilidade de aprimoramento das práticas que desenvolvem as competências históricas dos alunos, enquanto a vertente historiográfica poderia compreender melhor o processo cognitivo de apreensão do conhecimento histórico. Essa conclusão a partir do trabalho de Alves reforça a relevância da minha proposta de pesquisa, pois essa carrega uma contribuição pouco explorada nos debates historiográficos – o processo de “alfabetização histórica”, ou seja, a trajetória pela qual qualquer indivíduo aprende a lidar com o conhecimento histórico e tecer

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

suas próprias narrativas sobre o passado, seja um historiador profissional, seja um cidadão de formação básica.

Retomando o papel do jogo na pesquisa que proponho, é necessário avaliar as suas definições mais consolidadas entre os estudiosos dessa área. O filósofo e historiador holandês Johan Huizinga foi um dos principais pesquisadores envolvidos com a busca pela compreensão sobre a importância e a influência do lúdico em nossa sociedade. Em sua famosa obra, *Homo ludens*, o autor traça uma história de ações próprias da nossa sociedade que, segundo ele, podem ser identificadas como atos de jogar. Nesse sentido, o gosto pelo lúdico teria origem cultural, mas seria algo tão comum ao ser humano que beiraria ao “natural”. Na tentativa de definir uma prática tão ampla e tão comum, Huizinga desenvolveu uma de suas definições mais utilizadas até hoje:

(...) 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, p. 24)

Com o objetivo de abarcar os mais variados tipos de jogos, o autor elaborou um conceito abrangente, mas que carregaria 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 fundamentais.

O sociólogo francês Roger Caillois, embasado principalmente nos estudos de Huizinga, analisou o jogo como um fenômeno social definido pela maneira como as atividades lúdicas interferem nas relações dos indivíduos com as pessoas que os cercam. Diferente de seu predecessor, Caillois não se preocupou em buscar elementos que apontassem para a presença dos jogos nas origens da humanidade ou nos momentos iniciais da vida humana. Centralizada nas relações sociais e nas diversas formas de interpretação da realidade pelos participantes, seu conceito de jogo mostrou-se mais preocupado em delimitar como originar-se-ia a chamada fuga temporária da “vida cotidiana”:

1. – *livre*: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

2. – *delimitada*: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
3. – *incerta*: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
4. – *improdutiva*: porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alterações de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
5. – *regulamentada*: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. – *ficícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal. (1990, p.29-30)

Cada um desses itens apresenta delimitações sobre as formas como a atividade lúdica tece novas relações entre os jogadores e a realidade que os cerca. As características de ficcionalidade, delimitação definida e incerteza possibilitam que o jogo efetivamente seja um momento de criação coletiva, de ressignificação da realidade. O criador do jogo e os jogadores sabem que aquela experiência é um “faz de conta”, uma proposta aceita por todos e com claros limites espaciais (um tabuleiro, uma mesa ou uma área qualquer) e temporais (ocorre em um intervalo específico de tempo). A incerteza própria de qualquer exercício desse gênero provém do elemento sorte presente em todos os jogos (a representação do imprevisível, daquilo que os indivíduos não conseguem controlar) e da liberdade de seus participantes que fazem escolhas dentro das condições definidas pelas regras do jogo. O aspecto delimitador do jogo é responsável por criar uma “nova realidade”, em que ele pode experimentar estar em outro tempo, em outro lugar, em um mundo criado apenas para aquele jogo. Assim, as suas delimitações temporais e espaciais tecem tipos de experiências específicas, próprias do lúdico, em que um “mundo fictício” toma forma em um diálogo entre as regras indicadas pelo criador do jogo e as leituras que sancionam o andamento dessa experiência. Por exemplo, em um jogo que tenha como proposta a ambientação e simulação de elementos da Revolução Francesa, haverá regras e contextualizações que conduzirão os participantes a agirem para resolver disputas e atritos como estivessem naquele período histórico. Nesse sentido, podemos comparar a prática lúdica com o exercício da leitura, uma vez que a significação do texto é construída pelo diálogo entre a obra e o leitor. Essa metáfora também é pertinente para explicar a posição do criador de um jogo como o autor de uma narrativa, alguém que cria regras para o seu universo com base nos conhecimentos prévios disponíveis, descreve cenários para envolver os jogadores, promove disputas e motivações para colocar os indivíduos (jogadores) em ação.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Ao dialogar com as produções acadêmicas que tratam das relações entre o lúdico e a educação, é possível encontrar pesquisas principalmente direcionadas à Didática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹. Entretanto, o ensino de História necessita de mais investimentos nesse sentido. Um dos exemplos mais recentes de iniciativas para sanar esse vazio partiu de um grupo de professores da Faculdade de Educação da UFRGS. Como resultado de reflexões elaboradas a partir de um curso de aperfeiçoamento organizado por professores da área de ensino de história dessa instituição, foi publicado o livro *“Jogos e Ensino de História”*, uma coletânea de artigos que analisam e propõem modos de utilizar o lúdico para trabalhar com a disciplina de história em sala de aula. Nessa obra, são analisadas experiências sobre atividades pedagógicas centralizadas em jogos com o objetivo de analisar e assimilar diferentes conceitos e contextos históricos. Os organizadores desse trabalho destacam o papel do jogo como um instrumento que desenvolve a criatividade dos alunos e permite envolvê-los em uma situação fictícia, fora do cotidiano (noção oriunda de Huizinga, citado anteriormente), em que uma turma pode se imaginar em determinado contexto histórico e interagir de forma dinâmica com os conhecimentos sobre tal período:

Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. Nesse limitado e isolado tempo, lançando mãos às palavras de Huizinga (2000, p.13), tudo é movimento, mudança, alternância sucessão, separação. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p.18)

Como a atividade lúdica permite simular aspectos do real, é correto afirmar que esse pode ser um meio para que o estudante possa imaginar o contexto histórico estudado e interagir diretamente com o processo de formação dos conceitos cruciais para a sua interpretação. Portanto, essa coletânea de textos dialoga positivamente com a proposta de pesquisa que apresento nesse projeto. Entretanto, nossas reflexões sobre o papel do lúdico divergem quanto ao autor da narrativa histórica. Enquanto as análises desses pesquisadores voltam-se para o aluno como “jogador-leitor” do saber tecido pelo professor em sala de aula, minha fonte de pesquisa é conhecimento histórico concebendo o estudante como autor, o criador da sua narrativa histórica através da linguagem lúdica.

¹ Apesar dessa linha de pesquisa apresentar contribuições para minha análise, acredito que não seja necessário destacá-las no momento, pois meu objetivo não é analisar o jogo como uma ferramenta de ensino, mas como uma possibilidade de narrativa histórica.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Outra obra importante que destaco sobre as relações entre jogos e ensino de História trata de um debate teórico muito caro à História: o papel da verossimilhança na operação historiográfica. Refletindo sobre esses aspectos e as relações entre o ensino e jogos digitais, a obra de Eucídio Pimenta Arruda apresenta análises essenciais para compreender como narrativas históricas podem surgir a partir do lúdico. O foco do autor é observar as influências de jogos de temática histórica no ensino de história, apresentando diferentes relações com o tempo que podem envolver um jogador durante esse tipo de atividade:

Existem outras dimensões a serem estudadas nos jogos, a saber: as diferentes formas de lidar com o tempo dentro do próprio jogo, com bases nas interações entre jogadores; a perspectiva da compreensão do tempo como transformação (representada pelas mudanças nos figurinos dos personagens, nas estruturas tecnológicas etc.), e também como demarcações sociais (quando os jogadores criam acordos sobre o tempo de partida, o tempo de início dos ataques, o tempo de “dar tempo”, o tempo de dedicação ao jogo etc.). Além disso, conforme foi dito anteriormente, ele é jogado até o fim, ou seja, o jogador participa ativamente dos processos de decisões em um contexto temporal, guardadas as limitações do jogo. (ARRUDA, 2011, p.152)

