



JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA

**Marcello Paniz Giacconi
Nilton Mullet Pereira**
Organizadores

1ª edição
2ª impressão



JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA

**Marcello Paniz Giacconi
Nilton Mullet Pereira**
Organizadores

1ª edição
2ª impressão

Porto Alegre, 2013



JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA

República Federativa do Brasil
Ministério da Educação – MEC
Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação
Básica Pública - RENAFOR
Secretaria de Educação Básica – SEB
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Pró-reitoria de graduação - PROGRAD
Centro de Formação de Professores UFRGS - FORPROF
Faculdade de Educação – FACED

Curso de aperfeiçoamento “Ensino de História: modos de pensar, modos de fazer,
modos de avaliar – Jogos e Ensino de História – 1ª Edição

Financiamento

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Realização

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação do Curso

Nilton Mullet Pereira

Supervisão do Curso

Marcello Paniz Giacomoni

Elaboração de Conteúdo

Nilton Mullet Pereira

Fernando Seffner

Tânia Ramos Fortuna

Carla Beatriz Meinerz

Marcello Paniz Giacomoni

Jocelito Zalla

Edson Antoni

Secretaria

Dessirre Muller Rodrigues

Responsável MOODLE

Diego Speggiorin Devincenzi

Projeto de Design Gráfico

Daniela Szabluk



JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Marcello Paniz Giacconi
Nilton Mullet Pereira
Organizadores

1ª edição
2ª impressão

EDITORA
Evangraf
LTD.A.

Porto Alegre, 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J64 Jogos e ensino de história / organizadores Marcello Paniz Giacconi,
Nilton Mullet Pereira. – Porto Alegre : Evangraf, 2013.
171 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7727-583-0

1. História - Estudo e ensino. 2. História - Jogos educativos. 3.
Educação - Aprendizagem. 4. História - Ensino - Metodologia. I.
Giacconi, Marcello Paniz. II. Pereira, Nilton Mullet.

CDU 93/99:37
CDD 907

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira	
1 Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História	9
Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni	
2 Aprender e ensinar história: como jogar com isso?.....	25
Fernando Seffner	
3 Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula	47
Fernando Seffner	
4 Brincar é aprender	63
Tânia Ramos Fortuna	
5 Jogar com a História na sala de aula	99
Carla Beatriz Meinerz	
6 Construindo jogos para o Ensino de História.....	117
Marcello Paniz Giacomoni	
7 O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História	147
Edson Antoni e Jocelito Zalla	
Sobre os Autores	167


Apresentação

A presente publicação reúne as reflexões produzidas para o curso de aperfeiçoamento “Ensino de História: modos de pensar, modos de fazer, modos de avaliar – Jogos e Ensino de História”, 1ª edição, oferecido pela UFRGS na modalidade EAD para quatro municípios do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, Picada Café e Três Passos) no ano de 2013, e tendo como ponto de conexão o uso do jogar na educação e no Ensino de História. O primeiro capítulo “Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História”, escrito pelos professores Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, insere o jogo em um campo de descontinuidade em relação ao tempo habitual, um espaço que permite o surgimento do aprendizado. Além disso, os autores partem da obra de Johan Huizinga para problematizar os principais elementos que compõem o jogo. As produções do professor Fernando Seffner, intituladas “Aprender e ensinar história: como jogar com isso?” e “Aprendizagens significativas em História: critérios



de construção para atividades em sala de aula” preocupam-se com as aprendizagens significativas no Ensino de História, explorando os muitos significados que possa ter “aprender História”. O capítulo “Brincar é aprender”, da professora Tânia Ramos Fortuna, especialista na relação entre os jogos e a educação, desenvolve um denso apanhado conceitual em torno do “brincar” e do “jogar”, explorando sobremaneira a relação entre o ato de brincar e a construção de aprendizagens. O texto “Jogar com a História na sala de aula”, escrito pela professora Carla Beatriz Meinerz, problematiza a relação entre o jogar e a sala de aula de História, apresentando possibilidades, analisando diferentes categorias de jogos disponíveis, como os jogos de tabuleiro, digitais e de expressividade, além de reforçar a importância do planejamento prévio no uso dos jogos. Em seguida, o capítulo “Construindo jogos para o Ensino de História”, do Professor Marcello Paniz Giacconi, oferece dois exemplos de jogos produzidos para a sala de aula e um guia de produção de jogos, que visa auxiliar os professores desde a escolha da temática até a construção de peças, tabuleiros e dinâmicas. O último texto, “O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História”, escrito pelos professores Edson Antoni e Jocelito Zalla, problematiza em especial a construção de instrumentos de avaliação para os jogos na sala de aula.

Boa leitura a todos!



Capítulo 1

**Flertando com o Caos:
os jogos no Ensino
de História**

Nilton Mullet Pereira e
Marcello Paniz Giacomoni



A pergunta sobre como é possível encontrar o tempo dos alunos e permitir-lhes gostar ou se encantar com uma aula de História, certamente tem atormentado há muito tempo professores e pesquisadores da área. Alguns destes simplesmente se perguntaram, em outras épocas, sobre como seria possível levar os alunos a se envolver com um conteúdo aparentemente tão abstrato e tão distante das realidades vividas.

Neste texto, traduzimos tal preocupação como uma busca por uma arte na aula de História. Arte considerada como o que, na leitura de Deleuze¹, pode permitir o acesso à terceira síntese temporal – que nos joga direto no futuro, na fórmula “Eu é um outro” (PIMENTEL, 2010), mostrando um deslocamento do presente e do passado na direção do que ainda não é. A arte na aula de História seria uma espécie de arte do encontro, que se apresenta como uma cisão onde não há

1 Conferir Capítulo II de Diferença e Repetição, no qual Deleuze aborda explicita as três sínteses do tempo. “ Quanto ao terceiro tempo, que descobre o futuro – ele significa que o acontecimento e a ação têm uma coerência secreta que exclui a do eu, voltando-se contra o eu que se lhe tornou igual, projetando-o em mil pedaços, como se o gerador do novo mundo fosse arrebatado e dissipado pelo fragmento daquilo que ele faz nascer no múltiplo: aquilo a que o eu é igualado é o desigual em si. É assim que o Eu rachado segundo a ordem do tempo e o Eu dividido segundo a série do tempo se correspondem e encontram uma saída comum: no homem sem nome, sem família, sem qualidades, sem eu, nem Eu, o “plebeu” detentor de um segredo, já super-homem com seus membros esparsos gravitando em torno da imagem sublime”. (DELEUZE, 2009, p. 93)

o um (do aluno: identidade, perfil, tipo ou característica) e o outro (do professor: definido, estabelecido, identificado), mas uma porção de indefinição onde o encontro pode se dar, sem a necessidade do horário, da disciplina, dos ditados ou dos exercícios; eis que o encontro joga com a impossibilidade da previsão, sendo esta sua principal condição. Trata-se de um encontro que não impõe a marca do tempo disciplinar, que não define os resultados ou a produtividade esperada.

Uma aula de História poderia bem ser um não-lugar de encontros, donde os pontos de repouso se constituem em breves desacelerações necessárias à criação de conceitos históricos ou à problematização de conteúdos, bem como, ao exercício da escrita e da leitura. Estes pontos de repouso são paradas que marcam a presença de formações estratificadas, que definem territórios, mas não, de modo algum, afastam a aula de História da sua agora sina – o encontro, sendo o movimento criativo que mantém a atenção à vida, pela recorrência da desatenção, da inutilidade e da improdutividade; em outras palavras, uma aula de História que reconhece no movimento a possibilidade de criação de qualquer ponto de parada.

Muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história? Uma tentativa comum de resposta é oferecida sob forte influência de teorias psicológicas da aprendizagem, que argumentam sobre o distanciamento temporal e, por vezes, espacial, dos conteúdos da disciplina de História. Ou seja, seria de difícil compreensão o conteúdo da história antiga da Mesopotâmia em função dessa distância. Tal distanciamento seria um fator de desânimo e desgosto pela aula de História e que, em função disso, o encantamento pela história viria pela potencialidade de o ensino conseguir estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e a própria história vivida dos estudantes.

Mas, uma possível resposta ao problema só pode redundar em anacronismos de toda a ordem ou em aproximações conceitualmente

absurdas, como por exemplo, comparar a democracia ateniense com a democracia liberal e sugerir que a primeira era pouco desenvolvida. Eis que uma visão evolucionista da História entra em ação e parece esvaziar o conteúdo original e singular de cada época, elemento central que, em nosso entendimento, permite a aprendizagem em História.

A questão que fica é, portanto, como provocar encontros na aula de História, de modo que o gosto e o envolvimento por conteúdos tão distantes no tempo e no espaço possam permitir a aprendizagem?

Aprender e conhecer são elementos distintos. Quando falamos em conhecer, no campo do ensino de História, estamos tratando de reconhecimentos, ou seja, da apreensão de elementos formais, como as causas da revolução, as relações entre o Tratado de Versalhes e a Segunda Guerra, a definição de um conceito ou mesmo a mera identificação de líderes de uma batalha. Este reconhecimento é uma etapa importante da aula de História, necessário para o acúmulo de informações e de saberes para a compreensão da realidade histórica.

Aprender, por seu turno, nos parece ser algo de outra cepa, uma atitude bem mais elevada. Aprender não é algo distante e apartado do ensinar. “A palavra *apprendre*, permitam-me lembrá-lo, reúne, na língua francesa, os dois sentidos, o de “aprender” e o de “ensinar”, em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe” (SCHÉRER, 2005, p. 1184). Entre aquele que fala e o que escuta, depreende-se que aprender consiste em entrar em encontros, no ponto onde as coisas ainda não aparecem como individualidades, senão como um não-estado de puro movimento, de puro impulso de vida. A aprendizagem se dá nessa pré-condição do que existe, nessa pré-fixação, no movimento que gera os pontos fixos, uma vez que aí é possível encontrar o espírito em seu absoluto movimento.



Entretanto, para que isso ocorra é preciso um certo desprendimento, mais do que isso, um esquecimento. Esquecer-se da vida prática, do cotidiano, de tudo o que estabelece limites para o dizer e para o ver. Trata-se de uma suspensão dos modos, dos modelos, dos saberes, uma suspensão do próprio “eu”, como identidade ou subjetividade, na direção de uma despersonalização.

Aprender a ultrapassar uma subjetividade fundamentada no eu e antropomórfica – as duas coisas se equivalem –, a nos deslocar do ser do eu e da consciência para os devires, eis a primeira lição desse aprendizado. Mas deve-se repeti-lo em todos os sentidos, em todas as ocasiões: isso nunca se dá de uma vez por todas (SCHÉRER, 2005, p. 1186)

Logo, é importante perceber que o aprender e/ou ensinar não são ações isoladas, mas sim momentos convergentes entre si. Quer dizer que o aprender não significa incorporar novos conteúdos, mas estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos *signos* emitidos pelas coisas, pelas pessoas. Aprender é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. Isto porque aprender é colocar-se na passagem do não saber ao saber, visto que “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro”, conforme Deleuze (2009, p. 160).

Quando se aprende em História, afinal? Não se trata simplesmente de definir conceitos, mas de estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado. Logo, não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de con-

ceitos ou acontecimentos históricos, mas o de ensinar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação. A aprendizagem do conceito ultrapassa o nível da sua definição e sua aprendizagem aponta para duas direções do tempo: um tempo no qual o conceito ainda não é formado, quando um encontro permite uma saída extemporânea e faz um convite a um mergulho no fundo do campo das singularidades pré-individuais, para dali criar novas linhas, novos conceitos, novas atualizações. Tratando-se, portanto, de um mergulho no puro movimento intensivo da criação, por isto a despersonalização e o desprendimento; o outro tempo é o da operação, quando o conceito, uma vez formado, se torna parte do espírito daquele que aprende e ele se torna um indivíduo capaz de operar com os conceitos, apontando para o futuro e para a criação de novos modos de vida, bem como novas leituras do mundo. Mas, ao mesmo tempo, disposto a sempre se voltar ao movimento, numa disposição contínua a desprender-se de si.

Como exemplo, vejamos o conceito *revolução*. Aprender tal conceito não significa apenas afirmar que ela é uma transformação estrutural numa dada sociedade, mas quer dizer quando um aluno, por um lado, cria para si o conceito de revolução e, por outro lado, quando esse conceito expande a vida desse aluno. Só se aprende o que não se sabe, logo o exercício da aprendizagem é uma atitude criativa. A aprendizagem do conceito de revolução está ligada a um passado que é condição e a um futuro que joga o sujeito num movimento de construção de um modo de vida. Logo, o pensar historicamente está relacionado a este processo.

Vislumbremos uma singular cena de sala de aula em que se desenvolve o conteúdo de Primeira República brasileira, com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio: o professor traça um perfil dos coronéis durante o período oligárquico, ressaltando a dominação a partir da posse da terra, da violência e das fraudes, do “voto a cabresto” e dos



laços de clientelismo que ligavam a população aos coronéis, e estes até as esferas maiores de poder. Em um instante, um aluno pede a palavra: “mas professor, isso não é praticamente o feudalismo?”

Um historiador poderia observar tal questão e desconstruí-la afirmando que os contextos históricos eram diversos, que os mecanismos de distribuição e posse da terra eram diferentes, ou que a religião e o sangue desempenhavam uma importância central no feudalismo, e diminuída no contexto social brasileiro. Mas pensemos no caminho percorrido por esse aluno, de suas aulas sobre Idade Média, na sua 5ª ou 6ª série do Ensino Fundamental, ou quem sabe no 1º ano do Ensino Médio, em que ele apreendeu algumas características que formam o conceito de feudalismo, dentre estas a importância central da terra; o poder descentralizado nas mãos dos Senhores Feudais, que limitavam (ou mesmo anulavam) o poder dos reis; o poder destes Senhores Feudais ligados diretamente à capacidade destes em controlar a violência. Aparentemente, ao associar o poder dos coronéis ao feudalismo, todos esses aprendizados foram mobilizados em uma tríade terra-violência-poder. As características viajaram na abstração do tempo, para enfim ler outra realidade, muito mais próxima do seu presente.

O estudo da História como um modo de propiciar aprendizagens e de provocar acontecimentos é o que pode permitir, como resultado, o pensar historicamente. Uma vez que pensar historicamente não consiste simplesmente em dispor fatos numa linha de tempo, ou mesmo em ser capaz de reconhecer os riscos de uma decisão, sem uma pesquisa das injunções do passado que determinam o presente. Pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpre-

tar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento.

De certo que, é possível afirmar que o que se faz nas aulas de História, em maior grau, é mesmo reconhecer, antes de aprender. Talvez porque a aprendizagem dependa sempre de uma espécie de lance de dados, de uma violência que se dá nos encontros, por isto a importância de se estar sempre à espreita e aproveitar os encontros, de se deixar abater pelos signos, numa atitude inteiramente amorosa. Quem sabe o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento.

É uma atitude amorosa o que exige a aprendizagem. Um amor que permite um padecimento do Eu, do si mesmo, em razão do objeto amado². Um amor que ama o ato de amar, não um sujeito empírico, senão que o amor como ato criativo. Uma abertura do “tímpano” para deixar constituir-se um Fora³ dentro de si mesmo. Eis o movimento necessário do amor, do amor romântico, que exige uma despersonalização do amante, a fim de jogar-se no encontro para criar uma nova relação e novos modos de vida. Aprender é uma forma de amar. Na justa medida em que amar é abandonar o Eu pela extemporaneidade do encontro.

Uma aula de História seria um lugar onde há indivíduos à espreita. A uma espera passiva de algo sempre a acontecer. A provocação desses encontros que permitem a aprendizagem, não se constitui também em algo do cotidiano, são clarões que se acendem e apa-

2 Referência ao amor cortês, que tendo emergido no século XII, na Europa Ocidental, nos versos dos trovadores do sul da França, consistiu na constituição de uma nova sensibilidade que permitiu o amor de um homem por uma mulher. A característica mais importante do amor cortês é justamente a vassalagem amorosa, quando o amante desenvolve o virtuoso diante da promessa de amor da amada. Conferir em PEREIRA, 2013, p. 75-102.

3 A noção do Fora é de Michel Foucault, sobretudo, a partir da leitura deleuziana da trajetória teórica foucaultiana, condensada no livro DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.



gam por força do contato com a passagem (donde não há nenhuma parada, nenhum repouso, nenhuma forma). Pensemos, desse modo, que inúmeras estratégias podem provocar aprendizagem na aula de História. Mas, pensemos numa em particular, o jogo.

O jogo

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. Neste contexto e levando em conta o que nos ensina Johan Huizinga, “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” (2000, p.11), jogar é desobrigar-se das utilidades da sala de aula. Jogar é instalar-se na passagem, em um intervalo do nosso cotidiano. Estar desobrigado a “estar” e comungar com um eu que vai sendo outro, numa continuidade que não se mede, nem se estabelece ordem, nem autor. Jogar consiste mesmo, então, em brincar. Uma brincadeira com o tempo, numa instalação mesma no que divide passado e futuro. Sempre apontando à conservação do passado e à espera do futuro. O jogo é o próprio ato. É brincar em ato, nem uma forma que antecede a brincadeira, nem um resultado esperado que se divida do próprio ato de brincar e, então, que ao se jogar, se instala no próprio ato criativo, na passagem de um “não-saber ao saber”.

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, associação, separação. Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos,

forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa.

Pensemos outra cena de sala de aula em que os alunos estão reunidos participando de um jogo de tabuleiro criado pelo professor, com uma dinâmica de leitura de cartas, sendo que as respostas às questões existentes nas cartas levam a uma dinâmica de dados; o aluno que vencer nos dados, coloca uma das suas peças no tabuleiro. O jogo é sobre a centralização do poder dos reis, e cada aluno representa um grupo social envolvido no processo e os alunos sabem de antemão quais poderes o rei necessita para centralizar o poder (tributário, judicial e militar, principalmente), e sabem também de quais grupos sociais ele deve retirar esses poderes, especialmente dos Senhores Feudais e da Igreja Católica. Se tudo corresse conforme o script histórico, o rei seria bem sucedido inserindo peças que representam exércitos, tribunais reais, casas fiscais, fortalezas, etc.

Acontece que, conforme o jogo se desenvolve em um dos tabuleiros, os grupos com mais peças no tabuleiro são justamente os Senhores Feudais e a Igreja. Os alunos que jogam com esses grupos fazem questão de chamar o professor, depois de terem cercado os domínios do rei com essas peças. Estão esfuziantes com o acontecido. Sabem que, de alguma forma, eles “mudaram” a história. Naquela realidade abstrata, espaço do imprevisível, fundada por um tabuleiro e algumas peças, eles próprios fizeram História, e sabem disso. Percorreram a dupla função do jogo, como enunciada por Hui-zinga (2000, p. 14):

A função do jogo (...) pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta *por* alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.

Tanto essa luta quanto essa representação fogem do plano imediato da realidade, mesmo que não seja possível a inteira perda do sentido da “realidade habitual”. Nesse deslocamento a um novo, mais que uma realidade falsa, a representação criada pelo jogo é a “realização de uma aparência”: imaginação, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2000, p. 14). Essa noção de representação não deixa de remeter à dupla dimensão dessa noção abordada por Roger Chartier (2002, p. 74), no sentido de que tal construção evoca uma ausência na presença - os alunos sabem que eles não são senhores feudais ou o rei -, e também uma presença na ausência - ao se revestir de seriedade⁴, que arrebatava os alunos a vivenciarem uma realidade outra, uma descontinuidade onde se torna possível o aprendizado.

Essa potencialidade da seriedade, um objetivo a ser buscado no uso dos jogos, é um dos grandes traços de complexidade no uso do jogo no ensino de História. Se a adesão deve ser livre, já que a desilusão e o desencanto destroem a capacidade de arrebatamento do jogo, como conciliar as induções do conhecimento formal propostas pelo professor, e o simples desejo do aluno em jogar?

O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível a ‘vida cotidiana’ reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (HUIZINGA, 2000, p. 19)

⁴“(…) o jogo autêntico e espontâneo pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se ‘apenas’ de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissolúvelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são dois pólos que limitam o âmbito do jogo.” (HUIZINGA, 2000, p. 19)

Como levar em conta as palavras de Huizinga na citação acima? Parece-nos que essas palavras levam a outro elemento importante nesse uso dos jogos: a aposta! Em diversos momentos no ensino, nunca possuímos a garantia plena do aprendizado; isto é, “vencer o conteúdo” através de aulas expositivas, exercícios e outros métodos mais tradicionais (mesmo que absolutamente importantes dentro do cotidiano do ensino) não significa a formação de aprendizagens significativas.

Outro elemento a ser pensado é a dinâmica oposta à instabilidade. Se o mundo exterior espreita intencionado em destruir a ilusão do jogo, essa própria ilusão permite o surgimento de ordem. O jogo cria ordem, e é ele próprio ordem, em sentido pleno, e a desobediência a essa ordem corrompe o jogo, retirando completamente o sentido de sua existência.

A ordem é garantida pelas regras, que determinam aquilo que vale no mundo temporário construído pelo jogo. Huizinga (2000, p. 12) nos fala da importância crucial do respeito às regras, ou seja, um jogador que eventualmente desrespeita ou ignora as regras é um “desmancha prazeres” (mais até do que aquele que rouba), já que esta atitude abala todo o mundo criado pela ilusão do jogo (palavra ilusão que significa literalmente “em jogo”). Imaginemos que, em um jogo de futebol, determinado jogador pegue a bola na mão, carregue-a por todo campo, jogue-a dentro do gol adversário e saia comemorando. Não existe possibilidade de esse jogador permanecer, já que abala a própria existência do jogo e ele deve ser retirado, expulso, para que as regras voltem a ser respeitadas.

Mas, as regras carregam outra dinâmica essencial à História. Todo indivíduo vive cercado por um contexto histórico que o condiciona, permitindo certas ações e negando-lhe outras. Essas são também as regras, dentro de um jogo; algumas jogadas são permitidas, outras não. No entanto, tal qual no contexto histórico, em alguns casos po-

dem haver reconfigurações, da mesma forma como as regras de determinados jogos podem modificar-se.

Lançamos mão de outra cena. Trata-se de um jogo que simula a descentralização do poder nas mãos da nobreza, durante o feudalismo europeu. Nesse jogo, os alunos são divididos em feudos, podendo combater entre si pela posse da terra (representada pelas classes dos alunos). No caso de um feudo vencer o outro, conquistando o último pedaço de terra, segundo as regras, abre-se a possibilidade do feudo vencedor anexar o outro feudo, ou torná-lo vassalo, aumentando com isso sua capacidade de atacar os outros feudos restantes.