Segundo Arruda, ao longo de uma partida, um jogador lida com diferentes temporalidades simultaneamente. Em resumo, há o tempo do jogo, que envolve as dinâmicas do seu desenvolvimento (relações entre os jogadores, decisões a serem tomadas e a própria duração da partida); e o mais importante para essa pesquisa, o tempo do contexto do jogo, apresentado aos jogadores através das suas regras, seu enredo e suas ilustrações. Mais uma vez, as noções de delimitação temporal de Caillois e da “fuga do cotidiano” presente na obra de Huizinga dialogam para a compreensão dos benefícios adquiridos ao utilizar a linguagem lúdica para tratar da história. Se o jogador lida constantemente com questões de temporalidade, o mesmo ocorre com o criador do jogo, pois esse deve elaborar as transformações que ocorrerão ao longo do jogo, expor escolhas a serem tomadas no decorrer de uma partida e tecer as delimitações temporais que proporcionarão a fuga temporária do cotidiano. Nesse sentido, Arruda destaca o trabalho do desenvolvedor de jogos como alguém que explica acontecimentos, elabora novas significações para a realidade, ou seja, que elabora narrativas:

A narrativa cumpre, pois, um importante papel de mostra ao leitor que não há evento histórico que não seja um produto de determinadas relações sociais, de tensões, conflitos e alianças em torno do exercício do poder, de certa forma de organização da sociedade, produto de práticas e atitudes humanas, individuais e coletivas. Analogamente, não há jogos e partidas entre jogadores que não se

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

constituam das mesmas características, assim como não há jogos que não sejam produzidos com base em concepções filosóficas, econômicas, com simbologias acerca do que seja civilização, evolução, transformação. A narrativa do jogo, como construção do discurso demonstra como funcionam as tramas, as intencionalidades dos produtores dos jogos, as aberturas permitidas por eles para a reconfiguração das tramas pelo jogador, mas, antes de tudo, mostra o vínculo com a época a qual tanto jogo quanto jogadores pertencem. (ARRUDA, 2011, p. 158)

Esse é o argumento definitivo de aproximação entre jogo e narrativa, a grande contribuição de Arruda para minha proposta de pesquisa. Esse produto apresenta uma organização e explicação de um determinado evento, abordando os diversos elementos que compõem a sociedade ali representada (sua economia, sua cultura, suas práticas sociais, etc.). Essa significação é elaborada a partir das posições ideológicas e, até mesmo, das escolhas conceituais do criador do jogo. De maneira muito perspicaz, o autor trata a criação lúdica como um discurso que é direcionado para dialogar com determinado público, buscando convencê-lo de que seus argumentos representam o contexto apresentado no jogo da forma mais fiel possível, chegando à verossimilhança citada anteriormente. Evidentemente, a narrativa historiográfica de um pesquisador acadêmico possui critérios e argumentos diferentes daquela que é produzida por meio de jogos por jovens estudantes, mas, ao longo de minhas observações sobre o processo de produção de alguns alunos, percebi que houve uma preocupação em deixar os elementos históricos dos seus jogos mais próximos do que eles acreditavam ser “verdadeiro”. Essa convicção era fruto de suas interpretações e de suas pesquisas, o que corrobora a afirmação de que esses jovens pesquisadores estavam começando a seguir um método para a elaboração de suas narrativas históricas. Arruda analisa as peculiaridades próprias 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).

O autor se refere especificamente a jogos comerciais que envolvem grandes temas históricos e que buscam convencer seu público das bases históricas dos seus produtos. Porém, a busca pela verossimilhança certamente também acompanhou o processo que acompanhei em diversos momentos de criação de jogos pelos alunos, elemento exemplificado pelo empenho deles em suas pesquisas sobre as informações históricas que ambientariam seus jogos.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

A capacidade de interpretar criticamente fontes históricas e de tecer suas próprias significações sobre as relações temporais que envolvem sua sociedade é um dos elementos fundamentais do ensino de história. Uma das principais das justificativas para o desenvolvimento da pesquisa proposta neste projeto é a análise da produção dessas narrativas históricas entre indivíduos que estão iniciando sua formação escolar e, independente dos rumos profissionais que escolherem, precisarão desenvolver a competência de analisar criticamente a sociedade que integra e sua história, assim como comunicar tais significações adequadamente. Portanto, não basta que um cidadão saiba, por exemplo, todos os acontecimentos importantes da história brasileira; ele deve estar familiarizado com as regras e reflexões próprias da produção do conhecimento histórico, da pesquisa até a elaboração concreta de sua interpretação. Para chegar a essas afirmações, busquei fundamentações em um dos principais historiadores atuais que analisam os usos da história no cotidiano, o alemão Jörn Rüsen. Em sua obra, o autor traça aproximações fundamentais entre o conhecimento histórico acadêmico e aquele utilizado no cotidiano, desenvolvido principalmente nas escolas.

Segundo o autor, essas relações afetam diretamente a maneira como essa disciplina deve ser trabalhada nas escolas. Se há estratégias de escrita próprias para a significação do conhecimento histórico, os estudantes devem se familiarizar com esses modelos e, com isso, dominar a própria produção historiográfica, adquirindo competências para formular suas próprias interpretações sobre o passado. Desse modo, o aluno deixaria de ser um simples receptor de informações históricas, absorvendo e decorando discursos preestabelecidos sobre diferentes contextos históricos, e passaria a assumir papel ativo no processo de aprendizagem. O ensino tradicional, voltado para a recepção do conhecimento, não desenvolve a criatividade ou o espírito crítico dos indivíduos, repetindo interpretações históricas que muitas vezes não coincidem com interesses e especificidades próprias da realidade que os cercam. Rüsen aponta os problemas desse modelo de aprendizado baseado na recepção:

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. Um significado que é simplesmente “dado” não pode ser observado como tal e a preocupação com sua função fundamental de organizar o conhecimento é negligenciada. Além disso, a

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

subjetividade, enquanto uma fonte para novas questões e uma vontade direcionada a novas experiências, não pode ser explorada. (RUSSEN, 2011, p. 90)

Segundo o autor, o domínio que possibilita a orientação do presente a partir da interpretação histórica, uma das principais funções da educação histórica, só pode ser exercida quando o aluno é estimulado a construir sua própria interpretação sobre a experiência histórica, ou seja, que ele tenha condições de tecer sua própria narrativa. Porém, para alcançar tal objetivo, é necessário estabelecer uma relação diferente entre os estudantes e o conhecimento histórico. Como incentivá-los a se interessar e relacionar a sua realidade aos diversos contextos históricos? Quais meios facilitariam o domínio dos instrumentos de elaboração dessas interpretações das experiências históricas? Acredito que a utilização do lúdico seja a resposta para essas questões, incentivando e facilitando a aproximação dos jovens estudantes com os métodos de produção da narrativa histórica.

A concepção de História como narrativa é objeto de estudo de diversos historiadores e este é realizado sob diferentes perspectivas. Portanto, o último ponto desse levantamento bibliográfico deve fazer referência à importância das obras de Hayden White e de Paul Veyne, pois essas leituras foram cruciais para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa. As reflexões desses autores sobre a validade epistemológica e o papel da narrativa no trabalho do historiador repercutem em diversos trabalhos posteriores, inclusive nas obras de Jörn Rüsen, ao discutir as especificidades da escrita da história em relação a outros modelos de narrativa. Apesar do desacordo com algumas afirmações do autor, acredito que o trabalho de White seja de extrema relevância para analisar as estratégias argumentativas que envolvem a narrativa histórica, pois, segundo ele, a produção histórica é “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser um modelo, ou ícone, de estruturas e processos passados no interesse de *explicar o que eram representando-os*” (WHITE, 2008, p. 18). O saber historiográfico se estabelece a partir de critérios e métodos definidos, distanciando sua estrutura narrativa de outras “estruturas verbais”. Entretanto, não podemos negar que a escrita do historiador é um discurso que busca convencer um público (geralmente, a comunidade de historiadores) sobre a validade das significações feitas através dos documentos por ele analisados e, portanto, há uma série de argumentos com esse objetivo. Assim, o trabalho da investigação historiográfica envolve a identificação e

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

compreensão da estratégia argumentativa, seja do historiador profissional, seja do indivíduo que elabora suas narrativas para, segundo Rüsen, “se orientar no tempo”.