Eis que, no meio de uma aula-partida, uma aluna questiona: “mas por que eu preciso ser atacado para virar vassalo? Eu quero ganhar um pedaço de terra, e virar vassalo agora!” A aluna transpôs para o jogo um aprendizado das aulas anteriores, de que nobres doavam terras a outros nobres, chamados de vassalos, em troca da ajuda militar desses últimos. Essa doação não estava necessariamente vinculada a uma conquista militar do vassalo pelo suserano. Para além dessa transposição, a fala da aluna lançou uma nova configuração na dinâmica estabelecida, sendo que os alunos gostaram da ideia, e o professor não se opôs. As regras se modificaram, e outra realidade em jogo foi possível.

Referências

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PEREIRA, Nilton Mullet. Fin amour: as condições de existência no mundo medieval. In: Igor Salomão Teixeira; Cybele Crossetti de Almeida. (Org.). Reflexões sobre o medievo III: práticas e saberes no Ocidente Medieval. 01 ed. São Leopoldo, 2013, v. 01, p. 75-102.

PIMENTEL, Mariana Rodrigues. Fabulação: a memória do futuro. TESE DE DOUTORADO. PUC-Rio. Rio de Janeiro, fevereiro de 2010.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.



Capítulo 2

**Aprender e ensinar história:
como jogar com isso?**

Fernando Seffner



1 Só sei que pouco sei!

Das muitas assombrações que perseguem uma professora durante sua vida profissional, queremos aqui destacar duas de ordem propriamente pedagógica. A primeira delas é cotidiana, epidérmica; acontece enquanto o professor¹ explica algum conteúdo e se indaga “será que eles estão aprendendo”? A segunda assombração é mais de fundo, de longa duração, e diz respeito à eterna pergunta “será que isso vai fazer alguma diferença na vida destes alunos”? A primeira indagação é talvez mais fácil de ser resolvida a bom termo, porque depois de algumas aulas, a professora faz uma avaliação e ali verifica se efetivamente seus alunos aprenderam ou não o conteúdo ensinado. De toda forma, mesmo que as notas tenham sido boas, sempre permanece a dúvida, expressa em frases do tipo “eu ensinei isso no primeiro trimestre, a turma alcançou boas notas, mas no segundo trimestre parece

¹ Ao longo do texto, nos permitimos alternar entre os vocábulos professor e professora, aluno e aluna para lembrar que temos uma diferença de gênero nas duas categorias, que pode trazer implicações para alguns temas em debate, pois homens e mulheres apresentam trajetórias distintas na sociedade, fruto da oferta diversa de oportunidades e modos de interpretar o mundo.

que não lembravam mais de nada”. De um ano a outro, então, nem se fala! Ninguém lembra o que foi estudado. A segunda assombração é de mais difícil resolução, pois em geral perdemos de vista alunos e alunas, e não sabemos se o que foi ensinado fez sentido em suas vidas, se trouxe alguma diferença no seu modo de pensar o mundo e sua trajetória nele. Fica a dolorosa questão: se meus alunos não tivessem aprendido comigo estes tópicos de história, teriam tido uma vida diferente da que tiveram ou não?

Estas questões são particularmente complicadas quando se pensa em uma disciplina específica, no caso a de História. Elas envolvem não apenas debates de natureza pedagógica, mas também indagações acerca do compromisso político do professor, da compreensão de escola que se teme dos objetivos da disciplina de História; envolvem igualmente saber de que alunos nós estamos falando, de qual o contexto social, cultural, político e econômico da comunidade escolar em que as aprendizagens da história estão acontecendo². Se nada sabemos das vidas atuais e possíveis carreiras futuras de nossos alunos, temos também poucos elementos para saber se o que ensinamos tem chance de fazer algum sentido. Em verdade, são tantos fatores que intervêm que parece ser praticamente impossível ter segurança de que as estratégias pedagógicas empregadas permitem a garantia de aprendizagens significativas. Em vista das dificuldades, muitos professores terminam abrindo mão de se indagar acerca dessas duas grandes questões, o que implica certo apego ao programa e aos conteúdos já definidos no livro didático, levando adiante seu ensinamento e não abrindo espaço para questionamentos acerca da possível utilidade ou relevância do que está sendo ensinado. Esta postura é ruim tanto para os professores que perdem a autonomia docente e aparecem frente às classes de alunos como meros retransmissores de um conteúdo

² Na medida do possível, utilizamos História, com a primeira letra em caixa alta, quando nos referimos à disciplina escolar assim denominada, e usamos história, com primeira letra em caixa baixa, quando falamos do conhecimento histórico de modo geral.

definido em outras instâncias, quanto para o alunado que passa a considerar que a escola da vida é mais importante do que a vida na escola³. A professora traz para o debate informações do mundo da ciência, que muitas vezes efetivamente não fazem parte do cotidiano dos alunos, mas se estas informações não ganham sentido na vida dos alunos, corre-se o risco de que os alunos concluam que a escola não é feita para eles.

Na tentativa de ensaiar respostas a essas duas questões, evitando justamente que elas se transformem em assombrações a roubar o sono de professores e professoras, a abordagem comporta dois momentos no texto a seguir. No primeiro, se faz a discussão do que sejam aprendizagens significativas em história, articulando com conceitos, estratégias pedagógicas e formação docente; no segundo momento, é apresentada uma listagem de critérios que auxiliam a construir ou reconhecer atividades com possibilidades de gerar aprendizagens significativas em História. De posse das ferramentas conceituais e da lista de critérios, um professor estará em melhores condições de enfrentar estas duas grandes assombrações.

2 Aprender ou assimilar, gravar, memorizar, decorar, absorver, reter?

Em educação, parece ser muito mais fácil definir as modalidades pobres do ensinar e do aprender, do que propriamente chegar a um consenso do que seja ensinar e aprender de modo mais “nobre”. Certamente, a tarefa de ensinar aparece de forma degradada em verbos como adestrar, instruir, treinar, amestrar, doutrinar; de forma semelhante, o aprender é representado de forma rebaixada em verbos como decorar, gravar, memorizar, absorver, reter, assimilar, fixar. Podemos até considerar que memorizar tem importância no momento do aprender, porém o aprender é algo mais “elevado” do que o me-

³ Trocadilho com o título da conhecida obra CECCON et. al.(1991).

morizar. Também se pode sustentar que treinar o modo de execução de algo, faz parte das estratégias de ensino. Mas ensinar é percebido socialmente como superior ao simples treinamento.

O que seria uma boa definição de ensinar e aprender em história? A palavra “história” vem do grego e, originalmente, significa “conhecimento narrado” ou aprendido pela narrativa. Heródoto, o “pai da História”, afirmava que aquilo que os homens podem conhecer, sobre si mesmos ou sobre a humanidade, passa necessariamente pelo aprendizado do já acontecido. É mergulhando nas narrativas da história da humanidade que pode o homem conhecer-se a si mesmo e aos outros, entendendo melhor a sociedade em que vive. Na estruturação e materialidade do mundo de hoje, de forma sutil, estão presentes todos os acontecimentos da história humana passada. O momento presente é sempre tecido com fios de acontecimentos do passado e fios de projetos para o futuro. É desta combinação entre elementos do passado e desejos de futuro que cada um de nós costura o seu presente. Entretanto, oscilamos entre a necessidade de lembrar e a vontade de esquecer as histórias passadas. Lembrar nem sempre é tarefa agradável. Pode ser experiência dolorosa, constrangedora ou indagadora. De toda forma, a memória é a matéria da aula de História⁴.

Uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempo presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade. Isto já nos fala de um professor de história que não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis que marcam seus alunos e com as especulações feitas acerca do futuro, mundo onde seus

⁴ Essas questões estão mais desenvolvidas em SEFFNER, 1998

alunos irão viver e trabalhar. Por exemplo, hoje se fala muito do binômio “exclusão – inclusão”. Este tema atinge os alunos? É questão relevante para eles? Eis que o mundo é um conjunto de possibilidades. Que estratégias envolvem a busca das boas possibilidades hoje? As boas possibilidades de vida estão se restringindo? Ou estão se alargando? Como se dá a divisão dos recursos disponíveis na sociedade? O Brasil é uma sociedade marcada pela igualdade de acesso às boas oportunidades ou é uma sociedade de forte desigualdade de acesso? O que se pode selecionar da vasta história da humanidade, no sentido de auxiliar a discussão deste tópico? O estudo deste tópico pode levar os alunos a traçarem com mais lucidez suas carreiras futuras? Há que se obter respostas para tais inquietações, o que se busca com este estudo.

Pensado dessa forma, o ensino de história não pode estar preso a um livro didático, e funciona em forte articulação com as demandas do tempo presente. Este ensino precisa trazer também a marca de intensa autonomia intelectual do professor, que elabora atividades e vai com isso montando seu programa, o que significa que vai expressando seu modo de entender a história. Pensamos em um regime escolar em que o professor consiga permanecer um largo tempo num único tema, se isto for percebido como boa alternativa frente ao interesse da turma, não sendo obrigado a cobrir um programa enorme de tópicos, que necessariamente serão abordados de forma apressada⁵. Em outras palavras, pensamos num professor com autonomia para eleger determinados temas em um programa, e a eles dedicar o que chamaremos de um “tempo suficiente” de estudo, saindo do epidérmico e permitindo mostrar a complexidade. Professores que seguem programas quilométricos, a partir de livros didáticos, certamente não encontrarão muitos espaços para produção de aprendizagens significativas.

⁵ A crítica aos programas enciclopédicos tem estado na ordem do dia, veja-se em <http://www.clicrbs.com.br/dsm/rs/imprensa/4,38,4170711,22171> (último acesso em 16 de junho de 2013)

Em educação, sempre a qualidade na abordagem dos conteúdos será preferível à quantidade. A listagem de critérios que apresentamos, no item seguinte, convive bem com professores que sabem que é possível falar muito tempo de coisas pequenas, porque em cada acontecimento há sempre um mundo de possibilidades, desdobramentos, interpretações, versões, conceitos, etc.

Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade, pressupõe um trabalho que envolva riqueza de informações sobre o passado, combinado com uma discussão densa dos conceitos que estruturam o campo da História e que devem ser entendidos como ferramentas para melhor compreender o social. Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória.

3 E no final tudo acaba em lista!

A seguir será apresentado um conjunto de critérios que permitem tanto avaliar atividades já realizadas para ensino de História quanto orientar a construção das mesmas, no sentido de que se constituam como práticas capazes de gerar aprendizagens significativas para os alunos. A listagem não é exaustiva e nem deve ser entendida como uma “receita” para construção de atividades. Esta lista de critérios foi construída a partir da leitura e discussão da bibliografia indicada ao

final com a cooperação dos alunos das turmas anuais do curso de Pós-Graduação Lato Sensu “O Ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade”⁶, aos quais sou muito agradecido pelos estimulantes debates.

Esses critérios não devem ser tomados “ao pé da letra”. Ou seja, eles muitas vezes indicam simplesmente uma direção que se considera a mais adequada. Sua aplicação deve respeitar os limites e as possibilidades dos contextos das variadas salas de aula, bem como os jeitos e estilos pessoais dos professores e professoras. A partir de cada um dos critérios, certamente existem muitos caminhos de aplicação, que não temos como esgotar aqui. Há, neste país, uma heterogeneidade de contextos escolares, sendo que a inclusão de novos públicos no sistema educacional potencializou esta diversidade. Desta forma, as decisões de como “aplicar” ou “levar adiante” os critérios abaixo, comportam uma enorme gama de possibilidades concretas. Por fim, não estão apresentados em ordem de importância cuja numeração é apenas para organizar este estudo. Para uma compreensão mais apurada destes critérios, é fundamental a leitura dos textos listados ao final, nas referências bibliográficas.

3.1 Uma atividade de ensino de História deve operar com conceitos e nomeações, e deve auxiliar o aluno a desenvolver um vocabulário histórico e próprio das ciências humanas. Ao planejar a atividade, o professor deve listar alguns termos e categorias conceituais que lhe parecem os mais apropriados para desenvolver nesta temática. Por vezes, alguns conceitos serão retomados e conceitos novos se acrescentarão. Ao estudar o tópico Revolução Francesa, necessariamente se aborda a figura do Estado, que experimentou modificações ao longo deste período, e provavelmente será uma retomada do conceito,

⁶ Maiores informações acerca deste curso podem ser obtidas em <http://www.ufrgs.br/faced/especializacao/egh/> (último acesso em 16 de junho de 2013)



já que este foi visto ao falar de Estado Absolutista. Mas o conceito de revolução e os conceitos de direita e esquerda ou de constituição, serão apresentados pela primeira vez no tópico Revolução Francesa. O aluno deve ter um registro dos conceitos trabalhados ao longo de cada atividade ou tópico. Quando solicitarmos que ele escreva um texto sobre Revolução Francesa, não é uma má ideia fornecermos os conceitos e dizer a ele que o texto deve ser escrito a partir destas palavras chave, que deverão estar adequadamente inseridas no texto. O texto complementar “Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula” contém uma listagem de conceitos históricos e problematiza esta questão (SEFFNER, 2001).

Exemplificando o que apresentado acima e no sentido de garantir a qualidade de análise dos problemas históricos, uma boa proposta de aprendizagem em História deve articular o ensino de informações históricas com a discussão das categorias teóricas que fundamentam o saber histórico, assim como os conceitos que estruturam o raciocínio histórico. Neste sentido, o professor deve organizar atividades que abordem de modo teórico/prático conceitos e problemas como: diferença entre História e história; relações entre história e ficção; questões relativas à memória, memória social e individual; construção da memória nacional, patrimônio histórico, patrimônio cultural, objeto histórico e museu; a problemática do tempo, tempo histórico e tempo social, necessidade e diferentes modalidades da contagem do tempo, tempo curto, médio e longo; o conceito de experiência e a experiência como elemento histórico; as polaridades do novo e do velho; o relativismo cultural e o antropocentrismo; seleção, organização e montagem de acervos; estudo dos recortes de gênero, classe, raça/etnia e geração; a polaridade campo/cidade e a história dos espaços; a escala dos fenômenos históricos; o conceito de ideologia e de representação dos fatos e a diferença entre eventos e fatos; as diferentes linguagens de representação dos acontecimentos (a da história, a da literatura,

a do cinema, a do vídeo, a da pintura, a da escultura, a das histórias em quadrinhos, etc.); o documento histórico; os procedimentos da pesquisa histórica; as três dimensões da história (passado, presente e futuro); a ideia de progresso; as noções de público e privado, etc.⁷

3.2 Uma boa atividade de ensino de História deve prever um relacionamento com outras disciplinas, não necessariamente todas e não necessariamente o tempo todo. Por vezes, é mais adequado e operacional que façamos pequenas parcerias, com dois ou três professores no máximo, para que eles abordem alguma particularidade do tema que estamos trabalhando em suas aulas. Do mesmo modo, temos que estar abertos para pequenas parcerias com esses colegas, atendendo suas demandas. Projetos que envolvam todas as disciplinas da escola, em regime de interdisciplinaridade, só devem ser feitos quando efetivamente todos estão interessados em fazer. Colegas que entram contrariados em projetos interdisciplinares, geralmente mais prejudicam do que ajudam. Um bom indicador de que nossas atividades estão produzindo impactos, é quando os alunos comentam delas nas aulas de outras disciplinas e levam a preocupação em resolvê-las para casa e quando a temática, de certo modo, é tratada com outros professores. Ressalta-se que também se faz necessário criar espaços dentro da escola para que a troca entre as disciplinas aconteça, viabilizando algum ambiente em que possa se juntar mais de uma turma.

3.3 As atividades em História não devem ficar reféns do passado. Alguma articulação com o presente ou com a identidade cultural dos alunos, com as culturas juvenis ou com cenários futuros de vida dos alunos deve estar presente. Temos aqui sempre presente o risco do anacronismo (conforme os dicionários, anacronismo é erro de crono-

⁷ Aqui se aproveitam ideias já desenvolvidas em SEFFNER, 1998, disponível como texto complementar (Aprendizagens significativas em História), onde uma discussão mais completa está presente.

logia que, geralmente, consiste em atribuir a uma época ou a um personagem ideias e sentimentos que são de outra época ou em representar, nas obras de arte, costumes e objetos de uma época a que não pertencem), visto que comparações apressadas entre passado e presente podem gerar confusões. Mesmo com estes perigos, o que está sendo estudado acerca do passado, em algum momento, deve ser trazido para diálogo com o presente do aluno. Identificar-se com o local em que se vive e auxiliar a construir uma identidade em relação ao pertencimento social mais próximo do aluno são características que valorizam uma atividade e ajudam na construção de aprendizagens significativas. O ensino de história será sempre em grande medida exterior aos alunos, vai falar de tempos e lugares distantes. Mas ele precisa, em vários outros momentos, ser mobilizado para o estudo e compreensão das redes sociais em que os alunos estão incluídos.

3.4 Boa aceitação pelos alunos é um critério importante. Embora não deva ser supervalorizado, é necessário perceber que os alunos demonstram boa receptividade à atividade. Isto pode implicar que se inclua no programa o estudo de tópicos do agrado dos alunos, ou que se negocie para que eles apresentem os resultados do estudo do modo que lhes agrade. Ceder em alguns pontos, na negociação com os estudantes, abre a possibilidade de que se possa ter a adesão deles às nossas propostas em outros momentos. Um bom indicador de que a atividade está produzindo efeitos de aprendizagem são os questionamentos do aluno, quando reconhecemos que de modo espontâneo formulam perguntas, em linguagem que demonstra que processaram as informações, vincularam com seus interesses e produziram perguntas. Boas atividades geram inquietação, por vezes algum desconforto, burburinho na aula, comentários, curiosidade. As boas perguntas dos alunos são aquelas que se afastam dos termos e modos escolares e que são feitas em sua linguagem própria, carregadas de suas preocu-

pações pessoais, onde se reconhecem os traços das culturas juvenis. Em suma, não devemos “escolarizar” demasiadamente as atividades, sob pena de que estas sejam vistas como algo que apenas encontra sentido e validade dentro dos muros da escola.

3.5 Entender que os conceitos que trabalhamos (como República, Nação, Monarquia, território, espaço, etc.) estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam, e que devem então ser estudadas, conhecidas e visitadas se possível (câmara de vereadores, fórum, delegacias de polícia, prefeitura, ministério público, etc.). As visitas a estas instituições devem ser precedidas de um levantamento de questões e informações a coletar nelas e devem ser sucedidas por debates mostrando o que cada um colheu daquela atividade. Notícias de jornais também funcionam como porta de entrada para discussão de alguns conceitos.

3.6 Reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem é uma postura fundamental. Sempre que iniciamos uma atividade, não podemos partir do pressuposto que os alunos não sabem nada. Respeitar o saber dos alunos sobre determinados temas, não significa concordar com esse saber. Toda atividade de estudo deve contemplar momentos em que os alunos explicitem o que já sabem, ou imaginam saber, sobre o tema. Pode ser uma boa ideia também fazer com que os alunos manifestem as principais curiosidades ou perguntas que tenham acerca do tema. Um bom sinal é quando identificamos perguntas que refletem sobre a experiência de vida do aluno, que trazem para a vida cotidiana deles os assuntos tratados e que estabelecem nexos entre conteúdo e cotidiano. Em síntese, devemos sempre considerar as contribuições dos alunos e partir delas para efetuar novas discussões e debates. Assim como também, devemos considerar os modos pelos quais os alunos se expressam por escrito ou oralmente, o

que não significa que vamos simplesmente aceitar essas modalidades, pois muitas vezes a professora vai mostrar a importância de aprenderem outros modos de ler e de escrever. As ideias dos alunos devem ter espaço desde o início da atividade. Por exemplo: criar um conjunto de slides para expor suas propostas e já prever ali espaço para inserir as ideias dos alunos, assim fazendo com que se sintam parte do projeto.

3.7 Toda atividade deve gerar uma produção autoral pessoal. Esta produção é em geral produção escrita, mas pode ser na forma de desenho, história em quadrinhos, música, etc. O ideal é que se guardem estas produções ao longo do ano, para que no final se possam ter momentos em que o aluno examina o que escreveu ao longo do ano, e avalie sua própria produção. Do meu ponto de vista, será sempre preferível que o professor leia com atenção e faça comentários em alguns poucos trabalhos escritos dos alunos que ler de modo apressado e não fazer anotação nenhuma em numerosos “trabalhinhos” ao longo do trimestre. Talvez se possa fazer assim: vamos recolher ao longo do ano apenas 10 trabalhos escritos de cada aluno, estes trabalhos serão sempre feitos em aula, sem consulta, e os alunos vão escrever do modo mais autoral possível, e vão escrever sobre temas ou situações ou experiências que foram bastante significativas, que geraram impressões e ganharam importância durante o ano letivo. Desta forma, serão trabalhos escritos em que eles estarão escrevendo um pouco sobre si, o que é bom⁸. Conexão entre as fontes trabalhadas na sala de aula e o texto escrito deve ser exigida na redação da produção pessoal. Em outras palavras, se por um lado desejamos que os alunos elaborem textos opinativos, por outro não devemos aceitar textos que apenas manifestam uma opinião particular, e não argumentam. Toda produção escrita individual tem que dialogar com o que foi discutido em sala

⁸ Para maiores discussões acerca da importância do ler e do escrever em história veja-se SEFFNER (2003) e PEREIRA & SEFFNER (2008).

de aula. Ela pode ser uma escrita em que apareçam muitos elementos do senso comum, mas mesmo isso deve ser objeto de argumentação e escrito de maneira pessoal. Ênfase na leitura e na escrita deve ser uma postura que acompanha todos os trabalhos. A escola segue sendo o lugar da leitura, da escrita e da interpretação. Mas é necessária uma atenção especial a ser dada ao trabalho com imagens (imagens fixas, paradas, e imagens em movimento, como nos filmes). A sociedade atual é altamente produtora e consumidora de imagens. Os professores precisam entender melhor o que é uma imagem e como trabalhar com ela. A escrita deve ser o máximo possível autoral, original, melhor que escrevam cinco linhas originais, do que cinquenta copiadas de livros. Boas alternativas são: efetuar um mapa das práticas de leituras dos alunos, de seus parentes e amigos; efetuar um mapa dos livros que a aluna já leu, dos livros que existem em sua casa, de quem são os parentes e amigos que mais se envolvem em atividades de leitura, etc.

3.8 Problematizar o local, a localização e o localizar-se são objetivos importantes em Geografia, como em História são as questões do presente. Mas não existe apenas aprendizado no eixo do tempo; todo tempo vivido está amarrado a um espaço, e daí a importância de diálogos entre Geografia e História. Estabelecer conexões entre o global, o local, o regional, as diferentes escalas, os diferentes tempos. Estes traços devem estar presentes nas atividades escolares, sempre que possível. Lembrar que desejamos que os alunos se sintam situados no tempo e no espaço, sejam capazes de entender que eles são fruto de uma cultura, de um conjunto de valores, de um país, de uma configuração moral, etc. Analisar alguma característica da própria escola é uma boa sugestão de atividade, quando o conhecimento é mobilizado para a compreensão da realidade próxima ao aluno pode gerar experiências mais significativas. A escola é um diagrama de espaço tempo que pode servir de modelo para a compreensão de outros ambientes.



3.9 Diversidade de fontes e de atividades são critérios importantes, o uso de várias fontes – históricas, geográficas, literárias, imagens, etc. – valoriza o trabalho. O aluno precisa perceber que o professor organiza o trabalho a partir de várias fontes: consulta um atlas, lê uma carta, mostra uma gravura, lê um trecho do livro didático, passa um vídeo, sugere um sítio na internet, faz com que os alunos escutem uma música, leva a turma em uma visita a determinado local, traz jornais, manda que vejam um programa de TV, etc. Um professor que consulta exclusivamente o livro didático, que planeja as aulas apenas a partir de uma única fonte de informações, certamente é menos respeitado pelos alunos em sua autonomia intelectual. Ressalta-se que conceito de fonte histórica deve ser problematizado do ponto de vista teórico e também prático⁹.

3.10 Atividades dialogadas entre alunos e professores devem ser valorizadas, estimulando a argumentação e a confrontação de pontos de vista. Educar-se para o diálogo e argumentação entre diferentes pontos de vista é um desafio, e tem a ver com a noção de espaço público. A escola é um aprendizado de vivência no espaço público. É absolutamente importante que o aluno se respeite (reconheça e respeite seus próprios valores), se sinta respeitado pelos demais (não seja objeto de humilhação por conta das crenças que tem) e respeite os demais (não seja preconceituoso e nem ofensivo aos demais colegas). Isto tudo é muito difícil de organizar em sala de aula, mas constitui um patrimônio que vincula o ensino de história com os valores políticos mais amplos da sociedade em que vivemos. Nesta direção, dinâmicas de grupo são importantes e devem ser valorizadas, auxiliando o aluno a trabalhar com colegas, eis que saber trabalhar em grupo é um aprendizado importante para a vida. Tempo flexível de execução é

⁹ Acerca da importância das fontes no ensino de história veja-se PEREIRA & SEFFNER (2008).

importante, a atividade tem um cronograma, mas ele pode ser modificado, se a atividade estiver boa ele será estendido, se a atividade não demonstra bom aproveitamento ele poderá ser abreviado. Mas tudo se faz a partir de um cronograma de execução, pois as aulas não podem ir decorrendo indefinidamente, elas têm que ter cronogramas de execução parciais bem claros. O formato de uma atividade, a sua metodologia de ação, o modo como os alunos participam são elementos fundamentais. Muitas vezes, o aluno pode esquecer o assunto que foi estudado, mas lembra da estrutura da atividade, lembra que houve votação, que houve debate, que cada um tinha um tempo para defender suas ideias, lembra que a professora respeitava os pontos de vista individuais, todos são valores que ficam registrados na memória e ajudam a formar cidadãos.

3.11 Toda atividade deve ser estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto critérios para definição do que vai se feito quanto critérios de avaliação das aprendizagens. Tudo o que for feito deve ser organizado num cronograma e cumprido de modo mais adequado possível. Os critérios para realização das atividades e progressão no cronograma devem estar claros desde o início. Inventar a toda hora critérios novos, modificar as regras do jogo, não ajudam na relação do professor com a turma. Como já afirmado acima, muitas vezes, o que o aluno leva para vida não é tanto o conteúdo ensinado, mas a forma como seu aprendizado foi organizado. Trabalho recolhido e devolvido em seguida ajuda a manter um ritmo de aprendizagem que envolve o aluno. Se você não vai ter tempo de ler os trabalhos recolhidos, não recolha. O que for recolhido para leitura, deve ser devolvido assim que possível e devidamente avaliado. Recolha poucos trabalhos, leia bem, devolva comentado. Deixe claro para os alunos que você não tem tempo de ler toneladas de trabalhos. Vai então ler com atenção um número menor de trabalhos, que devem ser muito bem escritos.

3.12 Lembrar que uma situação estudada deve sempre ser uma situação complexa. Com isto, estamos entendendo que é uma situação em que vários elementos comparecem para compor o estudo. Não se trata de operar apenas com informações do tipo “em que data”, “quem fez”, “o que aconteceu”. Trata-se de trabalhar várias informações acerca de uma mesma situação, de modo a perceber a complexidade do estudo da História e das ciências humanas no geral. Mais do que nomes, datas e acontecimentos, o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação, seja ela de revolução, eleição, “descoberta”, invasão, guerras de variados tipos, modos de viver, de trabalhar a terra, de estabelecer moedas e de comerciar com outras regiões, etc. É a partir de questões do mundo de hoje, que o professor orienta seus alunos no estudo de situações do passado. Isto implica o reconhecimento, no mundo de hoje, de situações de guerra, de invasão, de “descobrimientos”, de estabelecimento de diretrizes econômicas, de acordos de paz, de desenvolvimento econômico, etc. Muitas dessas situações envolvem problemas que já foram enfrentados no passado, como por exemplo, problemas de abastecimento de água ou de alimentos, problemas de repartição de renda, questões relativas ao estabelecimento da duração da jornada de trabalho, definição de limites para o que pertence à esfera pública ou à esfera privada, critérios de divisão das terras para a agricultura, etc. Nesta medida, torna-se importante orientar o aluno a verificar recorrências, mudanças e permanências dentro de cada situação estudada¹⁰.

3.13 Um bom professor tem que ter um bom ouvido, tem que estabelecer uma “sintonia” com a turma para saber como as relações estão se entrelaçando. É, inclusive, importante fazer certa leitura cor-

¹⁰ Este tópico está mais bem desenvolvido em SEFFNER (2001).

poral dos alunos que expressam sua alegria por uma descoberta, por ter dado uma opinião, por ter se manifestado frente ao grupo de maneira correta. Olhos brilhando, agitação que demonstra interesse, ouvidos atentos são bons indicadores. Assuntos que extravasam a sala de aula, que fazem com que os alunos indaguem coisas dos professores pelos corredores, demonstram que estamos no caminho certo. A boa atividade é aquela que provoca certo desassossego, que mexe com os alunos, que extravasa os limites da sala de aula, que gera críticas e polêmicas, que permite oposição de opiniões, e aí a tarefa do professor é assegurar que todos possam se expressar, sem desrespeito.

3.14 O uso das tecnologias é importante em sala de aula, cuidando para não exagerar, para não fazer da aula um show de recursos midiáticos. Melhor usar uma tecnologia de cada vez e usar inclusive tecnologias antigas como o retroprojetor, os jogos de tabuleiro, juntamente com o vídeo game, a internet. Os elementos centrais de uma aula seguem sendo o debate, a argumentação, a confrontação de opiniões, o registro escrito, a pesquisa e coleta de informações. Boas atividades são aquelas que geram a possibilidade de mostrar em público o trabalho dos alunos, seja fazendo uma exposição, seja publicando trabalhos em um blog, seja fazendo leitura frente a um grupo, etc. Para quem faz o trabalho, é muito importante saber que ele poderá ser apresentado depois. As tecnologias podem ajudar nisso, mas também temos modos convencionais de expor os trabalhos dos alunos.

3.15 Não queira ser adorado e admirado por todos os alunos, entenda que alguns não vão gostar de você, e que você também não vai gostar de alguns alunos. Ser professor não se confunde com ser miss (ou mister) simpatia. Não é o caso de ser antipático, mas claramente não faça as coisas buscando o aplauso fácil, o elogio de puxa sacos, o agrado epidérmico. Busque ser um adulto de referência para seus alu-



nos e alunas, o que implica dialogar com eles, expor suas opiniões, deixar que eles argumentem acerca de suas ideias. Não fique querendo ser o tio, a tia, o irmão ou irmã mais velha, o adulto metido a adolescente. Tudo o que não se necessita numa classe com trinta ou quarenta adolescentes é mais um lá dentro, menos ainda quando este é um adulto travestido de adolescente. Exerça a função de professor e de coordenador das atividades deixando claro que você é um adulto e servidor público, que maneja uma política pública, no caso, aquela da educação.

4 Referências


- CECCON, C. OLIVEIRA, M.D. & OLIVEIRA, R.D. A vida na escola e a escola na vida. Petrópolis, Vozes/IDAC, 1991.
- PEREIRA, N. M. & SEFFNER, F. História, Leitura e Escrita no Ensino Médio. In: PEREIRA, Nilton Mullet; SCHAFFER, Neiva Otero; BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, Clarice Salete; TORRES, Maria Cecília de A.; SZEWCZYK, Sonia. (Orgs.). Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, v. 1, p. 165-178.
- PEREIRA, N. M. & SEFFNER, F. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90 (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.
- SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, César A. B. et al. Questões de teoria e metodologia da História. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2000, p. 257-288.
- _____. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. Revista História Unicruz, Cruz Alta, v. 2, p. 18-23, 2001.
- _____. Aprendizagens em História. In: Valter Luiz Amaral da Silva.

(Org.). Teoria e Fazer: caminhos da educação popular. Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1998, v. 1, p. 34-37.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na História. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). Ler e escrever compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2003. p. 105-118.

SEFFNER, Fernando; STEPHANOU, Maria. De novo a mesma História? O que ensinar e aprender nas aulas de História? Perguntas que não querem calar. In: Prefeitura Municipal de Gravataí - Secretaria de Educação. (Org.). Teoria & Fazer: caminhos da educação popular. Gravataí: Prefeitura Municipal de Gravataí, 2004, v. 8, p. 66-74.

STEPHANOU, Maria. Como produzir conhecimento histórico. In: Teoria e Fazer. Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, v.1, n. 1, 1998. p. 38 - 43.



Capítulo 3

**Aprendizagens significativas
em História: critérios de
construção para atividades
em sala de aula¹**

Fernando Seffner



Propósitos e explicações

A questão das aprendizagens significativas em História é tema controverso, e ao mesmo tempo fundamental. De que forma podemos nós proporcionar ao aluno aprendizagens significativas em História? A única concordância que parece existir neste terreno se dá pela negativa: praticamente todos concordam que a memorização não se constitui em aprendizagem significativa na disciplina de História, embora muitos ainda a considerem como importante critério na hora das avaliações. A partir daí, temos um conjunto de opiniões, que divergem em grau maior ou menor, acerca do que poderia se constituir numa aprendizagem significativa em História.

Apresento e discuto aqui alguns critérios que podem auxiliar no exame das práticas em sala de aula, visando identificar boas condições de produção de aprendizagens significativas em História. Nessa medida, este artigo é uma retomada de afirmações feitas por mim em

1 Publicação original: SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. Revista História Unicruz, Cruz Alta, v. 2, p. 18-23, 2001.



outro artigo, versando sobre o mesmo tema. Antes que me acusem de um “ Descarado plágio de si mesmo”, explico: parece-me procedimento intelectual muito produtivo tornar a ler textos já escritos, e escrever dando conta das modificações operadas no pensamento a respeito do tema já tratado. Os artigos que escrevemos, como tudo o mais que nos rodeia, são históricos, produtos de determinada conjuntura intelectual e pessoal, frutos de experiências pelas quais passamos e de crenças que à época compartilhávamos. O texto que serve de inspiração a este se intitula “Aprendizagens em História”, e foi publicado na revista “Teoria e Fazeres: Caminhos da Educação Popular”, editada pela Secretaria de Educação e Cultura de Gravataí, em 1997. Embora um texto recente, o autor já encontra ali pontos que merecem aprofundamento e novas considerações. Nesta medida, temos aqui “pedaços” e fragmentos do texto anterior, devidamente citado, e que servem de ponto de partida a novas indagações. É significativo assinalar que a idéia da reescrita, da inspiração em algo já feito ou já escrito, é um traço do ambiente cultural pós-moderno. Nesta medida este texto, de certa forma, se insere neste ambiente.

No sentido de facilitar a exposição, o texto está dividido em dois itens. No primeiro, estão debatidas algumas idéias já apresentadas no texto anterior, seja para concordar seja para efetuar reparos, no todo ou em parte. No segundo item, apresento critérios que me parecem valiosos para a análise das situações de aprendizagem significativa. Ao final, estão indicadas leituras que serviram de suporte para a escrita do presente artigo, embora algumas não citadas diretamente no texto.

Reminiscências

Um ponto importante é a afirmação de que o ensino de História é um ensino de situações históricas. Mais do que nomes, datas e acontecimentos, o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação, seja ela de revolução, eleição, “descoberta”,

invasão, guerras de variados tipos, modos de viver, de trabalhar a terra, de estabelecer moedas e de comerciar com outras regiões, etc. É a partir de questões do mundo de hoje que o professor orienta seus alunos no estudo de situações do passado. Isto implica o reconhecimento, no mundo de hoje, de situações de guerra, de invasão, de “descobrimientos”, de estabelecimento de diretrizes econômicas, de acordos de paz, de desenvolvimento econômico, etc. Muitas dessas situações envolvem problemas que já foram enfrentados no passado, como por exemplo, problemas de abastecimento de água ou de alimentos, problemas de repartição de renda, questões relativas ao estabelecimento da duração da jornada de trabalho, definição de limites para o que pertence à esfera pública ou à esfera privada, critérios de divisão das terras para a agricultura, etc. Nesta medida, torna-se importante orientar o aluno a verificar recorrências, mudanças e permanências dentro de cada situação estudada.

Os acontecimentos contemporâneos, por mais que nos espantem, não são uma completa “novidade”, pois se olharmos a história da humanidade encontraremos ações ou situações com algum grau de semelhança. Por outro lado, também não são a “repetição” de atos do passado, e tampouco são “previsíveis”. Um ótimo exemplo é pensar em Nostradamus: toda vez que algo muito “fora do comum” acontece, aparece alguém para dizer que Nostradamus havia previsto aquilo. Mas nunca tivemos notícia de que algum desses acontecimentos foi evitado por conta da leitura atenta daquilo que Nostradamus escreveu. Nostradamus só é citado como tendo previsto alguma coisa depois que aquela coisa aconteceu. Recentemente, ao coordenar um conjunto de atividades de prevenção à aids junto aos adolescentes em uma grande escola na periferia de Porto Alegre, coletamos, em muitos momentos, uma queixa dos alunos, expressa em frases como: “logo agora, que eu vou começar a transar, tinha que aparecer esta doença”; “essa obrigação de usar camisinha tinha que ser logo na minha geração”; “essa doença veio aparecer justamente quando eu posso começar a transar,

e já tenho que me cuidar desde o início da vida”; “agora que eu quero transar, não posso me soltar, pois tem essa doença que assusta a gente, não deixa a gente transar direito”. Estes adolescentes conviviam com a idéia de que, antes deles, a vida sexual tinha sido livre de problemas e isenta de doenças. Mais ainda, achavam que a camisinha era algo inventado nesta conjuntura de luta contra a aids. Seleccionamos então um conjunto de textos e imagens sobre saúde e sexualidade, que permitiu mostrar a eles, entre outras coisas, que temos registro do uso de preservativos da gravidez, bastante semelhantes na forma com a camisinha atual, desde o Egito Antigo. Mostramos também que seus pais e avós, quando ingressaram na vida sexual, haviam passado pelo temor da sífilis, doença com diversas características semelhantes à aids, inclusive aquela que tanta preocupação havia instaurado nos adolescentes: a possibilidade da pessoa infectada viver um longo tempo sem saber de sua infecção, e sem apresentar sintomas.

Adiantamos já aqui o primeiro critério para reconhecer o que estamos denominando de aprendizagem significativa em História: ela serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente. No caso dos alunos acima referidos, ficou claro que não eram “vítimas” de uma doença. A aids era a doença que lhes cabia enfrentar nesse momento da vida, como na vida daqueles que lhes antecederam outras doenças tiveram que ser enfrentadas. A epidemia de aids foi então “historicizada”. É tarefa do professor estabelecer os procedimentos de pesquisa para cada situação em estudo pela classe de alunos, auxiliando a efetuar recortes no tema e a levantar as principais questões de pesquisa, aquelas que são mais promissoras em termos de debate e de comparação com outras situações, ou então que melhor se adaptam ao desenvolvimento de determinadas competências naquele momento. Isto tudo deve ser feito realizando-se consultas periódicas aos alunos, verificando seus interesses e seus conhecimentos prévios a respeito do tema. Mas precisa ficar claro que

o professor tem um papel propositivo sempre, evitando cair num populismo pedagógico fácil do tipo “na minha aula, os alunos decidem tudo o que querem fazer”, que em geral esconde a incapacidade ou a preguiça do professor. Mesmo quanto à escolha dos temas ou questões a serem estudadas, o professor tem um papel decisivo a cumprir junto aos alunos. Por exemplo, se estamos lecionando para alunos de periferia, é evidente que o tema da exclusão econômica deve ser abordado. Mas não apenas pelo viés da denúncia, com a qual a maioria dos professores parecem se contentar, confundindo sala de aula com tribuna política. Devemos estudar os mecanismos de promoção da exclusão, nos períodos passados e hoje em dia, ao mesmo tempo em que apresentamos as possibilidades oferecidas pelo mundo hoje em dia.

Um vício comum nas propostas de ensino que pretendem partir dos interesses dos alunos é ficarem presas a estes interesses, ou considerarem estes interesses como a mais pura expressão da verdade dos alunos, sem problematizá-los. As opiniões, interesses e pontos de vista dos alunos são proposições a serem discutidas em sala de aula, e refletem, no mais das vezes, os elementos culturais presentes no ambiente familiar, na mídia e em outros grupos de convívio dos alunos. “A análise de situações não pode ser feita apenas em cima do que está dado, mas precisa levar em conta as faltas e as possibilidades. Se o mundo é um conjunto de possibilidades, então a história de um determinado país, indivíduo ou instituição, é o registro das possibilidades que se efetivaram. Cabe ao professor de História montar atividades e roteiros de trabalho onde seja possível mostrar de que forma se deram essas disputas, que procedimentos estiveram envolvidos, que ações foram empreendidas, que grupos agiram, que estratégias utilizaram, que resultados foram obtidos, etc.” (SEFFNER, 1998, p.34) Uma das tarefas do professor é colocar cada interesse ou conhecimento prévio manifestado pelo aluno em diálogo com outras possibilidades, não pensadas por ele, mas relacionadas com suas preocupações de estudo.



Um objetivo que comumente aparece associado ao ensino de História é o de transformar os alunos em agentes da História. Isto deve ser olhado com cautela, evitando cair numa simplificação que leve todos a serem considerados igualmente agentes da História, escondendo ou minimizando as gigantescas diferenças de poder e de possibilidade de intervenção no curso dos acontecimentos entre indivíduos situados econômica, política e socialmente em esferas distintas. De qualquer forma, é importante que o aluno perceba que as situações que ele está estudando foram construídas historicamente por indivíduos determinados, alguns lutando a favor, outros contra, muitos indiferentes, mas jogando um papel importante no final das contas. “O mundo em que cada um nasce está dado historicamente, mas pode ser modificado pela ação humana. Afinal de contas, se foi a ação dos homens que construiu tudo o que está feito, o aluno deve compreender que é também a ação humana, a sua incluída, que pode modificar determinadas coisas ou fazer com que outras permaneçam como estão. E na história temos o registro dos esforços para mudança ou permanência, em situações determinadas. A percepção de que cada um pode se transformar num sujeito histórico é com certeza um aprendizado significativo da aula de História.” (SEFFNER, 1998, p.35)

Estabelecendo critérios

Uma determinada atividade na aula de História tem chances de oportunizar aprendizagens significativas ao aluno se nela estiver colocada uma clara preocupação em operar com conceitos e nomeações. A ênfase no caráter transmissivo (“dar a matéria”) e cumulativo (“dar toda a matéria”) não ajuda em nossos propósitos. O professor precisa entender que sempre será melhor permanecer um bimestre inteiro num determinado tema – a Revolução Francesa, por exemplo –, lidando com bastante informação histórica, estabelecendo numerosas questões para pesquisa, trabalhando com materiais diferenciados

(imagem, textos, músicas, filmes), auxiliando o aluno a construir conceitos que dêem conta dos temas estudados; do que sair “correndo” e tocar de forma superficial uma grande quantidade de acontecimentos históricos. Portanto, um segundo critério para a construção de aprendizagens significativas em História é este: permanecer bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele, inclusive com auxílio de questões do mundo contemporâneo. Programas de atividades que percorrem a história do Brasil da Colônia a República em um ano constituem trabalho inútil, estressante e burro. O professor precisa ter em mente, em cada tema e a cada ano letivo, um determinado vocabulário conceitual que lhe parece ser o necessário para compreensão dos temas em estudo e o possível de ser desenvolvido. Para bem estabelecer este vocabulário, é necessário levar em conta a idade dos alunos, suas experiências culturais e os temas já estudados em anos anteriores, não somente na disciplina de História, mas no conjunto das disciplinas. Este é um terceiro critério para que se estabeleça uma aprendizagem significativa em História: operar com conceitos e nomeações.

Percorrendo dois dicionários históricos, coletamos um conjunto de conceitos que são fundamentais para a compreensão da maioria dos temas apresentados nos programas de História da escola fundamental e média. As duas listagens que se originaram dessa pequena pesquisa estão longe de serem exaustivas, e não devemos esquecer que o processo de construção de um conceito é progressivo e recorrente, no sentido da complexificação, e não se esgota nunca. Ou seja, o mesmo conceito que foi posto na listagem da sexta série, pode estar repetido na listagem da sétima série. Convém ter duas listagens: aquela que indica os conceitos que serão retomados na série (aqueles que já foram trabalhados em anos anteriores), indicando em que sentido ou direção o conceito vai ser agora retomado; e uma outra lista com os conceitos novos. Para exemplificação, apresentamos as duas listagens,



com sugestões de conceitos a serem trabalhados nos diversos pontos do programa de História. Aquela feita a partir do “Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos” de Antonio Carlos do Amaral Azevedo contempla: abolicionismo, absolutismo, anarquismo, anti-semitismo, apartheid, bonapartismo, burgo, calendário, capitalismo, casta, catolicismo, caudilhismo, censura, cidade estado, classe média, classe operária, colonialismo, comunismo, conquistadores, constituinte, coronelismo, corporações, corporativismo, cristão novo, cristãos, darwinismo, demagogia, democracia, descolonização, despotismo, ditadura, enciclopedismo, escravidão, estado, eurocomunismo, farroupilhas, fascismo, feiras, feminismo, feudal, genocídio, getulismo, guerra fria, guerra mundial, guerra santa, guerrilha, helenismo, heresia, homem, humanismo, idade, iluminismo, imperador, imperialismo, invasão, lei, leninismo, liberalismo, mais valia, maquiavelismo, marxismo, materialismo, mercado, mercados, mercantilismo, messianismo, modo de produção, nacional, nacionalidade, nazismo, nobreza, oligarquia, pacifismo, parlamentarismo, paz, plebeus, populismo, positivismo, proletariado, protestantismo, racismo, reforma, república, revolta, revolução, sindicalismo, socialismo, subdesenvolvimento, tempo, terceiro mundo, terror, terrorismo, totalitarismo, trabalhismo, tribo, universidade, utopia e vassalo. Outra listagem, feita a partir do “Dicionário das Ciências Históricas”, organizado por André Burguière nos apresenta os conceitos de: antigo regime, África, América, arqueologia, bancos, barroco, biografia, burguesia, China, ciclo, cinema, colonial, comércio ambulante, conjuntura, contemporânea, criminalidade e justiça, crise, cristianismo, cronologia, cultura popular, datação, decadência, demografia histórica, desindustrialização, despotismo esclarecido, diplomacia, direito, documento, doença, economia, educação, elites, empresas, epigrafia, estatística, estrutura, eurocentrismo, família, fato histórico, feudal, feudalismo, genealogia, greves, história imediata, história oral, história política, imagem, imperialismo,

inflação, informática, instituições, intelectuais, Islã, judeus, literatura, luta de classes, marginal, marxista, memória, memória coletiva, mentalidades, método histórico, militar, mitologias, modelo, modo de produção, muçulmanos, nacional, periodização, população, positivismo, preços, pré-história, qualitativa, quantitativa, reforma, relações internacionais, religião, revoltas, revolução, rural, social, tempo, tempo presente, teorias da história, teorias, testemunho, trabalho, urbano e violência. Muitos desses conceitos têm usos diversos em contextos históricos diferentes, o que é uma discussão interessante de ser feita. Outros, como o conceito de revolução, cobrem acontecimentos muito diferentes – tais como a Revolução Russa e a Revolução de 1964, sem esquecer a Revolução Industrial – o que também oportuniza uma discussão polêmica. Discutir o conceito de comunismo pode levar os alunos a verificar as enormes divergências de opinião existentes acerca desse regime, derivadas de posições políticas divergentes. Mostrar a relação sempre presente entre o ato de nomeação de uma situação e o conjunto de crenças políticas de quem nomeia é um trabalho que permite uma aprendizagem significativa em História.