Paul Veyne, em seu livro *Como se escreve a história*, em sintonia com White, apresenta a história como um enredo elaborado com o objetivo de explicar um acontecimento histórico. Entretanto, o autor defende que essa explicação alcançada pelo historiador é, acima de tudo, uma narrativa de fatos:

Explicar mais é contar melhor, e de qualquer modo não se pode contar sem explicar; as “causas” de um facto, no sentido aristotélico, o agente, a matéria a forma ou o fim, são, na verdade, os aspectos desse facto. É no sentido desse aprofundamento da narrativa, essa explicação dos dados, fins e vias de acção, que se orienta frequentemente a historiografia atual. (VEYNE, 1987, p. 114)

Para Veyne, a narrativa histórica é o instrumento do presente para organizar a apresentação dos dados disponíveis sobre o passado. Nesse sentido, a explicação organizada pelo pesquisador, mesmo que tenha a pretensão de alcançar grandes relações causais que extrapolem o que as fontes possibilitam saber sobre os fatos, mantém seu caráter de narrativa. Entretanto, se a escrita da história se baseia numa descrição de eventos, sua elaboração possui peculiaridades, pois, como qualquer discurso, busca convencer determinado público da relevância de suas afirmações. Portanto, os argumentos presentes em qualquer narrativa histórica são diferentes da narrativa literária, por exemplo, que carrega objetivos e argumentos específicos, como também, se direciona a um público diferente daquele que busca o trabalho do historiador.

Considerações teórico-metodológicas e apresentação das fontes

Diferente de muitos trabalhos historiográficos, que geralmente analisam a escrita da história elaborada por pesquisadores da área de história, minha pesquisa tem como objeto de análise as narrativas históricas de alunos do Ensino Fundamental através de jogos que eles elaborarão, fato que exige uma organização metodológica exposta a seguir. A produção das minhas fontes de pesquisa será realizada por estudantes em oficinas ministradas por mim em turmas do sexto e do sétimo anos do Ensino Fundamental, reunindo uma média de vinte alunos. Assim como as experiências que obtive em momentos anteriores, essas atividades serão realizadas em escolas públicas, com doze encontros semanais ao longo de três meses².

² O Colégio de Aplicação da UFRGS é um exemplo de instituição aberta à realização de atividades desse gênero, já que uma de suas finalidades é servir como um espaço para a aplicação de pesquisas relacionadas ao cotidiano escolar. Devido à minha experiência profissional nessa escola e ao fato dessa escola fazer parte da

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Na primeira metade desse período, os estudantes serão apresentados à proposta, incentivados a refletir sobre os jogos que conhecem de temática histórica (quais são os temas e como esses são apresentados, através de quais elementos o conteúdo histórico aparece no jogo) e terão a oportunidade de pesquisar sobre o período histórico de sua preferência para a criação do jogo. A segunda fase dessa oficina consistirá na elaboração dos materiais lúdicos dos estudantes e suas apresentações. Além do jogo, os participantes entregarão um breve manual com a descrição das suas regras. Apesar do processo de elaboração dessas narrativas lúdicas ser acompanhado pelo pesquisador, o foco dessa pesquisa será o produto final dos estudantes. Posteriormente, com a autorização dos envolvidos e seus responsáveis, esses materiais serão recolhidos para a análise dos argumentos verificados na construção das narrativas históricas presentes nessas criações.

Em relação aos conceitos e reflexões teóricas essenciais para essa pesquisa, grande parte desses elementos já foram apresentados durante a revisão bibliográfica. O conceito de lúdico e as reflexões sobre seu potencial enquanto narrativa são fundamentadas principalmente nas obras de Huizinga e Caillois. Sobre as potencialidades do jogo no Ensino de História, Eucídio Pimenta Arruda e Jörn Rüsen são as referências que utilizo. Nessa sessão, gostaria de retomar o conceito de narrativa histórica, a questão central desse projeto. A obra de Rüsen é essencial nessa pesquisa para essa definição, pois seu estudo aproxima a elaboração desse modelo de escrita entre a história como ciência e a aprendizagem histórica, que é a base para a orientação temporal dos indivíduos na vida prática. O autor define a narrativa histórica de maneira simples, como “um ato comunicativo de formar sentido acerca da experiência temporal. A sua necessidade resulta do fato de que a vida prática humana, constantemente, experimenta a pressão de uma mudança no tempo, que precisa ser trabalhada de tal forma pelos comunicativamente afetados, [...]” (RÜSEN, 2012, p.74). Em outro ponto de sua obra, defende-se até mesmo que a narrativa histórica, enquanto interpretação da inserção dos indivíduos no tempo, é fundamental para que esse possa atuar sobre essas mudanças temporais (2010.a, p. 58). Portanto, o processo de significação temporal faz parte da vida prática e é construída através da interação social. Cada indivíduo elabora suas próprias interpretações, mas ele o faz com influências da realidade em que vive