Um quarto critério que nos permite reconhecer uma aprendizagem significativa em História fica assegurado quando lidamos com diversidade de fontes de leitura e pesquisa, tanto para consulta do aluno quanto do professor. Não existe possibilidade de aprendizagem significativa se ficamos limitados a um único livro didático, mesmo que este livro seja muito bom. Inevitavelmente passamos a idéia de que toda a história está contida ali. Não existe nada mais desestimulante para o aluno do que saber, já em março, tudo o que ele vai estudar até dezembro, e transformar o ano escolar num lento avanço em direção a última página do livro. Depois não é de se admirar que a disciplina de História seja tida como chata, e que os alunos saiam com uma concepção quilométrica, confundindo história com cronologia. As fontes para o ensino de História podem ser de vários tipos: depoi-

mentos orais; prédios e monumentos históricos, visitados ou olhados em vídeo ou fotos; músicas de diferentes períodos, analisando a letra e elementos da forma musical; quadros, pinturas, ilustrações, gravuras, charges e outros materiais de impacto visual, retirados de livros, enciclopédias, propagandas na mídia, etc.; matérias, notícias e classificados de jornais e revistas; biografias e histórias de vida; histórias em quadrinhos de todos os tipos; filmes e vídeos do circuito comercial; obras literárias, especialmente contos, crônicas, lendas e fábulas, pela facilidade de leitura na sala de aula; dicionários lingüísticos, históricos e outros; livros didáticos e paradidáticos de História; enciclopédias e Atlas históricos; objetos antigos em geral, incluindo suas embalagens e anúncios de propaganda; textos produzidos pelo professor, a partir da consulta a obras de referência; visita e consulta em bibliotecas e exposições de museus ou de outras instituições; textos e trabalhos produzidos por alunos em anos anteriores, que foram guardados para serem re-apresentados aos novos alunos, etc.

A diversidade precisa habitar também o terreno das atividades, e este é o quinto critério que nos permite reconhecer uma aprendizagem significativa. Aula de História não pode ser apenas leitura e cópia. Embora fundamentais, leitura e escrita precisam estar acompanhadas de debates, projeção de filmes, visitas a locais históricos, atividades envolvendo desenho, montagem de jornais, pesquisas de campo, entrevistas, comparecimento a museus e exposições, organização de mostras na escola, elaboração de relatórios, seleção de materiais para compor acervos, etc. O aluno, como qualquer outro ser humano, não é apenas leitor e escritor, mas percebe a realidade e a expressa através de numerosos outros canais. Entretanto, deve ficar ressaltado que a leitura de textos e documentos, e a escrita de variados tipos de textos (ensaios, relatórios, cartas, resumos, etc.) são fundamentais em nossa área, e não pode estar muito tempo ausente da sala de aula. É importante deixar firmado que escrever não deve ser confundido com copiar do quadro

negro. Sempre será melhor que o aluno escreva pouco, mas de forma original, do que nos apresente longas respostas, inteiramente copiadas de livros. Mas o melhor mesmo é que ele escreva o suficiente para explicitar suas posições com clareza, o que pode ser verificado no momento em que ele apresenta aos colegas ou ao professor o resultado de sua produção. Para que se tenha uma escrita densa por parte do aluno, ele deve operar com conceitos e nomeações, e não apenas relatar o que leu em outras fontes. “Nesse sentido, o professor deve organizar atividades que abordem, de forma teórico-prática, conceitos e problemas como: diferença entre História e história; relações entre história e ficção; questões relativas à memória, memória social e individual, construção da memória nacional, patrimônio histórico, patrimônio cultural, objeto histórico e museu; a problemática do tempo, tempo histórico e tempo social, necessidade e diferentes modalidades da contagem do tempo, tempo curto, médio e longo; o conceito de experiência e a experiência como elemento histórico; as polaridades do novo e do velho; o relativismo cultural e o antropocentrismo; seleção, organização e montagem de acervos; estudo dos recortes de gênero, classe, raça/etnia e geração; a polaridade campo/cidade e a história dos espaços; a escala dos fenômenos históricos; o conceito de ideologia e de representação dos fatos e a diferença entre eventos e fatos; as diferentes linguagens de representação dos acontecimentos (a da história, a da literatura, a do cinema, a do vídeo, a da pintura, a da escultura, a das histórias em quadrinhos, etc.); o documento histórico; os procedimentos da pesquisa histórica; as três dimensões da história (passado, presente e futuro); a idéia de progresso; as noções de público e privado, etc.” (SEFFNER, 1998, p.35)

Cada um de nós constrói sua identidade a partir de um intercâmbio intenso com o meio ambiente culturalmente organizado. Daí extraímos dois componentes importantes de uma situação de aprendizagem significativa em História. O primeiro deles é não esquecer nunca que “uma das tarefas da aula de História é possibilitar que o aluno se interrogue sobre



sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História na escola fundamental é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade, e pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e mobilizadora.” (SEFFNER, 1998, p. 36) Auxiliar na construção da identidade histórico-cultural do aluno é um objetivo nobre da aula de História, e fornece os pressupostos para que o aluno possa formular seus projetos de vida futuros. O outro componente importante de um ensino de História que se ocupe do tema da identidade social do aluno é a atenção dada aos fatos da história imediata, em especial aqueles que produzem reflexos mais diretos na vida do aluno. Isto não significa transformar a aula de História num eterno estudo de “atualidades”, mas esforçar-se para construir atividades onde o aluno perceba que seu presente está emaranhado em elementos do passado e em seus projetos de futuro. É de um olhar atento sobre questões do presente que podemos extrair boas propostas de estudo do passado, além de dar um sentido de funcionalidade para o ensino de História, o que é o sexto critério que nos permite reconhecer aprendizagens significativas em História.

Além de lidar com determinadas questões e conteúdos próprios da História, uma proposta de trabalho que vise aprendizagens significativas precisa buscar o desenvolvimento de competências e habilidades, que se manifestam na formação de um aluno que apresente: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; competência para receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo e capacidade

de aprender a aprender. Ao propor cada conjunto de atividades, o professor deve saber quais competências ele deseja desenvolver com mais ênfase naquele momento, e isto precisa ficar claro para o aluno, sendo este o oitavo critério nesta listagem que estamos construindo.

O trabalho integrado com outras disciplinas é, por fim, um objetivo que deve ser buscado não apenas pela História, mas por todas as disciplinas. Uma boa estratégia é propor atividades a partir de conceitos, competências e habilidades, criando um ambiente interdisciplinar de discussão a respeito das questões em estudo. O aluno precisa perceber que a História não explica tudo, mas ela necessita de outras disciplinas, e pode auxiliar outras disciplinas. E ele também deve perceber que o desenvolvimento de determinadas competências – por exemplo, a capacidade de acessar e usar melhor a informação acumulada – é exigido pelo estudo de diversas disciplinas. A escola precisa transitar do ensino parcelado para uma abordagem mais integrada do conhecimento. O trabalho através da pedagogia de projetos pode auxiliar em muito nessa direção. A busca da interdisciplinaridade é o nono critério que consideramos essencial para a formulação de atividades que possibilitem a construção de aprendizagens significativas em História.

O conjunto de nove critérios apresentado acima, longe de esgotar a discussão de assunto tão complexo, nos permite analisar as práticas de sala de aula em História, verificando se elas contribuem para a construção de um raciocínio histórico por parte do aluno. Para tanto, a questão da avaliação das atividades é fundamental, e mereceria ampla discussão, que não será feita aqui, e que pode ser tomada como um décimo critério. Salientamos apenas que a avaliação tem que abranger todos os passos do trabalho e todas as pessoas envolvidas nele – e não apenas centrar-se no desempenho do aluno, como acontece comumente. Também é bom lembrar que a avaliação deve ser processual, e busca antecipar decisões. Ou seja, não deve ser feita apenas ao final de um processo, quando já não mais podemos introduzir modifica-

ções de rota nele, mas ao longo das diferentes etapas. A realização de um processo permanente e sério de avaliação é mais um elemento a ser considerado quando se verifica o potencial de uma atividade no sentido de produzir uma aprendizagem significativa em História.

Esperamos que a listagem de dez critérios feita acima possibilite aos professores e as professoras interrogar-se de maneira crítica e construtiva a respeito do trabalho que vêm desenvolvendo em sala de aula, no sentido de aperfeiçoá-lo. E convidamos os leitores a ampliar esta listagem de critérios, para que possamos ter as aulas de História mais e mais produtivas, formando alunos capazes de intervir na construção do mundo de forma criativa e consciente.

Referências

- AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.
- BURGUIÈRE, André. (org.). *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro, Imago, 1993.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Pedagogia de projetos: intervenção no presente*. In.: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Ed. Dimensão, v. 2, n.º 8, março/abril de 1996 pp. 24-33.
- SEFFNER, Fernando. *Aprendizagens em História*. In.: *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. pp. 34-37 Gravataí, SMEC, 1998 v.1
- STEPHANOU, Maria. *Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*. In. *Revista Brasileira de História*, 1998, v. 18, n.º 36, pp. 15-38.
- TORO, José Bernardo. *Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI*. Colômbia, Fundacion Social, 1997 (Tradução e adaptação: Antonio Carlos Gomes da Costa; Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho/Porto Alegre)



Capítulo 4

Brincar é aprender

Tânia Ramos Fortuna



Introdução

Embora Manson (2002) sustente que os jogos entraram primeiro na educação, e que só muito depois foi aceita a sua participação na construção da personalidade, não costuma ser difícil convencer os professores e demais especialistas da área da Educação sobre sua importância para o desenvolvimento humano. A prática pedagógica ou mesmo terapêutica constantemente confronta-os com este fato, sobretudo quando atuam com crianças. Afinal, as crianças brincam – muitas vezes, apesar dos adultos!

Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam a especificidade de sua atuação profissional precisamente na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido

sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo. Este foi um dos achados da pesquisa que realizei sobre o que pensam os professores a respeito da brincadeira e suas relações com a educação (FORTUNA; BITTENCOURT, 2003), fazendo coro a outros estudos que apresentam conclusões semelhantes (por exemplo, AIZENCANG, 2005; SARLÉ, 2001; SAUTOT, 2006; BROUGÈRE, 1998; GARFELLA; MARTÍNS, 1999).

Outro motivo que leva à desconfiança das relações entre brincar e aprender provém da própria incerteza característica da brincadeira: como assinala Öfele (2002), ainda não está inteiramente demonstrado (e talvez nunca venha a ser) que as aprendizagens dentro do jogo estão a serviço de outras aprendizagens.

O ponto de vista etológico, por exemplo, baseando-se na observação da brincadeira de diferentes mamíferos, inclusive do ser humano, é categórico em afirmar que o comportamento de brincar é motivado intrinsecamente, pela própria atividade, e não por suas presumidas funções adaptativas ou por suas consequências imediatas (YAMAMOTO; CARVALHO, 2002, p.164). Aliás, são, precisamente características como liberdade, gratuidade e imprevisibilidade que distinguem essa atividade de outras, consideradas não-jogo. Portanto, para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se.

Mesmo assim, não se pode deixar de reconhecer que algumas aprendizagens prévias são evidenciadas no jogo, o que o torna um referente sobre as possibilidades de aprender (MOYLES, 2006; ÖFELE, 2002).

Quais são, portanto, as relações que mantêm o ato de brincar com o ensino e a aprendizagem? É o brincar formativo? Afinal, tem sentido apostar na brincadeira, essa atividade tão imprevisível e não-controlável, quando se trata de ensinar e aprender? Estas são as questões centrais que orientam o presente texto.

Porém, elas não podem ser respondidas sem que, primeiro, seja feito um esclarecimento acerca dos termos deste campo conceitual e

do seu uso aqui adotado. Conceitos tais como jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade são muito controversos e das suas opções de uso decorrem importantes efeitos não apenas para a teoria lúdica, mas, sobretudo, para as práticas nesse âmbito. Somente após este esclarecimento, algumas das relações entre brincar, ensinar e aprender poderão ser examinadas, quando, aí sim, será possível estabelecer as consequências dessas relações em termos de uma abordagem lúdica do ensino-aprendizagem.

Jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade: questões conceituais

O que querem dizer as palavras jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade? A própria busca de significado tem um significado: para Bachelard (1988), baseando-se em Ferenczi, o interesse pelas etimologias pode ser interpretado como um substituto das perguntas infantis sobre a origem das crianças. Seja como for, as palavras têm muito a dizer, porque, como sustenta Gadamer a partir de sua *Hermenêutica Filosófica*, elas “são frutiferamente loquazes” (2007a, p. 146).

No Brasil, de acordo com Kishimoto (1996), termos como jogo, brinquedo e brincadeira são em geral empregados de forma indistinta. Essa indistinção, contudo, convive em nosso idioma com a tendência a reservar o uso da palavra jogo para situações mais estruturadas, não exclusivas da infância, com regras mais ou menos explícitas, ao passo que a palavra brincar e aquilo que lhe dá suporte, o brinquedo, são mais frequentemente empregados para designar uma atividade livre, incerta, predominantemente realizada por crianças.

Por outro lado, o emprego frequente de uma lógica da nomeação fundada em oposições, se não propicia uma definição completa e cabal de jogo, ao menos tem permitido designar o que não é jogo; assim pensa Brougère (1998), para quem isso explica, por conseguinte, que comportamentos muito diferentes entre si possam receber o nome de

jogo: eles estariam nos antípodas das atividades direta e visivelmente produtivas ou consideradas como tal pela sociedade.

Dando uma marcha-ré no tempo em relação ao uso desses vocábulos, encontraremos, em um passado distante, uma condição histórica e conceitual propícia ao uso mais permissivo desses termos. Observe-se, por exemplo, que entre os gregos na Antiguidade Clássica não havia uma separação rígida entre o mundo do conhecimento e o mundo da poesia, da arte, da ciência. Conforme Jaeger (2001), para a cultura grega a música e a poesia eram tão solidárias a ponto de uma única palavra grega abranger os dois conceitos. Como se isso não bastasse, é do próprio conceito de *paideia* em Platão, associado à cultura e à formação, que provém o termo que em grego designa jogo, isto é, *paidia*, de modo que a *paideia* enquanto cultura continha a *paidia*, ou seja, o jogo. Mas essa última palavra, que também se relacionava à criança e à qual estavam ligadas as noções de infantilidade, diversão, jogos e concurso de luta e de flauta, não compõe sozinha o universo dos jogos na Grécia antiga, repartindo a cena com *athlos* (luta, combate, concurso e alguns jogos específicos) e *agon* (assembleia para jogos públicos, jogos ginásticos, as próprias instalações para esses jogos), de acordo com Brougère (1998). Conquanto configurem uma espécie de tipologia do jogo, o certo é que, naquela perspectiva, o jogo, em sua remissão à *paidia*, seria a mola propulsora da educação (*paideia*). Para Terr (2000), a prática de relegar o jogo exclusivamente às crianças remontaria a essa proximidade entre as palavras em Grego para designar a infância e o jogo. De todo modo, no sentido estrito, os gregos antigos não tinham uma única palavra que abrangesse o conceito de jogo, como o latim, que viria a consagrar *ludus*.

De outra parte, observo que repetimos no Português, de certa forma, o que o Inglês faz com as palavras *game* e *play*, sendo que esta última, tal como *Spielen* no Alemão, *jouer* no Francês, e *jugar* no Espanhol, abrange muitos significados, que vão desde brincar até

interpretar uma peça musical ou teatral, podendo ser verbo transitivo ou intransitivo. Nessas últimas línguas e também no Italiano, o étimo é único, tanto para o sentido que atribuímos ao brincar, quanto para o jogar, presente também nos vocábulos que se referem aquilo com o que se brinca e joga. Por isso, no Espanhol há *juguete e jugar*; no Catalão, *joguina, joc e jugar*; no Italiano, *gioco, giocatolo e giocare* (se bem que há o verbo *scherzare*, no sentido de zombar, gracejar, de *scherzo*, pilhéria, facécia, e que também é usado para referir divertir-se e brincar); no Francês, *jeu, jouet e jouer*, por exemplo. Em nosso idioma a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, aquilo que alegra, dando lugar, por exemplo, no Francês, à palavra *joie*, referente à alegria, mas também artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento, da qual provém *joujou*, que tanto designa brinco como brinquedo de criança. Também no Italiano *gioia* diz respeito à felicidade, alegria e joia. Por sua vez brincar, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu, vincru* até chegar a *vrinco*, ao longo da História. Interessante é saber que na mitologia grega-romana *Brincos* eram os pequenos deuses que ficavam voejando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a. É assim que do significado inicial de “laço”, brinco passa por “adorno, enfeite, joia que se usa presa na orelha ou pendente dela” até chegar à ideia de brinquedo e brincadeira.

O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada. Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar, e também a palavra ludibriar, com a conotação de engano e de troça.

Já a palavra ócio, tantas vezes associada demeritoriamente à brincadeira e ao jogo, vem do Latim *otiu*, remetendo à folga, repouso, mas também a trabalho mental agradável, cujo negativo é *negotium*, isto é, negócio, embora os romanos, diferentemente dos gregos e seu par *skholé-askholé* (grafado também como *skolé*), opusessem o não-trabalho do ócio ao negócio como trabalho. Manson (2002) observa que na Antiguidade Clássica não havia um termo, quer em Grego, quer em Latim, que correspondesse à ideia de brinquedo como objeto infantil, o que leva a pensar sobre a ausência de separação rígida entre infância e adultez no passado, tal como Ariès (1981) procura demonstrar em seus estudos. Em um esforço de síntese, Caillois elabora um sistema explicativo no qual o *ludus* seria um “complemento e um adestramento da *paidia*, que ele disciplina e enriquece” (1990, p. 50); nesse sistema, é como se o fenômeno lúdico oscilasse entre o *ludus* e a *paidia*. Tem razão Calvino quando diz que “toda palavra que se pensa oscila num campo mental em que mais línguas interferem” (CALVINO, 2000, p. 84).

Muitas interpretações de cunho hermenêutico poderiam ser feitas a partir desta breve e superficial revisão histórica e etimológica, para a qual os dicionários de Faria (1994) e de Cunha (1986), dentre outros, deram especial contribuição; entre elas, saliente o caráter de ornamento e alegria que acompanha as palavras jogo e brincadeira. Daí se pode depreender o status social rebaixado que ganham em nossa cultura tais conceitos, devido à associação com a inconsequência, a improdutividade e o prazer. A densidade pejorativa de expressões como “só de brincadeira” e “jogo de interesses” exemplifica a desvalorização da atividade lúdica. Mas essa análise também dá margem para intuir o salvo-conduto que brincar ou jogar representa na vida ordinária enquanto experiência preciosa, instaurando um campo de possibilidades inimaginável e, por isso mesmo, muito atraente e promissor.

Tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação ele mesmo, com os outros, com o mundo, enfim. Ligando o que existe ao que não existe, mas que – quem sabe? – poderá existir, a brincadeira revela seu parentesco com a religião, passível de ser identificado no substantivo latino *religione*, proveniente de *religio-onis*, por sua vez associado ao verbo latino *religo*, cujo significado é ligar. Para Ariès (1981), haja vista que até a Idade Média, ao menos na Europa ocidental, “existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial”, a brincadeira nada mais seria senão aqueles ritos com simbolismo religioso que paulatinamente se dessacralizam e individualizam. Na mesma posição Hirn (*apud* EL NIÑO..., 1980) e Fink (1966) situam-se, vendo os jogos como o resultado final de um processo de decomposição das instituições sociais. Autores como Huizinga (1993) e Winnicott (1975) também reconhecem a forte relação entre religião e brincadeira, mas no sentido de que esta última é fundamento da primeira, tanto quanto de outras manifestações culturais e instituições sociais que o homem é capaz de criar. Para Winnicott, a própria capacidade criativa é herdeira da brincadeira infantil. Em comum os objetos de culto e os brinquedos parecem buscar representar a relação entre o mundo social, o mundo físico e o mundo transcendental.

Há, porém, quem não concorde com a tese de que o termo *religio* provenha de *religare*, no sentido de ligar e unir o humano ao divino; é o caso de Agamben (2009), para quem *religio* deriva de *relegere*, que indica a atitude de escrúpulo e de atenção que se deve imprimir às relações com os deuses e ante as formas de separação entre o sagrado e o profano. Portanto, para este autor, *religio* não é o que une os homens e os deuses, senão o que vela para mantê-los separados, distintos uns dos outros. Porém, Agamben observa que a “passagem” do sagrado ao profano pode se dar através do uso incongruente do

sagrado – o que, justamente, faria o jogo. Eis, novamente, estes dois termos, relacionados. Para demonstrar sua tese, Agamben ampara-se em Benveniste, que propôs que o jogo não somente provém da esfera do sagrado, mas, que, de algum modo, representa a sua inversão. Ele faz notar, contudo, que o jogo não abole a esfera do sagrado, mas, institui um novo uso do sagrado, neutralizando-o pela profanação.

Seja como origem da religião, seja como seu resultado, seja, ainda, como uma forma particular de relação com o sagrado, que é a sua inversão, isto é, a profanação, concluo que a brincadeira é uma liga. Ligando passado, presente e futuro e, da mesma forma, ligando o sujeito a si mesmo, aos outros e ao transcendente, ou, ainda, ligando o mundo real e o mundo imaginário, tanto quanto o sagrado e o profano, a brincadeira revela-se uma ponte. A rigor, a brincadeira é sempre “entre”, desenvolvendo-se em um espaço de ilusão – observe-se que a palavra iludir procede do Latim *illudere*, sendo que *ludere* equivale a jogar (CARO; BOTTARI; GOMES, 1955). Ilusão, de *in-lusio*, nada mais significa senão entrar no jogo, repara Caillois (1990), o que reafirma a afinidade existente entre entrar em jogo e iludir (-se).

O certo é que, não obstante o surgimento de neologismos como ludicidade, ludismo e ludologia, que tentam abranger a totalidade dos fenômenos lúdicos, têm razão Ajuriaguerra e Marcelli (1986) quando afirmam que, dada a condição paradoxal do brincar/jogar, nada é mais paradoxal do que tentar defini-lo com demasiado rigor.

Segundo Rohden (2002), a dificuldade em definir o jogo decorre da impossibilidade de utilizar a razão instrumental para isso, pois ele pertence à realidade, fugindo dela, simultaneamente; sua realidade não é totalmente tematizável. Tentar defini-lo é confrontar-se com a experiência de não-saber, dado que, “tão logo nos colocamos a refletir sobre ele, a certeza da sua interpretação imediata desaparece” (ROHDEN, 2002, p. 116). Para Rohden, isso se deve ao fato de que o modo de saber do jogo – que é, por sinal, próprio da hermenêutica –,

comporta uma inteligibilidade prática, tendo seu valor e compreensibilidade fundamental em seu desenrolar próprio.

Por sua vez, Huizinga (1993) mostra que algumas línguas não se preocupam em marcar tão definitivamente a diferença entre brincar e jogar, convivendo tranquilamente com esta indeterminação conceitual e, mais do que isto, aproveitando-se dela, embora outras línguas empenhem-se em delimitar com exatidão o que é da conta do brincar, diferenciando-o do jogar. Para este autor, as diferenças linguísticas dependem do valor social que o jogo tem em cada sociedade. Kishimoto o acompanha nesta constatação: “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, que se expressam por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 1996, p. 17). Tem, pois, sentido que Brougère recomende levar a sério o ato social que leva a reagrupar diferentes atividades sob o mesmo termo, insistindo em que se deva pensar em conjunto a diversidade dos “fatos lúdicos”; “sem a unidade da palavra jogo, por mais arbitrária que seja”, diz ele, “não haveria estudo possível do jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

O que ocorre é que as tentativas de definição rigorosa esbarram na polissemia de aspecto cambiante e fugidio dos termos, demonstrando que a complexidade e a extrema vitalidade do ato de brincar/jogar se estendem também ao seu campo conceitual, insubordinado à padronização linguística. Por certo também por isso alguns autores (por exemplo, FREIRE, 2002; SARLÉ, 2001; FINK, 2008) referem-se às “cores” do jogo, quando tentam defini-lo e caracterizá-lo, comparando-o a um caleidoscópio: arranjos imprevisíveis formam-se a partir da combinação de elementos básicos. Pela mesma razão, afirmam a necessidade de instrumentos conceituais específicos para tentar compreendê-lo: Fink, por exemplo, recomenda o emprego de “uma dialética que não neutralize os paradoxos.” (2008, p. 31, tradução minha).

Por tudo isto, mantenho, neste texto, a decisão já tomada em outros escritos no sentido de empregar jogo e brincadeira e jogar e

brincar como conceitos equivalentes, demonstrando, assim, minha preocupação mais em identificar o que têm em comum do que em distingui-los. Encontro apoio para esta tese em Sutton-Smith (1996, 1997), para quem o caráter total do jogo é o que realmente deve ser investigado, concordando com ele em relação à afirmação de que o ato de se concentrar nas diferenças entre essas categorias expressivas pode produzir mais obscuridade do que revelação.

Relações entre brincar, ensinar e aprender Expressão e compreensão em jogo

Brincar (no mesmo sentido de jogar, opção que, como expliquei acima, faço nesse texto) é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, dado que é compartilhada com outras espécies, marcadamente pelos demais mamíferos, nele adquire especial sentido por ser uma forma de comunicação.

Enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. Assim, a um só tempo, o jogo é uma linguagem em sentido próprio e também engendra a linguagem, já que, sem ser uma linguagem verbal, é condição para que esta venha a desenvolver-se, beneficiando-se dela, após contribuir para a sua construção. Daí que integra aquilo que Piaget (1978) denominou função simbólica ou semiótica, junto com a linguagem oral, a imitação diferida, a imagem mental e o desenho. Tem em comum com os demais meios da formação do símbolo a capacidade de evocar objetos ou situações não percebidas no momento, usando signos ou símbolos, de modo a proceder

à diferenciação e à coordenação de significados e significantes. Nesta perspectiva, como forma de assimilação do real ao eu, o jogo é solidário com o pensamento.

Já para a Psicanálise, o jogo, tal como o sonho, é realização de desejo (FREUD, 1976a) – se bem que a participação de processos mentais seja diferente em um e em outro caso: no sonho, predominam os processos primários, isto é, inconscientes, enquanto no jogo predominam os processos secundários, ou seja, pré-conscientes e conscientes. Porém, ao contrário do sonho, o jogo, sendo uma evasão temporária da realidade, dela nunca se separa completamente. Por tudo isso, apesar de sua pujança simbólica, é leviano acreditar que seja possível interpretar imediatamente o simbolismo do jogo, como se ele representasse diretamente as pulsões psíquicas. Embora recorra a mecanismos de projeção e personificação dos conteúdos psíquicos na realidade exterior (KLEIN, 1996a, 1996b; GUTTON, 1973), segundo Winnicott (1975) ele não é atuação pulsional. Ao contrário, para que se desenvolva, o jogo requer que as pulsões sejam mantidas a distância. Ele é, isto sim, expressão da capacidade de expressar as pulsões.

O jogo é, pois, um grau secundário de linguagem ou uma metacomunicação, como demonstrou Bateson (1996, 1998) ao examinar a comunicação específica que ele requer entre os jogadores, a ponto de poder ser dito “isto é um jogo”. Para este autor, o jogo é um passo importante na evolução da comunicação.

Sendo assim, o jogo dá acesso ao simbólico no duplo sentido de introduzir o sujeito no mundo simbólico dos símbolos conscientes e compartilhados, equipando-o para que nele seja capaz de mover-se com desenvoltura, e de introduzir o próprio repertório de simbolismos do sujeito (simbolismos inconscientes, provenientes de seu mundo imaginário) no mundo real. Em uma realidade social que não é apenas moldura da experiência, mas uma das fontes de sentido e direção

dessa experiência, o jogo habilita à recriação da realidade através de sistemas simbólicos. Uma vez recriada, é com essa realidade que o sujeito interage e é nela que ele se desenvolve, tornando-se quem ele é.

A Hermenêutica Filosófica e o caráter formativo do jogo

Outra perspectiva sobre o jogo que invoco neste texto é a Hermenêutica Filosófica de Gadamer, dada a sua peculiar abordagem ao tema, tal como figura em *Verdade e Método I* (2007b) e em *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa* (1985). Ele afirma que o jogo atrai o jogador para a sua esfera, preenchendo-o com o seu espírito (GADAMER, 2007b). Ao fazê-lo, o jogo se assenhora do jogador, fato do qual provém o fascínio que ele exerce. Assim, para Gadamer, o verdadeiro sujeito do jogo é próprio jogo, pois é ele que mantém o jogador a caminho e o enreda nele. Aqueles que jogam o jogo, a bem da verdade, “representam” o sujeito do jogo. Nessa formulação, Gadamer capta aquilo que Fink (1966), em sua cosmogonia lúdica, denomina o grande paradoxo do jogo: o homem é, ao mesmo tempo, o jogador e o próprio jogo, isto é, aquilo com o que se joga, no sentido de que estaria na mão dos deuses (como Platão (1999) sugere em *As Leis*), ou do destino, ou do tempo (naquele sentido de tempo indeterminado, do *logos* de Heráclito (2012), como consta no fragmento LII) ou, ainda, na era lúdica, em suas próprias mãos.

Outra ideia de Gadamer sobre o jogo é aquela que procede de sua reflexão sobre a arte e que o concebe como “a base própria de nossa elevação criativa para a arte” (1985, p. 71). Com essa visão, o autor aproxima-se da tese de Huizinga, que vê o jogo como fundamento da cultura. A particularidade de sua contribuição para o exame do tema reside em compreender o jogo como um esforço no sentido de reter o passageiro e o transitório, conferindo uma duração. Por um caminho diferente, Gadamer também atinge o entendimento do jogo como busca de domínio de uma situação, como o propõe Freud em *Além do princípio do prazer* (1976b).

Mas o que me parece mais contributivo em suas reflexões sobre o jogo, ao menos do ponto de vista deste texto, é o entendimento do jogo como modo de ser da obra de arte, desenvolvido em *Verdade e Método I* (GADAMER, 2007b). Ao pensar assim, Gadamer abre caminho à reflexão sobre a ontologia do jogo, isto é, o modo de ser que ele propõe.

Nesse sentido, como explica Rohden (2002), ele difere de Wittgenstein, cuja preocupação predominante é com a compreensão do jogo, sob o ponto de vista de um processo que se dá objetivamente, independentemente da experiência que realiza o jogador ao jogar; é, pois, uma preocupação epistemológica, referente ao saber sobre o jogo. Em contraste, o ângulo de visão da Hermenêutica Filosófica sobre o jogo é ontológico, pois “o jogador está envolvido, é afetado ao jogar e a preocupação com a validade das regras do jogo permanece imbricada em seu modo de viver” (ROHDEN, 2002, p. 63). E, mais adiante, complementa: o jogo é ontológico porque “nele o jogador, ao jogar, realiza uma experiência e revela o seu ser.” (ROHDEN, 2002, p. 112). É a tese de Gadamer (2007b) sobre o jogador ser jogado no jogo que serve de base para a perspectiva ontológica do jogo: dado que é impossível jogar sem estar em jogo, isto é, sem fazer parte dele, sendo, da mesma forma, impossível saber sobre o jogo sem estar nele, o ser se constitui no jogo à medida que sabe sobre ele. Dizendo o mesmo por outras palavras: o fato de o saber do jogo não ser objetivável, já que ele pertence ao jogo como jogo e o jogador está nele implicado, faz com que a compreensão do jogo aconteça à medida que o jogador joga e, jogando, compreenda também a si mesmo; ao fazê-lo, ele instaura sentido.

Portanto, para a Hermenêutica Filosófica, o ser se constitui no jogo, sendo a própria noção de saber tomada enquanto modo de ser. Isso significa que o jogo possui um modo peculiar de saber que é, também, um modo de ser. Daí que se pode afirmar que, jogando, não

apenas nos mostramos quem somos, mas, sobretudo, tornamo-nos quem somos, isto é, formamo-nos. Logo, o ato de brincar é fundamentalmente formativo.

Todas essas possibilidades de ser do jogo – possibilidades que abrem novas possibilidades de ser ao próprio homem que joga – subsumem-se na definição de Fink (1966, 2008) de jogo como símbolo do mundo – em que pese a dificuldade de defini-lo com demasiado rigor, como se viu acima. Ele é um autêntico “invariante da subjetividade humana”, “metido nas entranhas de diferentes atividades”, como acredita Rodolfo (2001, p. 35 e 41, respectivamente, tradução minha).

Assim, o jogo, como atividade fundamental que é, simultaneamente, forma de expressão e forma de construção do ser, está intimamente relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget: implicações para o jogo

De largo e impreciso uso, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem exigem uma tomada de posição. Neste texto, amparo-me em Piaget (1995) para defini-los – ele, que os considera distintos, mas relacionados entre si. Para este autor, o desenvolvimento é um processo espontâneo, que abrange também o desenvolvimento do conhecimento e que remete, nesse caso, à totalidade de suas estruturas; já a aprendizagem é provocada por situações diversas. A posição de Piaget é a de que o desenvolvimento promove a aprendizagem, explicando-a, tendo em vista que cada elemento da aprendizagem ocorre em função do desenvolvimento, e não o contrário, isto é, uma soma de aprendizagens que resultam em conhecimento. Dizer, porém, que o desenvolvimento é espontâneo, não significa concebê-lo como pré-programado, pois vários fatores incidem nele: se a maturação tem sua importância, não atua sozinha, mas, sim, combinada com a experiência, a transmissão

social e a equilibração desses fatores entre si. Da mesma forma, a aprendizagem, assim explicada, não pode ser entendida como resultado pré-programado pelo desenvolvimento. O que impede este entendimento errôneo é a importância atribuída por Piaget à ação do sujeito do conhecimento, sem a qual este conhecimento não se estabelece. É por meio dessa ação, prática ou interiorizada, que os próprios estágios se organizam, formam-se e evoluem, permitindo que o sujeito construa as estruturas cognitivas, que, justamente, permitem-lhe construir o conhecimento, isto é, aprender.

Como a brincadeira é, por excelência, ação, devido à sua condição de atividade fundamental do ser, ela é, também, por extensão, aprendizagem. Mas, que aprendizagem é essa?

Note-se que a aprendizagem, ainda segundo Piaget (PIAGET; GRÉCO, 1974), pormenoriza-se em aprendizagem *stricto sensu* e aprendizagem *lato sensu*, sendo, a primeira, da ordem da aprendizagem de conteúdos, externos ao sujeito, e a segunda, da ordem da apropriação dos mecanismos mesmos das ações que permitem a aprendizagem dos conteúdos. Isto não quer dizer, contudo, que ambas não se interliguem; ao contrário, na perspectiva piagetiana de aprendizagem, os conteúdos devem servir como um meio para a aprendizagem das formas, ou seja, colaborar para a construção de estruturas de assimilação. Nas palavras de Becker, “cada um desses processos demanda o outro”, pois “a aprendizagem traz novidades para o desenvolvimento ou para a aprendizagem no sentido amplo (estruturas), assim como o desenvolvimento abre possibilidades para novas aprendizagens no sentido estrito (conteúdos).” (2003, p.22).

Por tudo isso, é possível afirmar, desde já, que brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendi-

zagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem.

Daí que, como já desenvolvi exaustivamente em outros lugares (por exemplo, FORTUNA, 2000, 2004; OLIVEIRA; BORJA SOLÉ; FORTUNA, 2010), pode-se declarar com vigor que a contribuição do jogo para a educação vai muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica, sem que os alunos sequer percebam que estão aprendendo.

Aliás, há, na pretensão de aprender – e ensinar – “sem se dar conta”, um problema de ordem ética: além de não resolver a falta de sentido de determinados conteúdos de aprendizagem e modos de ensinar, ela baseia-se no pressuposto da legitimidade do engano e da manipulação, em nome do ensino-aprendizagem exitoso. É o que tenho denominado “jogo-isca”, que captura o jogador incauto por meio do disfarce do ensino e da aprendizagem. Em outras palavras: os fins (ensinar, assegurar o aprender) justificariam os meios (disfarçar os conteúdos de aprendizagem, manipular o aprendiz) – mesmo quando estes meios são frontalmente opostos aos valores fundamentais do jogo, tais como liberdade, confiança e respeito.

Ora, a questão central da abordagem lúdica dos processos de ensino-aprendizagem não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador, mas, sim, a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Note-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares.

Como se pode depreender, é por isso que a aprendizagem escolar beneficia-se da brincadeira, e não porque se pretendeu ensinar um conteúdo específico do currículo escolar por meio de um jogo.

Além do mais, como afirmam Macedo, Petty e Passos, é o “espírito do aprender” o que pode ser recuperado quando se pratica jogos, e que pode, assim, ser reencontrado nos conteúdos escolares, quando ludicamente explorados (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 106). E, o que indica a dimensão lúdica de uma atividade, em especial das atividades escolares? Segundo Macedo (1992), é a presença do prazer funcional, do desafio, da criação de possibilidades, da dimensão simbólica e da expressividade construtiva ou relacional naquela situação.

O fato é que, brincando, é possível experimentar comportamentos que, em situações normais, talvez jamais fossem tentados por medo do erro ou da punição, devido à menor pressão social existente na brincadeira (BRUNER, 1976a; BRUNER *et al.*, 1976b). Destaca-se, aqui, outro aspecto da aprendizagem a ser valorizado: seu caráter exploratório.

O caráter exploratório da aprendizagem e o jogo

Para Bruner e outros (1976c), as oportunidades exploratórias propiciadas pela brincadeira promovem uma maneira não-ameaçadora de manejo de novas aprendizagens, tais como a descoberta de regras e dos limites entre o real e a ficção, mantendo, ao mesmo tempo, a autoestima e a autoimagem, como se pode perceber na brincadeira de esconde-esconde da mãe com o bebê. Por tudo isso, para este autor, a aprendizagem se faz mais rápida quando se desenvolve em um contexto lúdico (BRUNER, 1976a). A partir das teses de Bruner, Kishimoto afirma que a brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais e a integração do pensamento intuitivo. O jogo, tanto para a criança quanto para o adulto, seria, então, o espaço por excelência para usar a inteligência, funcionando como uma

espécie de “banco de provas para experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia” (KISHIMOTO, 1998, p. 149).

Há, contudo, uma grande distância a percorrer entre essas ideias e a tese que reduz a brincadeira a um ensaio de aprendizagens futuras (GROOS, 1976), como se a infância fosse apenas preparação para a vida adulta, sem valor em si, e como se a criança soubesse, previamente, o que deveria treinar tendo em vista os comportamentos necessários na adultez. Elkonin (1998), por exemplo, recusa-se a considerar os exercícios preparatórios como jogo, mesmo reconhecendo seu papel no posterior desencadeamento da brincadeira. Além do mais, a distinção entre realidade e fantasia na brincadeira não é constante, nem nos diferentes tipos de brincadeiras, tampouco ao longo da vida. Crianças maiores, jovens e adultos parecem considerar a brincadeira mais propícia ao risco do que a realidade, pois, afinal, é “só” de brincadeira. Em contrapartida, para as crianças menores, este fator é praticamente ignorado no comportamento exploratório associado à brincadeira. Talvez isso tenha relação com a hipótese do estabelecimento de um aumento progressivo da distância entre realidade e fantasia e, por conseguinte, da brincadeira, ao longo da vida.

Inspirado em Vygotsky, Elkonin afirma que o conteúdo básico do jogo é o sistema de relações com os adultos, percebendo nessas relações não apenas a influência no tema do jogo, já que nele as crianças agem “como se fossem” gente grande, mas também em sua própria realização. Afinal, como preconiza Brougère (2004), o brinquedo é um sistema de significados e práticas produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam brincando ou oferecendo brinquedos, estabelecendo uma relação entre o mundo adulto e o mundo da criança. Ao influir na brincadeira, o adulto atua naquela zona de desenvolvimento proximal por ela engendrada, descrita por Vygotsky (1991), dilatando o nível de desenvolvimento real da criança de modo a ampliar suas capacidades e determinando, assim, a aprendizagem infantil. Isso, por certo,

aplica-se também às relações das crianças entre si, da mesma forma que às relações dos adultos, uns com os outros, na brincadeira.

Revisando pesquisas sobre o brincar e os usos do brincar, Smith (2006), também examina o papel do adulto no estabelecimento de formas de brincar das crianças mais desenvolvidas e maduras. Um dos estudos examinados é o de Smilansky, sobre o “tutoramento do brincar”, no qual a autora apresenta suas descobertas sobre o papel do encorajamento do brincar pelo adulto no aumento da quantidade e da complexidade do brincar de faz de conta e sociodramático da criança. Mas uma dúvida se instala: os benefícios obtidos devem-se ao incremento da fantasia no brincar imaginativo ou ao envolvimento do adulto na brincadeira? Segundo Smilansky é, possivelmente, o envolvimento do adulto-criança no brincar imaginativo, pouco frequente em outras intervenções adultas, o que intensifica a comunicação e a interação entre ambos e entre as crianças entre si. A autora observa, contudo, que o maior mérito dessa intervenção adulta talvez esteja na promoção deliberada da interação criança-criança. Em suma, a “ação entre” – de novo, evidencia-se a importância da ação! – seria o grande elemento potencializador da aprendizagem no jogo.

Na mesma linha de pensamento, Bruner (2001) acredita que o contexto da brincadeira potencializa a aquisição de conhecimentos devido à prática da intersubjetividade, das interações partilhadas com o adulto e da reflexão sobre o próprio pensamento, levando à descoberta. O autor propõe o conceito de *scaffolding* – traduzido em nosso idioma como andaime – para referir-se ao suporte que o adulto pode dar ao desenvolvimento da criança, em resposta à sua iniciativa, podendo ser removido tão logo se torne desnecessário. Estendendo essa ideia a qualquer mediação no desenvolvimento e na aprendizagem, Bruner sustenta que os indivíduos que estão aprendendo também podem construir andaimes uns para os outros, formando uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

As descobertas de Bruner em relação ao jogo o levaram a sondar as maneiras pelas quais criamos produtos da mente, como chegamos a experimentá-los como se fossem reais e como fazemos para incorporá-los ao *corpus* de uma cultura na qualidade de ciência, literatura, História, etc. Percebendo a similaridade das narrativas em relação às brincadeiras, ambas utilizadas pela espécie humana para desenvolver a linguagem e suas regras, Bruner, em sua busca de compreensão sobre como os seres humanos constroem seus mundos (e seus castelos), reconhece na narrativa uma forma de dar sentido ao mundo e à experiência; o autor a concebe como uma modalidade de pensamento, ao lado do pensamento paradigmático ou lógico-matemático (BRUNER, 1996; KISHIMOTO, 2007).

Jogo e pensamento narrativo

Dada a importância desta tese para o avanço da compreensão das relações entre brincar e aprender, cabe determo-nos nela por uns instantes.

Em sua abordagem psicocultural da educação, Bruner (2001) dá status privilegiado ao que denomina preceito narrativo. É por meio de nossas próprias narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo e uma versão do mundo na qual, psicologicamente, podemos vislumbrar um lugar para nós – um mundo pessoal –, pois é por seu intermédio que uma cultura fornece modelos de identidade e agencia seus membros. Pensamento narrativo e pensamento lógico-científico são formas amplas através das quais os seres humanos organizam e administram seu conhecimento do mundo e por meio das quais eles, de fato, estruturam até mesmo sua experiência imediata; uma parece mais especializada para tratar de coisas físicas, a outra para tratar das pessoas e suas condições. O autor acredita que a universalidade da narrativa sugere que ela tenha raízes no genoma humano, consistindo em um elemento da natureza da linguagem. Como um modo de pensamento e como um veículo de produção de

significado, a narrativa possui modos variados de expressão em diferentes culturas, que também os cultivam de forma diferente, como o canto, o drama, a ficção, o teatro, etc. O objeto da narrativa, contudo, é comum: gira em torno das “vicissitudes das intenções humanas” (BRUNER, 1996, p. 27, tradução minha). A compreensão da narrativa depende da capacidade de captar o “modelo mental” de sua temporalidade – um tempo que é limitado não simplesmente por relógios, mas pelas ações humanamente relevantes que ocorrem dentro dos seus limites. O tempo narrativo, reflete Bruner (2001) inspirado em Ricoeur, é um tempo humanamente relevante.