universidade desse Programa de Pós-Graduação, o acesso ao espaço para a realização dessa pesquisa será muito facilitado.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

e busca alcançar determinado público, ou seja, a narrativa histórica é um discurso, com suas especificidades, que busca convencer um auditório: “Toda a narrativa (histórica) está marcada pela intenção do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo” (2010.a, p. 66).

Rüsen se aproxima dos trabalhos de Hayden White, Paul Veyne e outros pesquisadores ligados à filosofia da história ao reconhecer a importância da narrativa e a forma da escrita da história no trabalho do historiador. A aproximação da história com a literatura e o uso da retórica para a compreensão de estratégias historiográficas são o legado desses autores que, ao negarem qualquer possibilidade de neutralidade ou de elaborar “explicações universais” consistentes, direcionaram seus esforços para analisar os meios pelos quais os historiadores elaboram seus discursos, quais são as regras próprias de sua escrita e como se formam os argumentos utilizados para convencer seu público da verossimilhança de suas interpretações. Elizabeth Clark, ao analisar as contribuições de Veyne para essa discussão, destaca que o seu objetivo não é igualar a história ao trabalho literário, mas compará-lo, no sentido de reconhecer e refletir sobre os recursos da escrita do historiador (CLARK, 2004, p. 92). Na polêmica afirmação de que a história é “um romance verdadeiro” (VEYNE, 1987, p. 21), Veyne não está defendendo que a historiografia segue os mesmos critérios, que a literatura, ou que a história seja “mera ficção”. Como é destacado ao longo de toda a sua obra, seu argumento central é de que as pretensões de alcançar verdades absolutas, formular regras universais para a história humana e desenvolver uma escrita neutra sobre o passado mostraram-se infundadas, pois qualquer grande explicação histórica é uma interpretação com intenções de se comunicar e convencer determinado público.

O próprio Hayden White, em um texto posterior à primeira publicação do célebre *Meta-história* (1973), afirma que a principal distinção entre o histórico e o ficcional está no conteúdo, pois o historiador baseia seus discursos em eventos reais e busca descrevê-los (o uso desse termo não é ingênuo, pois reforça a impossibilidade de explicá-los, como muitos historiadores pretenderam fazer) na forma de narrativas (WHITE, 1984, p. 2). Rüsen, por sua vez, nomeia essa singularidade da narrativa como “pertinência empírica”. A partir desse critério, a escrita do historiador adquire cientificidade ao seguir regras próprias da pesquisa histórica, notadamente, as “exigências de verificação do conteúdo factual das histórias pela experiência (RÜSEN, 2012, p. 42). Portanto, se White admite a fundamentação histórica em

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

“eventos reais”, mesmo que uma explicação profunda sobre eles seja inviável, Rüsen dá ainda mais valor para as regras de pesquisa histórica, conferindo à disciplina o *status* científico.