Antes de concluir essa digressão a respeito do pensamento de Bruner sobre a narrativa, abordo, ainda, o termo “subjuntivizar”, por ele empregado para referir-se às formas utilizadas em um relato a fim de denotar uma ação ou um estado concebido (e não realizado) e que podem expressar um desejo, uma ordem, uma exortação ou um sucesso contingente, hipotético ou futuro – uma possibilidade, enfim. Segundo Bruner, a literatura subjuntiva, isto é, “outorga estranheza, faz com que o evidente o seja menos, que o incognoscível o seja menos também e que as questões de valor estejam mais expostas à razão e à intuição” (BRUNER, 1996, p. 160, tradução minha). Estar no modo subjuntivo é estar intercambiando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas, o que produz, portanto, um mundo subjuntivo. Equivale a fazer o mundo mais flexível, menos trivial, mais suscetível à recreação. Como se pode depreender, a brincadeira é, pois, fundamentalmente subjuntiva, sendo o emprego do “como se”, que tanto a define, a prova disso.

Tais ideias levam-nos a recordar, novamente, o caráter fundamentalmente incerto do brincar, cuja consequência central, para a educação, é não dar garantia daquilo que ele eventualmente propicia; a brincadeira apenas abre possibilidades. Por outro lado, confrontam-nos com o fato de que, para quem brinca, o importante é brincar, ou seja, o processo, e não seu resultado ou produto.

Ênfase no processo ou no produto? A atividade ludiforme

A propósito da improdutividade do ludismo, conceito que Maffesoli emprega abundantemente em sua defesa do paradigma dionisíaco que, a seu ver, pode ser considerado um emblema da pós-modernidade, o autor a relaciona à ideia de dispêndio, ao livre curso das paixões e à exploração sem finalidade. Para ele, compreender a improdutividade do ludismo passa por entender que suas manifestações “redizem sempre e de novo o desejo da perda, do vazio, num mundo que tende a tornar positivas todas as coisas.” (MAFFESOLI, 2005, p. 27).

Todavia, produto e processo são termos que, tal como divertir-se e trabalhar, ou brincar e aprender, perdem muito de sua operacionalidade quando utilizados segundo a lógica disjuntiva, que pretende mantê-los rigorosamente apartados.

No caso de brincar e trabalhar, por exemplo, é flagrante a impossibilidade de estabelecer uma distinção clara entre essas duas ações, já que algumas atividades se aproximam mais do trabalho e, outras, da brincadeira (SPODEK; SARACHO, 1998; DEWEY, 1953, 1979), apesar dos reiterados esforços em mantê-las separadas, especialmente a partir da era industrial. As próprias crianças, quando interrogadas sobre o significado da brincadeira, descrevem-na enumerando atividades que entendem como brincar; põem mais ênfase, portanto, no verbo e nos meios, do que no substantivo e nos fins (DAUDT; SPERB; GOMES, 1992). Meninos em situação de rua instados a falar sobre o brincar também o definem em termos de sentimentos positivos, conceituando-o pelo processo de realização da atividade e pelos brinquedos que utilizam, mas muitas vezes têm dificuldades de classificar o que fazem em termos de trabalho ou brinquedo (ALVES, 1998; SANTOS, 2004). Sem o saber, reforçam a tese de Caillois (1990) sobre a gratuidade fundamental do jogo e a teoria das diretrizes de desenvolvimento de Anna Freud (1987), de marcada influência winnicottiana, para a qual há uma linha de continuidade entre as primeiras manipulações corpo-

rais do próprio corpo do bebê e da mãe, passando pelos brinquedos, jogos e passatempos, até o trabalho.

Frente a isso, o conceito de atividade ludiforme ganha especial expressividade, não como uma solução dialética para o conflito dos opostos, que anula a especificidade de cada um dos termos, mas como consequência do exercício do pensamento complexo, tal como preconizado por Morin (1996), que é capaz de integrar, simultaneamente, as múltiplas dimensões de uma mesma situação. Em lugar de tentar dissolver o paradoxo e a tentar superar a contradição, a complementaridade entre os termos é enaltecida.

Se não, vejamos. A palavra ludiforme foi empregada pela primeira vez na década de 1950 pelo pedagogo italiano Aldo Visalberghi (1966) para designar atividades que contêm algumas características lúdicas, como comprometimento, estabilidade e progressividade, embora lhes falte o caráter não-funcional da ludicidade propriamente dita, isto é, o fim em si mesmo, ao qual Caillois (1990) se refere em termos de improdutividade e gratuidade. Conforme explica Di Pietro, “uma ação ludiforme, se bem que prazerosa, pode ser produtiva e dirigida, tal como ocorre na didática, enquanto o jogo, no sentido próprio, é uma ação com o fim em si mesma.” (Di Pietro, 2003, p. 35, tradução minha). No entanto, como pondera Staccioli, as atividades lúdicas tornam-se tanto mais distantes das atividades ludiformes “quanto mais na mente dos adultos existem divergências entre aprendizagem e jogo, prazer lúdico e atividade séria, entre isso que se quer fazer e isso que se deve fazer”; e, mais adiante, completa: “jogar bem é também aprender bem: em certas condições, lúdico e ludiforme identificam-se e o projeto de trabalho (o fim) transforma a situação do presente (o meio).” (STACCIOLI, 1998, p. 158, tradução minha). Já Braga destaca que “o caráter ludiforme das atividades depende do modo pelo qual são conduzidas”, sobretudo “da capacidade do adulto de valorizar os processos mais que os produtos (a disposição lúdica, portanto).”

(BRAGA, 2005, p. 25, tradução minha). Para ela, “a relação entre lúdico e ludiforme, assim como entre materiais estruturados e não-estruturados, não deve ser posta em termos de contraposição, mas de equilíbrio e variedade entre essas duas dimensões de experiência.” (BRAGA, 2005, p. 26, tradução minha).

Contudo, uma vez mais, é preciso insistir que não temos como obter certezas do jogo; contrariamente, só há jogo, enquanto há incerteza, e quando a incerteza acaba, o jogo também. Por isso, reafirmo o que já disse em outros lugares (FORTUNA, 2000, FORTUNA, 2013): jogar no ensino é uma aposta.

Conclusão:

A necessidade de apostar no jogo do ensinar e aprender

O tema da aposta remete a Pascal (2005), que fez importantes reflexões sobre o jogo e o divertimento e teve um papel decisivo nos primórdios dos estudos sobre o cálculo das probabilidades, precisamente a partir do exame do acaso no jogo. Embora sua concepção de jogo como fuga para o homem fosse controversa, dando margem à crítica que a ela faz Henriot (1969), acusando-o de negligenciar o quanto o homem se faz pelo jogo, e tenha sido escassamente aproveitada no pensamento filosófico a respeito, uma de suas grandes contribuições foi subverter o sentido usual de irracionalidade atribuído ao jogo. Através de suas reflexões sobre o cálculo das chances de ganho, Pascal sustentou que o acaso não está simplesmente ligado a uma arbitrariedade sem regras, ofensiva à razão (DUFLO, 1999). Pascal mudou de sentido a própria noção de acaso: mesmo que um evento seja incerto, é possível calcular em que medida ele é incerto. Desenvolvida a partir do problema da incerteza sobre a existência de Deus, a aposta pascaliana demonstra a necessidade de acreditar.

É também o que penso em relação potencial do brincar para o ensino e a aprendizagem: é preciso acreditar, apostar; enfim, entrar no jogo do ensinar e aprender.

Porém, não esqueçamos o pessimismo de Pascal em relação ao jogo, que o considerava um movimento pelo qual o homem fugiria da realidade. Foi acreditando na fecundidade deste pensamento que Henriot (1969) o reinterpreta, refletindo que, se, jogando, afastamos, sim, da realidade, é para que, logo a seguir, possamos reencontrá-la, fortalecidos pelo próprio jogo. A brincadeira, desse modo, sendo uma fuga da realidade, também é, exatamente por isso, um meio de habilitar-se a enfrentá-la.

Portanto, tem todo o sentido afirmar que, brincando por brincar, também se aprende, e que brincar pode, sim, ensinar, tanto quanto no brincar se pode aprender, desde que continue sendo brincadeira. Para isso, é preciso apostar no brincar – o que só é possível entrando em seu jogo, isto é, brincando. Pode-se, pois, concluir, que brincar é, efetivamente, aprender.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanaciones**. 3. Ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.
- AIZENCANG, Noemi. **Jugar, aprender y enseñar**: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- AJURIAGUERRA, Julian de; MARCELLI, Daniel. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.
- ALVES, Patrícia B. **O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- ARIÈS, Phillipe. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: ---. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 82-124.

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BATESON, Gregory. **"Questo è um gioco"**: perchè non si può mai dire a qualcuno "gioca!". Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996. (Mínima, 30)
- BATESON, Gregory. Una teoría del juego y de la fantasía (1954). In: ---. **Pasos hacia una ecología de la mente**: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998. p. 205-221.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRAGA, Piera. Território e confini del gioco. In: --- (a cura di). **Gioco, cultura e formazione**: temi e problemi di pedagogia dell'infanzia. Bergamo (IT): Edizioni Junior, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- BRUNER, Jerome. Nature and uses of immaturity. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play**: it's role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976a. p. 28-64.
- BRUNER, Jerome; SYLVA, Kathy; GENOVA, Paul. The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play**: it's role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976b. p. 243-257.
- BRUNER, Jerome; SHERWOOD, V. Peekaboo and the learning of rule structures. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play**: it's role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976c. p. 277-285.

- BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles:** los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 1996.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Cotovia, 1990.
- CALVINO, Ítalo. **O caminho de San Giovanni.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CARO, Herbert; BOTTARI, Maxmiliano; GOMES, Francisco Casado (orgs.). **Dicionário escolar português-latino.** Porto Alegre: Editora Globo, 1955.
- CUNHA, Antônio Geraldo da Cunha. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** 2. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- DAUDT, Patrícia R.; SPERB, Tania Mara; GOMES, William B. As concepções das crianças sobre o brincar. **Psicologia: reflexão e crítica,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 91-98, 1992.
- DEWEY, John. **Como pensamos.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- DEWEY, John. **Democracia e educação.** 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DI PIETRO, Antonio. **Ludografie:** riflessione i pratiche per lasciare tracce con il gioco. Molfeta: La Meridiana, 2003.
- DUFLO, Colas. **O jogo:** de Pascal a Schiller. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- EL NIÑO y el juego: plantamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Paris: UNESCO, 1980.

- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1994.
- FINK, Eugen. **Le jeu comme symbole du monde**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1966.
- FINK, Eugen. **Oasi del gioco**. Milano : Raffaello Cortina Editore, 2008.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luiza Merino; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (orgs.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.
- FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59. FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, ano 19, n.109, p.30-35, jan./fev. 2013.
- FORTUNA, Tânia Ramos; BITTENCOURT, Aline Durán Silveira. Jogo e educação: o que pensam os educadores? **Revista Psicopedagogia**, v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003.
- FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.
- FREUD, Anna. **Infância normal e patológica**: determinantes do desenvolvimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1907). In: ---. **Obras**

- Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976a. V. IX. p. 147-158.
- FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: ---. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976b. V. XVIII, p. 17-85.
- GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo:** a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo B, 1985.
- GADAMER, Hans-Georg. Sobre a mudança nas ciências do espírito (Ciências Humanas) (1985). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva:** a virada hermenêutica. Petrópolis: Vozes, 2007a. (Textos filosóficos, II). p. 145-153.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007b.
- GARFELLA, Pedro R. e MARTIN, Ramón Lopez. **El juego como recurso educativo:** guía antológica. Valencia: Tirant lo Blanch, 1999.
- GROOS, Karl. The play of man: teasing and love-play. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play:** it's role in development and evolution. New York: Pequin Books, 1976. p. 68-83.
- GUTTON, Philippe. **Le jeu chez l'enfant.** Paris: Librairie Larrouse, 1973.
- HERÁCLITO. **Fragmentos contextualizados.** Trad., apres. e com. Alexandre Costa. São Paulo : Odyseus Editora, 2012.
- HENRIOT. Henri. **Le jeu.** Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- HUIZINGA, Johannes. **Homo ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

- JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: ---. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 139-153.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 248-275.
- KLEIN, Melanie. Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas (1926). In: ---. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 152-163. (Obras Completas de Melanie Klein, v. 1).
- KLEIN, Melanie. Personificação do brincar das crianças (1929) In: ---. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 228-239. (Obras Completas de Melanie Klein, v. 1)
- MACEDO, Lino de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, Eunice Soriano (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-140.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dioniso**: contribuição a uma sociologia da orgia. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005.
- MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. [Lisboa]: Europa-América, 1996.
- MOYLES, Janet. Introdução. In: MOYLES, Janet *et al.* **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 11-21.
- ÖFELE, Maria Regina. Jugar y aprender en el marco de la clínica psicopedagógica. **Aprendizaje hoy**, Buenos Aires, n. 51, p. 49-60, 2002.
- OLIVEIRA, Vera Barros; BORJA SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Brinquedo, Educação e Saúde).
- PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Básicos, 1995. 6f.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (ed. orig. 1946).
- PLATÃO. **As leis (incluindo Epinomis)**. Bauro, SP: Edipro, 1999.
- RODULFO, Ricardo. Estatuto del juego y funciones del jugar. In: PASINI, M. (comp.). **La infancia en juego**. Buenos Aires, 2001. p. 29-41.
- ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: entre a linguagem da

experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

SANTOS, Elder Cerqueira. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SARLÉ, Patrícia M. **Juego y aprendizaje escolar:** los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001.

SAUTOT, Jean-Pierre (coord.). **Jouer à l'école** : socialisation, culture, apprentissages. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia. A aprendizagem por meio da brincadeira. In: ---. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 209-229.

STACCIOLI, Gianfranco. **Il gioco e il giocare.** Roma: Carocci, 1998.

SUTTON SMITH, Brian. Notas hacia una teoría crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte. **Homo ludens: el hombre que juega.** Buenos Aires, n. 1, p. 29-41, 1996. Aportes internacionales del Instituto para la Investigación del Juego y La Pedagogía del Juego de La Escuela Superior de Música y Bellas Artes, Salzburg – Austria. Sede Sudamérica.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play.** Cambridge: Harvard University Press, 1997.

TERR, Lenore. **El juego:** por qué los adultos necesitan jugar. Barcelona: Paidós, 2000.

- VISALBERGHI, Aldo. *Esperienza e valutazione*. 2. ed. Accresciuta. La Nuova Italia: Firenze, 1966.
- VYGOTSKY, L. S, **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- YAMAMOTO, Maria Emília e CARVALHO, Ana Maria Almeida. Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 163-164, 2002. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26170116>. Acesso em 2 maio 2013.



Capítulo 5

Jogar com a História na sala de aula¹

Carla Beatriz Meinerz



... quantas coisas perdidas e esquecidas
no teu baú de espantos...
Esconderijos do Tempo
Mário Quintana, 1989.

O que pode ser *jogar com a História* em sala de aula? Brincamos com as palavras para destacar o duplo sentido com que abordamos a expressão *jogar com a História*: por um lado o jogo no aspecto experimental e concreto da ludicidade, como modo de fazer uma aula de História e, por outro lado, o jogo em sua face metafórica, enquanto relação epistemológica com o pensar científico, no campo da História e da Educação. Ensinar ou estudar é simbolicamente *jogar com o conhecimento*, mesmo que a ludicidade esteja ausente das nossas proposições pedagógicas, uma vez que sempre nos vinculamos epistemologicamente ao escolher a forma e o conteúdo de nossas aulas.

1 A expressão jogar com a história aparecerá em destaque nessa escrita para ressaltar o duplo sentido nela abordado.

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula.

Argumentamos a favor da inclusão de situações didáticas constituídas a partir do uso de jogos de tabuleiro, jogos digitais ou de dinâmicas de grupo, nos planejamentos e nos processos de ensinar História na Educação Básica. Incluir significa *fazer também*, somar, diversificar a ação, jamais substituir propostas já existentes (embora possamos fazer a crítica das bases interativas das mesmas) ou tornar o jogo uma espécie de receita milagrosa para garantir o aprendizado e o desejo dos alunos em estudar História. O ato de educar envolve processos em que não temos garantias de resultados, porém construímos propostas e investimentos que incidem sobre razões e emoções que nos mobilizam. Cabe destacar aqui que *não queremos didatizar o jogo* no sentido de pensá-lo como técnica única ou método capaz de garantir melhores resultados em relação aos vividos em nosso cotidiano como professores. Defendemos sim as potencialidades dessa prática que compreendemos ainda pouco explorada em nossa área.

A metáfora poética do “baú de espantos”, destacada na epígrafe deste texto, expressa muito do que queremos fazer ao reconhecer o lúdico como elemento educativo potencializador no campo do Ensino de História. Espantar-se pode ser surpreender-se com as questões vividas por diferentes homens e mulheres, habitantes de outros tempos e espaços, seus modos de agir, sentir e pensar. Igualmente é maravilhar-se, encantar-se e divertir-se com as lembranças e esquecimentos

descobertos nos esconderijos do tempo, sacadas de baús abertos por professores e alunos, nesse espaço-tempo que é a aula.

A aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado.

O jogo como interação social e experimentação em que circulam saberes e fazeres diversos: alguns motivos para jogar na vida e na aula da História

Uma breve revisão sobre o uso dos conceitos de jogo, brincadeira e lúdico em distintos contextos históricos e organizações sociais, a partir de Johan Huizinga (1993), faz-nos atentar mais para o que seja comum entre essas práticas culturais e menos para o que seja elemento diferenciador. O próprio autor reitera que essas diferenças linguísticas se relacionam diretamente com o valor social dado ao jogo em cada sociedade e que o aspecto comum a ser ressaltado pode ser o da construção de interação social vinculada à emoção e à subjetividade. Trata-se também do lugar que damos à ética e à estética em nossas existências como sujeitos sociais, ou seja, a forma como colocamos a emoção em nossa vida cotidiana em suas diferentes ramificações (escola, trabalho, família, sociabilidades). Para Fortuna (2004),

tanto jogo quanto brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação. Eis, aqui, uma pista para a compreensão do lugar que ocupa o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade (p. 2).

Ao valorizarmos a emoção e o encantamento como elementos importantes nas relações sociais e nos processos próprios de construção do conhecimento, seja ele científico, escolar ou do senso comum, tendemos a incorporar o jogar em nossos modos de fazer, não apenas como elemento menor ou ornamental, mas como prática cultural importante para a circulação de saberes e fazeres. Boaventura de Sousa Santos (1999, 2001) argumenta sobre a atual transição paradigmática que envolve o questionamento dos alicerces da ciência moderna e a emergência de novas maneiras de pensar e de agir no mundo contemporâneo. As incertezas que se lançam sobre os fundamentos racionais da ciência moderna podem gerar uma crise que não constitui o ceticismo ou o irracionalismo, porém possibilita outras configurações de racionalidade, capazes de admitir a sensibilidade e a emoção como componentes indissociáveis do pensar. Tal crise, para Santos (1999),

é antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundante e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. (p.35)

Ao experimentarmos o jogo como prática potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, reconhecemos que o encantamento e a estética devem compor nosso universo de proposição como professores. Para Santos (2001), “o prazer é marca estética do novo senso comum” (p. 114) e, nesse contexto, a ciência, assim como a vida em sociedade, é tensionada a construir novas práticas culturais, interagindo numa perspectiva dialógica com o senso comum.

No caso específico do jogar em sala de aula, defendemos o tipo de interação dialógica, tanto do ponto de vista discursivo quanto do ponto de vista social². O professor é convidado a desenvolver a habilidade de construir jogos em que as práticas de diálogo intelectual e afetivo são fundamentais. Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente.

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. Ele, porém, não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. Essencial também é que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão, uma vez que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, indissociável do sujeito que joga. Para Fortuna (2004),

um brinquedo, uma brincadeira, um jogo, é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aquelas em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero especta-

² Para entender os tipos de interação discursiva presentes em sala de aula, sugerimos a leitura de MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. Uma análise das interações dialógicas em aulas de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, v. 9, n. 3, p. 243-263, 2004. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/?go=artigos&idEdicao=28>.

dor, passivo, como também é provocado, desafiado. A rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ser assim designado sem a ação de quem brinca. Está condenado a ser apenas um objeto qualquer enquanto não for “jogado”. O que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de quem brinca (p.3).

Diversas são as motivações para construir jogos no Ensino de História. Aqui destacaremos o aprimoramento da capacidade de escolha, tanto no caso do docente criador de jogos, quanto no feito de propostas em que os alunos são coautores dos objetos lúdicos de aprendizagem.

Fernando Savater (2004) dedicou-se ao estudo da importância da escolha, argumentando que o homem é um ser caracterizado pela ação e pela interação. Na medida em que age em função da realidade, num movimento dinâmico, ativa a própria realidade. Não há escolha, é preciso agir, a opção está em como e quando executar a ação. Tal opção acontece em um quadro de fatalidades que na maioria das vezes se impõe a nós, sendo o acaso a combinação da incerteza e da fatalidade que nos estimula a agir. Nossas atitudes e escolhas estão relacionadas com o quadro social em que nos encontramos e constituem o drama cotidiano da arte de viver. Para Savater (2004),

não há ciência de viver, definida por axiomas e leis universalmente válidas que se possam aplicar com o mesmo resultado no retiro experimental de um laboratório e na rua ou na selva, mas apenas uma arte em que se justapõem tradições memoráveis, fragmentos de códigos antigos, regras práticas de comportamento e a desesperada inspiração de esperança, e a partir da qual se atua quando surge a oportunidade (p. 61).

Parece que professores e estudantes de História, ao aceitarem a tarefa de construir um jogo na escola, estão dispondo-se a aprimorar sua capacidade de escolher, demonstrando aprendizados nessa ciên-

cia de viver. O lúdico proporciona igualmente a liberdade de arriscar-se e errar, experiência importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a consequência do erro nunca vai além do jogo.

As escolhas e os recortes necessários na produção do jogo estão relacionados no *Guia de produção de jogos no Ensino de História*, escrito por Marcello Paniz Giacomoni, disponível nesse módulo III.

A seguir trataremos dos diferentes tipos de jogos capazes de impulsionar escolhas no Ensino de História, tratando de pensar o que faz o professor nos processos que se instauram quando decide *jogar com a História* em sala de aula.

Tipos de jogos e suas possibilidades para o ensino de História: jogos de tabuleiro, jogos de dinâmica e expressividade grupal, jogos digitais

Você jogou algo na última semana? Que tipo de jogo? Sozinho ou em grupo? Falar em jogos é tratar de uma multiplicidade de usos e variações. Especificamente no ato educativo escolar, o jogo pode atender a distintos objetivos, desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos, a visualização concreta de processos complexos ou abstratos, e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos. Podemos propor o jogo na sua experimentação individual ou grupal. São parte das escolhas que se colocam no caminho de quem opta pelo jogo no campo da educação.

Em geral, os jogos são construídos por mestres criadores, mas existem também experiências de criação lúdica por parte dos estudantes em parceria com colegas e professores. Dentro dessa multiplicidade, dividimos os tipos de jogos para o ensino de história em três grandes grupos na sua forma de jogar: jogos de tabuleiro, jogos de dinâmica e expressividade grupal, jogos digitais. Há também os jogos *Role-*

-*playing games* (RPG), que ficam num limite tênue entre jogos de tabuleiro e jogos de expressividade grupal. O RPG é passível de utilização no Ensino de História e trata-se basicamente de um jogo de interpretação de personagens dentro de regramentos e roteiros pré-estabelecidos entre os jogadores.

Na sequência, apresentaremos alguns exemplos relativos aos tipos de jogos.

a) Jogos de tabuleiro

Os jogos de tabuleiro, compreendidos dentro do horizonte dos jogos de mesa, parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar. Reiteramos que no mercado brasileiro de brinquedos encontramos mais possibilidades de adaptação de jogos de tabuleiro, por exemplo, do que entretenimentos pedagógicos específicos para o ensino de história. Em sua maioria, os jogos educativos que alcançamos no mercado dizem respeito ao campo da lógica-matemática e da alfabetização, e num segundo plano temos jogos de ciências naturais e de geografia. Porém é possível adaptar jogos tradicionais como memória, trilha, baralho, dominó, entre outros. Tais adaptações são menos complexas do ponto de vista da finalização da experiência, pois em geral há caminhos e objetivos únicos a seguir e alcançar, geralmente vinculados à sorte e ao revés. Quando lidamos de forma mais complexa com as diversas possibilidades do jogar, podemos também nos aventurar através da criação de regramentos e formatações vinculadas à indeterminação e às surpresas dos caminhos que o lúdico proporciona. Nesse caso, a experimentação pode levar a trajetórias diversas e nem sempre o final é previsível ou vinculado ao acaso.

Vejamos alguns exemplos de adaptação de jogos:

Trilha da África:



Jogo grupal que trata da História da África e da cultura afro-brasileira. Exige um estudo simultâneo sobre a temática e o entendimento das regras do jogar, envolve o objetivo de chegar ao final da trilha respondendo a questões através da escolha de alternativas. Para conhecer, acessar: <http://www.unidadenadiversidade.org.br/jogos/trilha/trilha.html>

Nesse mesmo site podemos encontrar um jogo de memória sobre a temática da diversidade. Nele, os pares são semelhantes e não idênticos, gerando possibilidades de questionamento sobre gênero, raça, entre outros. É uma ideia interessante e pode ser adaptada para que os próprios alunos criem o jogo, com imagens ou documentos históricos, por exemplo. Trata-se de um site governamental e os jogos podem ser baixados livremente.

Dominó Kaingáng:



Jogo produzido por Cláudio Scherer Jr., Jeniffer Caroline da Silva, Luana Máyra da Silva, Viviane Cavalcante Pinto, utilizando ilustrações de alunos da Educação Básica. Temas como a cultura material e a cultura Kaingáng circulam nesse entretenimento com regras de interação grupal. Através do *site* do Laboratório de História Indígena da Universidade de Santa Catarina esse jogo, entre outros, pode ser comprado. Veja: <http://labhin.ufsc.br/jogos/>

Instituições com ações educativas vinculadas à educação para o patrimônio também têm construído jogos nessa perspectiva. Confira a experiência do Museu da República em nosso país:

<http://www.museus.gov.br/noticias/museu-da-republica-lanca-jogo-educativo-voltado-ao-publico-infantil-no-rj/>

Colonizadores de Catan:



Jogo clássico criado por Klaus Teuber³ e publicado recentemente no mercado brasileiro, recebeu prêmios e tem muita popularidade na Europa. Catan é uma ilha que deve ser colonizada num

³ Conheci esse jogo através do professor Rafael Vicente Kunst, professor de História da rede pública de ensino municipal de Guaíba/RS, amante dos jogos, construtor de jogos para o ensino de História, estudante no campo do jogo e educação.

entretenimento que mistura estratégia e sorte, necessitando muita interação e comunicação entre os jogadores. Líderes de colonos, os jogadores devem dominar a ilha, a partir de sua colônia produzir matérias-primas, construir estradas, cidades, entre outros. No processo de construção das estratégias vários caminhos são possíveis, portanto a complexidade e a dinâmica são maiores, envolvendo elementos de sorte mas não reduzindo-se a eles. Conceitos como civilização, expansão, comércio, cidades, entre outros, circulam em uma proposição na qual a liberdade do brincar é o componente central. Confira mais: http://www.catanbrasil.com/2011/04/colonizadores-de-catan_29.html

b) Jogos de dinâmica e expressividade grupal

As propostas que envolvem expressividade corporal são também de grande potencialidade no Ensino de História. E, como os jogos de tabuleiro exemplificados anteriormente, constituem um caminho possível de interdisciplinaridade com áreas que desenvolvam a ética e a estética, como artes e educação física. Jogos teatrais, dinâmicas de grupo, RPG, encenações de telenoticiários, leituras dramáticas, simulações de tribunais com temáticas da história são exemplos dessa variedade de proposição lúdica na educação. Alguns exemplos:

Dinâmicas de grupo: ESTÁTUA

Em dupla ou em trio os participantes fazem o papel de escultor e de estátua. Aquele que representa a estátua deve ficar parado e deixar-se moldar pelos colegas conforme a orientação do professor ou a escolha dos alunos, buscando criar uma cena histórica dentro da temática em estudo. Se o grupo de colegas consegue adivinhar do que se trata a estátua, num processo de debate e divertimento, os objetivos estão em desenvolvimento.

Jogos teatrais:

Nesses jogos teatrais, incluindo a dinâmica da estátua, a intervenção e a mediação do professor são importantes para manter o aspecto lúdico, mas também para problematizar os possíveis anacronismos, maniqueísmos (no caso da dinâmica de simulação de tribunais isso é recorrente) e simplificações. Sabemos que os artistas pesquisam para criar personagens. Essa deve ser também a proposta da apropriação de dinâmicas de grupo em sala de aula.

No website <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica-Aula.html?aula=24182> é possível encontrar um exemplo de planejamento com uso de jogos teatrais.

Mais elementos para aprofundar essa temática dos jogos teatrais na sala de aula você encontra em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF11/Resenha_Maria.Abadia.Cardoso.pdf

RPGs:

Seguindo a lógica de jogos de expressividade, não podemos esquecer os RPGs (*Role-playing Games*), jogos de interpretação mediados por um mestre, que constrói um mundo a ser vivenciado pelos diferentes jogadores. O mestre conduz a narrativa do jogo, lançando desafios, tarefas e acontecimentos. Cabe aos jogadores optarem por diferentes ações que são confirmadas ou negadas através do jogo de dados. O Professor pode construir ambientações históricas, propondo acontecimentos atrelados aos objetivos conceituais de determinados conteúdos, sem eliminar o caráter lúdico da proposta. Destacamos, neste contexto, o Grupo de estudos "RPG e Educação", coordenado pelos professores Fabiano Silveira e Antônio Costa, que dedica-se ao estudo dessa modalidade lúdica no ensino. No site do grupo encontram-se explicações, modelos de jogos e inúmeros artigos acadêmicos sobre o tema: <http://www.rpgeduc.com/>

Jogos digitais:

Cresce a tradição dos jogos digitais na contemporaneidade, sejam eles eletrônicos ou virtuais. Crianças e jovens nos comunicam seus momentos de diversão vinculados a essas práticas. Era dos impérios é um exemplo nesse contexto.



Porque não pensar também em sua potencialidade ao Ensino de História? O Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia coloca a disposição um jogo digital de simulação de um contexto histórico específico, a Revolta dos Alfaiates. Pode ser jogado em grupo com a mediação do professor. Confira: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/>



Afim de ilustrar com mais ênfase tal temática, sugerimos o vídeo do pesquisador português Filipe Pinicheiro, da Universidade de Coimbra, sobre os impactos dos jogos digitais no Ensino da História: http://www.uc.pt/noticias/07_NL_2010/nUC01_072010

Para além de jogos produzidos pelo professor com fins pedagógicos, pode-se utilizar jogos eletrônicos comerciais, com alto apelo de gráficos e jogabilidade. Desde os clássicos *Age of Empires*, que se ambientam da Antiguidade à Idade Moderna, até o moderno *Assassin's Creed*, cuja narrativa tem como pano de fundo a Terceira Cruzada, o Renascimento e a Revolução Americana, existe um potencial de imersão do jogador em determinada realidade. Partindo da premissa de que o objetivo desses jogos não seja ensinar história, e de que seu manuseio pode possibilitar anacronismos e desqualificações do ponto de vista do conhecimento histórico, sugerimos que uma problematização conduzida pelo professor, a partir da experimentação desses jogos, pode gerar aprendizados bastante significativos.

Quem aprende ao jogar com a História na sala de aula?

Propomos finalmente pensar o jogo numa perspectiva metodológica educativa, pressupondo que o fundamental está no processo de criação de situações pedagógicas, contrariamente à concepção instrumental que prevê resultados únicos e determinados para a aplicação de procedimentos didáticos específicos.

Quando tematizamos o valor do jogo no Ensino de História pensamos que não se trata apenas de criar e depois aplicar uma boa estratégia pedagógica, ou ainda aplicar algum recurso melhor do que os tantos já experimentados nas últimas décadas. Importa o fato de que, através da opção metodológica que inclui o jogo, decidimos acerca de como pensar e agir em determinados contextos que nos desafiam no Ensino de História. Para isso o planejamento é fundamental. Ele deve evidenciar as escolhas do professor.

Na proposição do jogo é preciso planejar forma e conteúdo, destacando-se estratégias de:

- 1) criação de ambientes de estudo individuais e grupais;
- 2) organização propositiva de ambientes interativos com previsão do exercício do escutar/compreender e do falar/argumentar, com desenvolvimento de lideranças e de regramentos;
- 3) desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação, ética e estética;
- 4) proposição de recortes temáticos e conceituais.

Planejar é uma das tarefas do professor, mas qual é o papel do educador no momento do jogo? Deixar brincar, claro! Intervir? São múltiplas as respostas, mas observar é talvez a que mais nos interesse defender aqui, pois esse ato possibilita a mediação qualificada que será estendida ao longo do processo e não apenas na hora de brincar/jogar.

Os desafios do planejamento e dos recortes necessários a ele são grandes e se qualificam quando construídos em processos coletivos dentro da comunidade escolar. Resistir às proposições que exigem um caminho de escolhas, por vezes, é mais fácil e até compreensível, mas não é o que desejamos aqui.

Observamos distintas resistências às práticas de jogar e de brincar nas aulas de História, tanto por parte dos professores em formação inicial (estagiários) quanto pelos que estão no exercício diário da docência. São muitas e complexas as variáveis que podem explicar tal resistência, porém destacamos aqui o fato de que o ato de ensinar, na cultura ocidental, tem sido tradicionalmente marcado pelo uso da retórica. Isto é, a palavra falada é central nessa ação interativa.

George Steiner (2003), ao construir uma reflexão sobre a interação infinitamente complexa entre professor e aluno, a partir de exemplos históricos, afirma que

em um grau surpreendente, os costumes, os temas que continuam a orientar nossa vida escolar, nossas convenções pedagógicas, nossas imagens do Mestre

e seus discípulos, juntamente com as rivalidades entre escolas e as doutrinas que competem entre si, têm mantido as mesmas características desde o século VI a.C.. O espírito de nossas conferências, os apelos carismáticos de gurus rivais com seus acólitos, muitas das próprias técnicas de retórica do ensino deixariam surpresos os pré-socráticos (STEINER, 2003, p. 19).

Investir contra a resistência ao jogo na educação não é tarefa simples. Mas vale a pena pela riqueza de possibilidades que abre. Sigamos nessa aposta!

Referências

- FORTUNA, T. R. **Vida e morte do brincar**. In: ÁVILA, I. S. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (ed. orig. 1938).
- QUINTANA, Mario. **Baú de espantos**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1989.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1999.
- _____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVATER, Fernando. **A Importância da Escolha**. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2004.
- STEINER, George. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2010.



Capítulo 6

Construindo jogos para o
Ensino de História

Marcello Paniz Giacomoni



Mas, como efetivamente construir um jogo? Nesse capítulo apresentaremos dois exemplos de jogos produzidos para o Ensino de História, relatando seu funcionamento, suas regras, peças e dinâmicas, dispondo também de fotos dos jogos em ação. Em seguida, desenvolvemos um Guia de produção de jogos no Ensino de História, tendo como objetivo oferecer alguns passos que auxiliam na criação dos jogos, como a delimitação do tema, da superfície, dos objetivos, da dinâmica, das regras e do layout.

1 Jogo didático para o Ensino de História: Guerra Feudal¹

Um dos grandes desafios do ensino do processo histórico do feudalismo é a lógica da descentralização do poder. Criamos um jogo chamado “Guerra Feudal”, em que o tabuleiro é representado pelas próprias classes dos alunos, entendidas, cada uma delas, como um pedaço de terra. Através de uma dinâmica de ataques e construções,

¹ Jogo desenvolvido em 2009, por Marcello Paniz Giacomoni, Rafael Vicente kunst e Alessandro Güntzel.

os alunos conseguem vivenciar a lógica da descentralização do poder, tomando constantemente as classes/territórios uns dos outros. Ao conquistar determinado território de outro grupo, o feudo vencedor arrasta a classe até os seus domínios, evidenciando a lógica da descontinuidade das fronteiras, praticamente inexistentes. Cada pedaço de terra produz os recursos do jogo, madeira e cereal, utilizados respectivamente para construir edifícios e recrutar tropas. Os edifícios são três: moinho (que aumenta a produção de cereal naquele pedaço de terra), serraria (que aumenta a produção de madeira naquele pedaço de terra) e torre (que aumenta os pontos de defesa naquele pedaço de terra). Os grupos também podem trocar recursos no mercado, o que pode ser articulado com a lógica da desmonetização do período histórico estudado. O jogo se desenvolve por rodadas: cada grupo, na sua vez, possui dois pontos de ação, que podem ser utilizados nas três opções possíveis (construir, recrutar tropas ou atacar os feudos rivais). Nesse momento, deve haver uma decisão coletiva, já que as escolhas são limitadas. Em caso de ataque aos feudos rivais, eles devem analisar qual a melhor alternativa (feudo mais fraco, terra com menos proteção, etc.). A única forma de aumentar a capacidade de ação é possuindo um vassalo: quando um feudo é eliminado, o grupo que o eliminou pode optar pela anexação do último pedaço de terra restante, ou por transformá-lo em um vassalo, retirando dele um dos pontos de ação para si. Ou seja, o vassalo possuirá um ponto de ação, enquanto o suserano possuirá três, aumentando muito sua capacidade de ação no jogo. Outros aspectos do feudalismo e do mundo medieval como um todo (Igreja, Inquisição, Cavaleiros, peste, etc.) são abordados nas cartas: no início das rodadas, cada grupo retira uma carta, que possui recompensas ou perdas, atreladas a algum acontecimento medieval. Por fim, vence o jogo aquele feudo que possuir a maior quantidade de terras, exatamente a forma pela qual a riqueza era medida durante a Idade Média.



Regras do Jogo:

Neste jogo procuraremos nos divertir e ao mesmo tempo aprender um pouco sobre uma das principais lógicas do regime feudal: a guerra.

A turma será dividida em seis grupos, numerados de 1 a 6, cada grupo representando um feudo. Ao longo do jogo cada grupo poderá produzir recursos e atacar os demais feudos, retirar cartas e responder às questões propostas pelos professores, que trazem diferentes recompensas e penas.

Itens do jogo:

- **Mesas dos alunos:** representam as terras. Podem ser conquistadas por outros feudos, mediante as regras de batalha, e podem ter sua produção aumentada com as construções. Cada pedaço de terra produz 1 de cereal e 1 de madeira.

- **Recursos:** Cereal e Madeira, são utilizados para construir tropas e prédios, respectivamente.

- **Prédios:** são de três tipos:

- Castelo: identifica a “capital” de cada feudo e funciona como uma torre.

- Moinhos: aumentam em 1 a produção de cereal. Custam 2 de madeira

- Serraria: aumenta em 1 a produção de madeira. Custa 2 de madeira.

- Torre: unidade de defesa, com 4 pontos (ver sistema de batalha). Custa 3 de madeira.

• Unidades:

- Infantaria: tem 2 pontos de vida (PV). Custa 1 de cereal.

- Cavalaria: tem 4 pontos de vida (PV). Custa 2 de cereal.

- Cartas: a serem retiradas na rodada geral, possuindo diversas recompensas ou penalidades.

Organização básica:

Cada grupo se localizará em um ponto da sala de aula, iniciando com 3 mesas (uma delas representando a sede, com o castelo), 3 recursos de cada e 3 unidades de infantaria. A primeira rodada inicia sem as trocas e as cartas.

Cada feudo possui 2 pontos de ação. Eles podem ser utilizados das seguintes formas:

- Construindo prédios: cada construção custa 1 ponto de ação.
- Recrutando tropas: quantas tropas os jogadores puderem e quiserem fazer. O processo geral de recrutamento custa 1 ponto de ação.
- Atacando: cada ataque custa 1 ponto de ação.

A partir da segunda rodada, haverá diferentes procedimentos antes de iniciar as ações individuais:

1° distribuição de recursos: os professores distribuirão os recursos para todos os grupos, segundo suas terras e prédios.

2° trocas: um representante de cada grupo pode se reunir no Mercado para trocar recursos, conforme a vontade do grupo.

3° Cartas: um representante de cada grupo deverá retirar uma carta, ler para todos e cumprir o que a ela determina.

Ações individuais:

1° cada grupo, na ordem estabelecida, poderá utilizar seus dois pontos de ação.

2° remanejamento: ao final dos dois pontos de ação, um feudo poderá deslocar suas tropas, segundo melhor lhe convier.

Ataques:

O grupo atacante deve anunciar qual feudo e qual terra desse feudo deseja atacar. O ataque deve partir de um território apenas e não são permitidos deslocamentos de tropas fora da etapa prevista (5ª etapa).

Ataque e defesa jogam 1 dado cada. O lado que possuir mais PVs ganha 1 dado extra. Em caso de mesmo nº de PVs, não será utilizado o dado extra.

O número de pontos tirado no(s) dado(s) é descontado da soma dos PVs do exército envolvido na batalha.

Assim que todas as unidades de defesa forem eliminadas, o feudo atacante anexa a terra conquistada para o lado do seu castelo.

Observações:

As construções são destruídas quando a terra é anexada.

O castelo de cada jogador só pode ser atacado depois que este perdeu todas as demais terras.

As primeiras tropas a morrer em uma batalha são da infantaria.

As torres são utilizadas apenas pela defesa.

Exemplos de ataques:

EXEMPLO 1:

- Atacante (Feudo 1): 3 infantaria (2 PVs cada) + 1 cavalaria (4 PVs cada) = total de PVs: 10

- Defensor (Feudo 2): 2 infantaria (2 PVs cada) + 2 cavalaria (4 PVs cada)
= total de PVs: 12

a) Dados lançados: Feudo 1 lança 1 dado. Resultado do dado: 6

Feudo 2 lança 2 dados (1 normal + 1 extra por ter mais PVs). Resultado da soma dos dados: 9

b) Cálculo de danos: Feudo 1 sofre 9 de dano, perdendo 3 infantarias (10 PVs - 9 de dano), mas a cavalaria sobrevive, pois os danos não foram suficientes para vencê-la.

Feudo 2 sofre 6 de dano, perdendo 2 infantaria (12 PVs – 6 de dano), mas a cavalaria sobrevive, pois os danos não foram suficientes para vencê-la.

EXEMPLO 2:

- Atacante (Feudo 1): 4 infantaria (2 PVs cada) + 3 cavalaria (4 PVs cada)
= total de PVs: 20

- Defensor (Feudo 2): 2 infantaria (2 PVs cada) + 2 cavalaria (4 PVs cada) + 1 torre (4 PVs) = total de PVs: 16

a) Dados lançados: Feudo 1 lança 2 dados (1 normal + 1 extra por ter mais PVs). Resultado da soma dos dados: 10

Feudo 2 lança 1 dado. Resultado do dado: 6

b) Cálculo de danos: Feudo 1 sofre 6 de dano, perdendo 3 infantarias

(20 PVs - 6 de dano), mas a cavalaria sobrevive, pois os danos não foram suficientes para vencê-la.

Feudo 2 sofre 10 de dano, perdendo 2 infantaria e 1 cavalaria (16 PVs – 10 de dano), mas a outra cavalaria e torre sobrevivem, pois os danos não foram suficientes para vencê-las.

Suserania e Vassalagem:

Quando um feudo conquistar o castelo de outro, abrem-se duas opções:

- a) anexação da terra correspondente
- b) vassalização do feudo.

Com a segunda opção, o Suserano ganha 1 dos pontos de ação pertencentes ao antigo vassalo. O vassalo fica com o ponto restante, ganha 3 unidades de infantaria, e não pode atacar seu suserano.

Final do jogo:

O momento do final do jogo é decidido pelos professores, e será considerado vencedor o grupo que possuir mais terras. Em caso de empate, serão considerados o maior número de tropas e, em seguida, a quantidade de recursos.

Exemplos de cartas:

Jogo -Guerra Feudal -

O movimento das Cruzadas iniciou-se a partir do século XI, motivado tanto pela questão da fé, com o objetivo de retomar a Terra Santa dos “infiéis”, quanto por questões materiais, na busca por novas terras e pilhagens. Muitos dos soldados do seu feudo partiram nestas expedições...

Perca 2 infantarias ou 1 cavalaria.

Jogo -Guerra Feudal -

Na arte bélica, a Idade Média conhece grandes descobertas, em especial no que tange à cavalaria. Melhorias técnicas, como os estribos, a sela e a armadura, tornam a cavalaria cada vez mais versátil e eficiente em combate. Creio que nosso feudo necessita destas unidades...

Ganhe 1 unidade de cavalaria.