Essa diferenciação não anula o caráter subjetivo e a influência dos recursos retóricos, mas deixa claro que o discurso reconhecido pelo público de historiadores deve seguir critérios e estratégias argumentativas próprias. Tal como Rüsen, White também destaca a importância das motivações do presente (principalmente aquelas de origem política) na constituição das interpretações sobre o passado, definindo esse aspecto como outro diferencial da escrita da história em relação à literatura. Segundo o autor, a busca pela aproximação entre comunidades políticas antigas com o contexto político dos historiadores (em especial, do século XIX) possibilitaram o modelo narrativo próprio da história, em que a proposta de “representação fidedigna” do passado definiu a estratégia argumentativa para a aceitação dessa relação temporal por parte do público dos historiadores (1984, p. 5). Posteriormente, White complementa sua crítica classificando como ilusória a pretensão de representar a complexidade da realidade e seus processos em sua plenitude através da narrativa, instrumento disponível ao historiador. Apoiado em Roland Barthes, o autor aponta que esse objetivo inalcançável provém de uma confusão entre a realidade e sua significação (1984, p.14). Portanto, mesmo que a representação do real na escrita da história seja uma ilusão, o processo de sua significação, apesar de próxima ao trabalho literário (subjetivo e restrito aos limites da comunicação), distingue-se desse e é fundamental para a compreensão das relações temporais entre o passado e o presente.

Hans Kellner, importante pesquisador da obra de White, destaca essa questão da pretensão de objetividade e representação da realidade nos textos desse autor. Kellner explica que, como White acredita que todos os textos são figurativos, repletos de estratégias retóricas para convencer o leitor que suas palavras são fiéis à realidade, essas mesmas produções precisam ser “completadas”, preenchidas pela significação, pela leitura do seu público (KELLNER, 2014, p.86). Com isso, Kellner confere às reflexões do historiador analisado definições muito relevantes para minha proposta de pesquisa: a democratização, a abertura tanto do processo de escrita, quanto de leitura. Se um sistema histórico “permite escolher nossos ancestrais; utilizando as definições de White, nós preenchemos o passado selecionando figuras que nós queremos que nos defina” (KELLNER, 2014, p.77), o domínio

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

sobre a competência narrativa torna-se um objeto de análise ainda mais importante, seja para o ensino de História, seja para os estudos historiográficos. Desenvolver a capacidade de significar a história possibilita aos nossos estudantes construir seus próprios discursos de luta política, defender seu posicionamento social e suas formações culturais. Da mesma forma, seguindo as teses de White, a legitimação de diferentes leituras e significações históricas pode instrumentalizar cidadãos atuais a defender posicionamentos diversos daqueles instituídos por grupos sociais dominantes.

Sobre a importância do conhecimento histórico na vida prática, Rüsen adota o caráter subjetivo e comunicativo dessa disciplina para analisar sua função. Se a história se fundamenta em narrativas, a elaboração e comunicação dessas interpretações históricas são competências essenciais para qualquer indivíduo. Nesse sentido, qualquer cidadão da nossa sociedade precisa reconhecer e interagir com os diferentes discursos históricos que são usados para legitimar diferentes posicionamentos políticos. Esse é o significado de “orientar-se no tempo”, de acordo com esse autor – a capacidade de utilizar o discurso histórico para interagir com as diversas forças sociais que nos cercam. Portanto, na educação histórica defendida pelo autor, a subjetividade e o caráter retórico da história devem ser apreendidos plenamente para que a formação histórica cumpra sua função (RÜSEN, 2012, p. 63). Esse é o elemento fundamental da pesquisa que proponho – a análise das estratégias argumentativas desses jovens que podem elaborar suas narrativas históricas a partir de uma forma de comunicação tão cara a eles – a linguagem do lúdico.

Além das contribuições de White e Rüsen para os estudos sobre os discursos elaborados nas narrativas históricas, as reflexões provenientes do campo da análise retórica serão de grande utilidade para essa pesquisa, pois, uma vez que os jogos são concebidos como instrumento de significação histórica, esses apresentam argumentos que buscam dialogar e persuadir o público a quem seu criador se direciona. As obras de Chaim Perelman e Olivier Reboul são minhas principais referências sobre essa questão. Ao longo de seu trabalho, Perelman defende o estudo da retórica sem o preconceito de alguns estudiosos que se refeririam a ela como a “arte da enganação”, reconhecendo a presença do interesse em persuadir alguém na grande maioria dos atos de comunicação. Além de traçar o histórico desse campo, do seu desenvolvimento entre os filósofos gregos aos estudos sociolinguísticos atuais, o autor traça a definição dos conceitos fundamentais das reflexões sobre a retórica.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Na análise de um discurso que visa a persuasão, é fundamental saber a quem o seu autor está se dirigindo e, principalmente, como ele acredita que é seu auditório, a fim de compreender as suas estratégias argumentativas para chegar até ele. Nesse sentido, o autor define o auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa, de forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir” (PERELMAN, 2005, p. 16). Reboul, mais voltado para a análise e tipologia das estratégias argumentativas, busca definir o processo de argumentação através de cinco características: ser endereçado a um auditório específico; expressar-se através de uma linguagem natural e com intenção de aproximar-se de seu público; suas premissas devem ser verossímeis; sua progressão deve depender das estratégias do orador; suas conclusões devem ser abertas à contestação (REBOUL, 2004, p. 94). Os conceitos de auditório e de argumentação serão elementos fundamentais para a análise dos jogos como narrativas históricas, pois, como exposto anteriormente, essas significações buscam convencer os jogadores (auditório) sobre a verossimilhança da ambientação lúdica com o contexto histórico escolhido através de diferentes argumentos.

Plano preliminar de conteúdos

O planejamento para a organização da pesquisa está pautado pelos critérios de análise das narrativas históricas elaboradas através dos jogos. Para isso, no **primeiro capítulo**, será necessário definir claramente as características da tipologia que será traçada, inspirada no trabalho de Rüsen citado anteriormente, mas adaptado para abranger as especificidades das narrativas produzidas como objeto dessa pesquisa. Além disso, nessas primeiras reflexões, será necessário expor de modo aprofundado as características peculiares de um discurso apresentado a partir do lúdico. No **segundo capítulo**, os materiais lúdicos recolhidos para a pesquisa serão apresentados em linhas gerais: as temáticas escolhidas; os componentes dos jogos analisados, com suas regras, dinâmicas, ilustrações; observações relevantes sobre o processo de criação, como as dificuldades dos estudantes na transposição da pesquisa para o lúdico, as interações entre os criadores ao longo das oficinas. Nesse capítulo, as influências da cultura escolar na elaboração dessas narrativas também serão largamente analisadas. Por fim, a exposição da análise dessas produções terá seus capítulos seguintes separados de acordo com cada perspectiva da tipologia elaborada para as narrativas históricas em questão: o **terceiro capítulo** centralizará o modo como a experiência histórica é concebida

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

em cada jogo. Finalmente, no **quarto capítulo**, serão abordadas as diferentes relações temporais estabelecidas nessas produções, evidenciando a constituição da consciência histórica dos produtores dos jogos criados.

Bibliografia

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. São Paulo: s.n., 2011.

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.

CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar: as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CLARK, Elizabeth A. *History, Theory, Text: Historians and the Linguistic Turn*. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

DEVINCENZI, Diego Speggiorin; KUNST, Rafael Vicente. *A revolução francesa no tabuleiro: o jogo como estratégia de aprendizagem*. In: *Revista Latino-Americana de História*, vol. 2, nº 6, 2013. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/220/174>.

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

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Milton Mullet (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *As funções da retórica parlamentar na Revolução Francesa: estudos preliminares para uma pragmática histórica do texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

KELLNER, Hans. *Reading Hayden White Reading*. In: *Storia della Storiografia, Rivista Internazionale*. Roma: Fabrizio Serra editore, n. 65, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado – Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. Puc-Rio, 2006.

MEYER, Michel. *Questões de retórica – Linguagem, Razão e Sedução*. Lisboa: Edições 70, 2007.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

PERELMAN, Chaim; OLBRECHT-TYTHECA, Lucie. *Tratado da argumentação – a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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.

RANCIÈRE, Jacques. *Os Nomes da História: Ensaio de Poética do Saber*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1994.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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.

_____. *Razão histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.a.

_____. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.b.

_____. *História Viva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.c.

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

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. VEYNE, Paul. *Os gregos conheceram a democracia?* In: **Diógenes**. Brasília, 1984, (6): p. 57-62, jan-julho, 1984.

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

WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica no século XIX*. São Paulo: EdUSP, 2008.

_____. *The question of Narrative in Contemporary Historical Theory*. In: *History and Theory*, vol. 23, nº 1. Wesleyan University: Wiley-Blackwell, 1984.