Jogo -Guerra Feudal -

Em 1233 o papado cria o Tribunal do Santo Ofício para julgar e condenar os crimes de hereges, ou seja, aqueles que se desviavam do dogma da Igreja Católica. Após o julgamento, os condenados eram entregues às autoridades leigas, que cumpriam a execução. Parece que vamos precisar de madeira para cumprir as ordens do tribunal...

Perca 1 de madeira.

Jogo -Guerra Feudal -

Visando a controlar a violência constante entre os senhores feudais, que atingia as parcelas mais pobres da população, no século XI a Igreja Católica cria normatizações para a guerra, como a Trégua de Deus e a Paz de Deus, que impediam que se guerresse em determinadas horas do dia e períodos do ano. Teremos de suspender o ataque àquele feudo rival...

O seu feudo não poderá efetuar ataques nesta rodada.

Jogo -Guerra Feudal -

As cidades medievais em geral formavam-se em torno de um castelo. Com o tempo, elas foram cercadas por muralhas e fossos, tanto para a defesa quanto para o simbolismo da comunidade. Como as cidades não podiam crescer para além das muralhas, as casas aglomeravam-se em “prédios” de até três andares, e os incêndios eram muito comuns. Parece que ele atingiu nosso feudo...

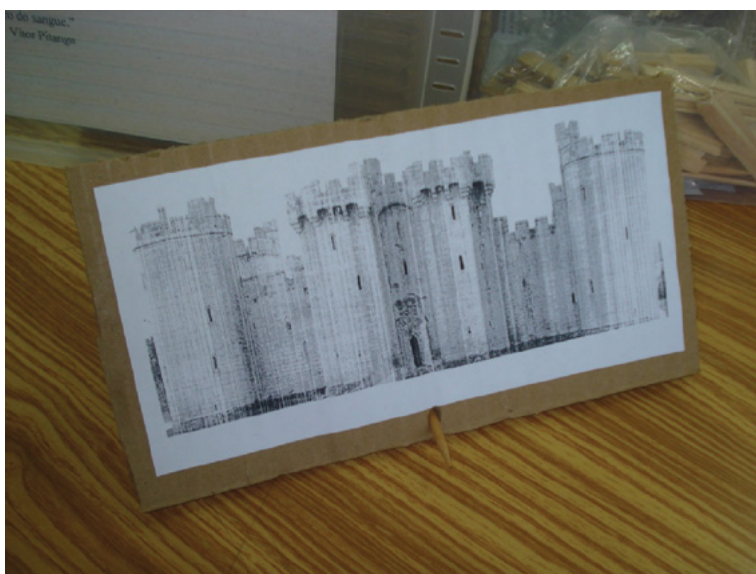
Perca 1 prédio em sua capital.

Fotos da aplicação do jogo:

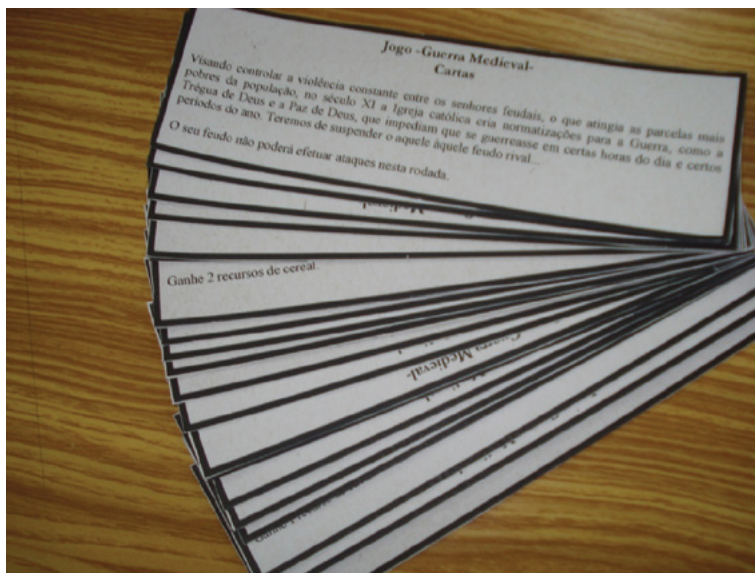
Local: Colégio Israelita Brasileiro

Data: 14-15/05/2012

Turmas: 7^{as} séries











2 Jogo didático para o Ensino de História: O Centralizador²

A compreensão de processos históricos complexos, que envolvem acontecimentos diversos (seja temporalmente, seja espacialmente), é um dos grandes desafios do ensino de História na escola básica. Um conteúdo específico é o nascimento do Estado Moderno, com a centralização do poder real ao final da Idade Média. Para que os alunos do Ensino Fundamental compreendam tal processo, com ênfase nos casos francês, inglês, espanhol e português, construí um jogo de tabuleiro em que serão revisados e compreendidos simultaneamente diferentes acontecimentos que envolvem a centralização do poder real. O jogo apresenta um tabuleiro de uma paisagem genérica europeia ao final da Idade Média, dividida entre feudos (da Nobreza, da Igreja e do Rei), aldeias e burgos, e possui uma dinâmica baseada em cartas-acontecimento. Cada carta-acontecimento relata um fato ou processo europeu que influenciou na centralização do poder real, como a “aliança rei-burguesia”, a “Carta Magna” ou as “revoltas camponesas”. Os alunos são divididos entre os cinco grupos sociais protagonistas desse processo: Rei, Senhores Feudais, Igreja, Burgueses e Servos/Camponeses. Outro aluno joga como o Mestre do jogo, lendo as cartas-acontecimento, que contêm uma descrição do processo em tela, questões a serem respondidas pelos alunos e uma dinâmica de dados. O grupo que vencer nos dados tem direito a colocar no tabuleiro peças que representem ganhos de poder. Por exemplo, o rei coloca exércitos de mercenários e tribunais reais; os senhores feudais inserem castelos e conselhos de nobres; os burgueses adicionam muralhas nas cidades e bancos; a Igreja coloca tribunais da Inquisição e universidades; os camponeses acrescentam aldeias livres e feiras. É consi-

² Jogo desenvolvido em 2013, por Marcello Paniz Giacomoni.

derado vencedor o grupo que possuir mais presença no tabuleiro, e ao final do jogo eles devem responder à seguinte pergunta: o rei conseguiu centralizar o poder? Refletindo com base nos resultados do jogo, os alunos têm condições de relacionar os interesses dos diferentes grupos sociais, compreendendo simultaneamente quais ações/instituições são necessárias para a centralização política.



Regras

“O Centralizador” é um jogo de tabuleiro desenvolvido para apresentar, de forma dinâmica, os principais acontecimentos e processos que levaram à centralização do poder nas mãos do rei, ao final da Idade Média, com a conseqüente formação dos Estados Modernos. Cada aluno representará um grupo social envolvido no processo, respondendo a questões e percebendo como o grupo atuava naquele contexto.

Regras básicas:

- Nº de jogadores: mínimo 6; máximo 8.
- Ao iniciar-se o jogo é escolhido o Mestre, que conduzirá a leitura das cartas. Em seguida, são sorteadas as cartas-jogadores, que identificarão qual grupo social cada aluno representará (Rei; Igreja; Burgueses (2x); Senhores Feudais (2x); Servos/camponeses (2x)).

Dinâmica do jogo:

- Em cada rodada o Mestre retira uma carta-acontecimento, lendo-a na ordem. Ao mesmo tempo, retira a respectiva carta-resposta, mas sem mostrá-la aos demais colegas.


- Após a leitura são anunciados os grupos sociais envolvidos no acontecimento, cujas relações podem ser de confronto (X), aliança (∞) e transformação (\rightarrow).
- O Mestre faz as perguntas, na ordem, que devem ser respondidas em até 15 segundos. **Respostas incompletas são consideradas erradas.** O Mestre deve informar a resposta correta e registrar erro ou acerto. Eventuais dúvidas podem ser resolvidas com o professor.
- Após todas as dúvidas serem respondidas, o Mestre deve informar a dinâmica dos dados (relacionada com os erros e acertos das perguntas). Conforme o resultado, o Mestre lerá o texto do grupo social vencedor e oferecerá a peça conquistada pelo grupo, que a colocará no tabuleiro (no local indicado pela carta ou livremente, quando for o caso).
- Ao final do jogo, quando todas as cartas tiverem sido retiradas, será considerado vencedor o grupo social com maior presença no tabuleiro, e os alunos deverão responder à seguinte questão:

“O rei conseguiu centralizar o poder?”

Exemplos de cartas:

*** Aliança Rei-Burguesia – Europa ***

Imagem ilustrativa. Fonte: Google Imagens



Devido a fortes interesses mútuos, durante o processo de centralização do poder real houve uma forte aproximação entre o Rei e a Burguesia, que estabeleceram alianças em diversas regiões da Europa.

Grupos envolvidos:
Burguesia ∞ **Rei**

Questões:
Burguesia:
 Quais eram os interesses da burguesia na centralização do poder do rei?
Rei:
 Para qual uso o rei desejava os burgueses, no seu processo de centralização do poder?

Aliança Rei-Burguesia

Perguntas / respostas:

Burguesia:
 Que ele reconstruísse as estradas, padronizasse a moeda, e os pesos e medidas, e combatesse os desmandos dos senhores feudais.

Rei:
 Para que atuassem como funcionários do rei, cobrando impostos, exercendo a justiça real e fiscalizando o comércio.
 (duas funções = considerar correto)

Dinâmica:
 Acerto **Burguesia** / Erro Rei
 1, 2, 3, 4 x 5, 6
 Erro **Burguesia** / Acerto Rei
 1, 2 x 3, 4, 5, 6
 Empates
 1, 2, 3 x 4, 5, 6

Ganhos:
Burguesia:
 Parece que o rei cumpriu a sua promessa, e mandou consertar parte das estradas, o que irá facilitar o comércio...
 → Insira uma ponte na estrada

Rei:
 O uso de burgueses como funcionários deu ao rei muita autonomia em relação aos Senhores Feudais, em especial na cobrança de impostos...
 → Insira uma casa fiscal do Rei

Reconquista - Espanha




Imagem ilustrativa. Fonte: Google/Imagens

Após Maomé unificar as tribos árabes, houve uma rápida expansão da nova religião islâmica pelo Oriente Médio e norte da África. Em 711, tropas islâmicas iniciam uma rápida campanha na Espanha, dominada então pelos Visigodos cristãos. Apenas um pequeno grupo de cristãos resiste nas montanhas do norte da península ibérica, na região das Astúrias. Desse ponto partiram ações que, nos séculos seguintes, ficaram conhecidas como a Reconquista, destinadas a recuperar as terras perdidas para os muçulmanos e expulsá-los da península. À medida que os islâmicos eram expulsos, diversos reinos cristãos expandiam seus territórios.

Conforme o processo da Reconquista se desenvolvia, dois grandes reinos são presentes na península: Castela e Aragão. Em 1469, Fernando (rei de Aragão) casa-se com Isabel (herdeira de Castela), unindo as duas coroas no que viria a se tornar a Espanha. A aliança dos reinos cristãos com a Igreja sempre foi presente...

Grupos envolvidos:

Rei ∞ Igreja

Questões:

Rei:
Na consolidação do Estado Moderno, quais poderes o rei vai retirar da Igreja e dos Senhores Feudais?

Igreja:
Por que os cristãos chamavam o processo de expulsão dos muçulmanos de “Reconquista”?

Reconquista - Espanha

Perguntas / respostas:

Rei:
Cobrar impostos, possuir exércitos, criar leis e exercer a justiça, delimitar fronteiras.
(três respostas = considerar correto)

Igreja:
Antes da invasão muçulmana, a península ibérica era dominada pelos visigodos cristãos. Dessa forma, os cristãos sempre consideraram esse território como seu, a ponto de julgarem natural “reconquistá-lo”.

Dinâmica:

Acerto Rei / Erro Igreja
1, 2, 3, 4 x 5, 6

Erro Rei / Acerto Igreja
1, 2 x 3, 4, 5, 6

Empates
1, 2, 3 x 4, 5, 6

Ganhos:

Rei:
O processo de Reconquista durou cerca de 700 anos. Nesse lento avanço, a construção de fortalezas de apoio foi essencial...
→ Insira uma fortaleza real

Igreja:
A aliança com a Igreja sempre auxiliou os reis, mas também garantiu que as autoridades eclesíásticas influenciassem nas decisões reais.
→ Insira uma Igreja ao lado do Feudo Real

Fotos da aplicação do jogo:

Local: Colégio Israelita Brasileiro

Data: 22-23/04/2013

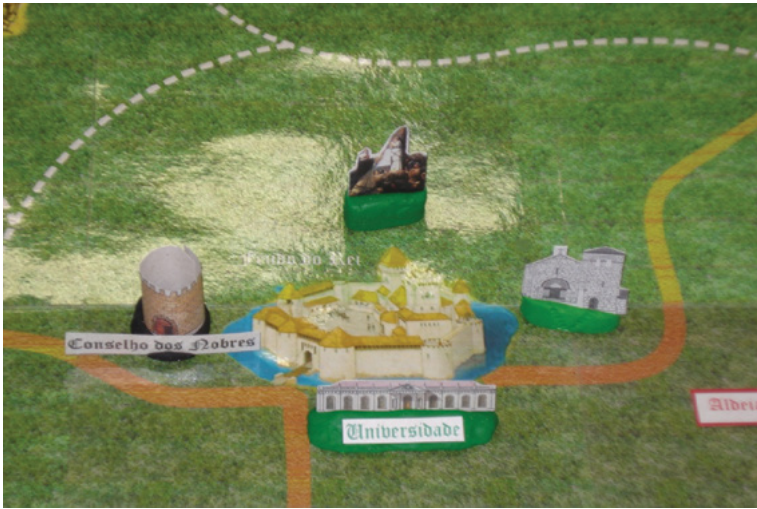
Turmas: 7^{as} séries











3 Guia de produção de jogos no Ensino de História

O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos. Dada essa peculiaridade, desenvolver jogos para o ensino nem sempre é uma tarefa fácil. Procuraremos nesse guia oferecer aos professores-alunos um passo a passo para a elaboração de jogos, com especial ênfase nas dinâmicas de tabuleiro. Destacamos que o processo criativo nem sempre seguirá a ordem desse guia, já que as ideias costumam surgir de forma pouco sistêmica. Mesmo assim, levar em conta os principais elementos necessários à criação de jogos pode ser útil ao processo criativo: **a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout.**

Assim como qualquer pesquisa ou aula, recomendamos que as ideias que surgirem sejam registradas e discutidas com os colegas.

Temática

O primeiro passo na criação de um jogo é a escolha da temática, concebida dentro do período histórico e dos conteúdos planejados pelo professor: Civilizações Antigas, Feudalismo, Reforma, Grandes Navegações, Grandes Guerras etc. Jogos podem ser bastante importantes para entender determinados processos históricos mais complexos, pois possibilitam o estabelecimento de relações entre variados acontecimentos ou ações. Um tabuleiro pode igualmente proporcionar a visão de como diferentes agentes ou processos se desenvolvem simultaneamente.

Um exemplo pode ser visualizado no jogo “O Centralizador”, que tem como objetivo pedagógico a revisão do processo de centralização do poder real ao final da Idade Média. Dada a grande quantidade de processos e acontecimentos, o jogo pode auxiliar a articulá-los de forma sistêmica ou simultânea, evidenciando diversas interrelações entre os mais variados processos.

Objetivos

Após a escolha da temática, o professor deverá pautar a experimentação do jogo em dois objetivos, que devem andar em conjunto: os objetivos pedagógicos e os objetivos do jogo.

Os objetivos pedagógicos são aqueles que, no tocante à disciplina de História, o professor deseja desenvolver: fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados, dentre outros. Vale lembrar que um jogo extrapola os objetivos simplesmente didatizantes. Podemos ainda dividir os objetivos pedagógicos atinentes ao conhecimento histórico em dois gêneros: específicos ou generalistas.

Tomamos por específicos os objetivos de jogos que pautem as suas narrativas em determinados fatos do passado, que conduzem o desenvolvimento do jogo. Exemplos: o processo português das Grandes Navegações, os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, a crise da república Romana etc. “O Centralizador” tem por finalidade fazer com que os alunos experimentem e reflitam sobre os variados acontecimentos e processos que levaram à centralização do poder pelo rei, analisando simultaneamente os quatro principais casos europeus: França, Inglaterra, Espanha e Portugal. Cada carta do jogo articula processos gerais da Europa, como o crescimento das cidades, as revoltas camponesas ou o combate à usura, ou processos específicos, como a *Common Law* (no caso inglês), Joana D’Arc (caso francês) ou a Inquisição (caso espanhol).

Já objetivos de jogos generalistas são aqueles que simulam largos processos genéricos de uma determinada época, sem ater a sua dinâmica a fatos pontuais. Exemplos: o nascimento das cidades, a guerra feudal, a economia mercantilista etc. Por exemplo, no jogo “Guerra Feudal” o objetivo é explicar a lógica da descentralização do poder du-

rante o feudalismo, com a consequente fragilidade da posse da terra. A narrativa do jogo se constrói em um espaço-tempo genérico da Europa, durante o período do Feudalismo, sem ater-se a eventos específicos.

Além desses objetivos induzidos pelo professor, é interessante observar as habilidades subjacentes desenvolvidas, como as ações de “classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, imaginar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir” (FERMIANO, 2005, p. 5), englobando tais atividades em um genérico conceito de “ensinar a pensar”³.

Conjuntamente aos objetivos pedagógicos devem ser desenvolvidos os objetivos do jogo, ou seja, a finalidade ou meta do conjunto de dinâmicas e regras de determinado jogo, e que dificilmente podem ser separados dos objetivos pedagógicos. Esses definem o funcionamento do jogo e seu objetivo, enquanto conjunto de dinâmicas e regras que caminham a um fim. Utilizando dois exemplos de jogos clássicos, o objetivo do jogo “War” é conquistar determinada quantidade de territórios, enquanto no jogo “Detetive” é descobrir a arma, local e assassino. Remetendo aos nossos exemplos, no Jogo “Guerra Feudal” o objetivo é possuir a maior quantidade de terras, para que determinado grupo seja considerado vencedor. Já em “O Centralizador” o objetivo é possuir a maior quantidade de peças no tabuleiro, demonstrando quanto poder aquele grupo social conseguiu exercer. Esses objetivos efetivamente motivarão os alunos a jogarem.

Superfície

É preciso definir a superfície de ação onde o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiro, classes dos alunos, quadro negro), caracterizado como o centro da narrativa do jogo (um navio, um pedaço de terra, um espaço geográfico). Por exemplo, no jogo “O centraliza-

³ Sugerimos a releitura do texto “Sala de aula é lugar de brincar?” da professora Tânia Ramos Fortuna, disponível no módulo II, em especial as páginas 4 e 10.

dor” a narrativa se desenvolve sobre um tabuleiro que representa uma paisagem europeia ao final da Idade Média. Na sequência das rodadas, peças de cada grupo social são inseridas no tabuleiro, modificando a paisagem. Já em “Guerra Feudal”, a superfície do jogo são as classes dos alunos, que representam pedaços de terras (as quais produzem recursos, podem ser conquistadas e desenvolvidas com construções).

Dinâmica

É necessário construir a dinâmica do jogo em um variado campo de possibilidades que dizem respeito ao tempo (por rodadas ou turnos, por sequência livre ou pela ação do professor) e ao funcionamento: tabuleiro com dados, cartas, questões propostas pelo professor, ações dos alunos, dominó; com níveis de complexidade que vão de simples sequências de “avança-recua” (como o clássico “Jogo da Vida”) até outras mais complexas que pressuponham produção de recursos, relações e combinações de cartas etc.

Dentro dessas dinâmicas, existem ainda duas opções para a vivência do aluno: ou ele é “transportado” para o tempo histórico, representando-se como um personagem ou grupo social (como um Senhor Feudal, ou como um grupo social no processo da centralização), ou reflete sobre o conhecimento histórico, respondendo a questões ou articulando conceitos. Ademais, o ato de jogar possui como uma de suas características a ausência de riscos: não temendo as consequências, os alunos são estimulados à experimentação. Tanto os erros como os acertos desse processo podem ser retomados e debatidos pelo professor.

Utilizando novamente nossos exemplos, em “Guerra Feudal” a dinâmica se dá por rodadas, nas quais cada “feudo”, na sua vez, possui duas ações a serem realizadas (escolher entre produzir tropas,

construir ou atacar). Além dessa dinâmica principal, existem a dinâmica do mercado (em que se pode trocar recursos) e a das cartas (que apresentam dados históricos da Idade Média e proporcionam ganhos ou perdas, baseadas na sorte). Já “O Centralizador” tem por dinâmica central a leitura das cartas-acontecimento, que trazem determinados conteúdos e questões direcionadas aos alunos que representam diferentes grupos sociais. Os erros ou acertos levam à dinâmica de dados, que, através da sorte, decidirá o grupo social vencedor da disputa. O grupo vencedor posiciona uma peça da sua cor no tabuleiro, conforme a descrição da carta.

Em ambos os jogos, a sorte é destaque na dinâmica, abrindo espaço ao acaso, ao inesperado, à incerteza de prever resultados, assim como a própria história. Em “O Centralizador” o rei pode centralizar o poder possuindo algumas peças no tabuleiro ou não. A problematização desse acaso pode provocar uma reflexão bastante profícua.

Regras

Um jogo, de qualquer natureza, não possui sentido sem a existência de regras. Como nos ensina Huizinga (1998, p. 14), embora o jogo parta de uma perspectiva “não séria”, o ato de jogar reveste-se de absoluta seriedade. No jogo existe beleza, harmonia, ritmo, fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e regras estabelecidas, que devem ser seguidas por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo.

Partimos da premissa de que as regras de um determinado jogo podem estabelecer o contexto histórico a ser vivenciado, impondo possibilidades e limites àquele que joga, tal qual um indivíduo daquele tempo determinado. Essa construção cria um espaço de vivência, no sentido lato da palavra. Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, cons-

truindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo. Essas regras, somadas às dinâmicas de ação, de relação entre os jogadores, e mesmo a qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência.

Por exemplo, no jogo “Guerra Feudal” o aluno pode atacar os feudos dos colegas sem levar em consideração as fronteiras, criando um ambiente de descontinuidade na paisagem. Ademais, a circulação das classes entre eles evidencia a posse precária da terra. Possui a terra quem tem o poder de mantê-la. Por outro lado, a impossibilidade de efetuar mais de duas ações (a menos que detenha vassalos) demonstra as limitadas capacidades de mobilização de pessoas. Por fim, as trocas no mercado baseadas em produtos reforçam a desmonetização de alguns períodos do feudalismo.


Layout

A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. Na medida em que desejamos “transportar” nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante. Tabuleiro, peças e cartas devem ser produzidos de forma que construam uma ambientação do momento histórico desenvolvido, mobilizando imagens, fontes e qualidade na montagem das peças. Por exemplo, é adequado utilizar letras góticas para um jogo ambientado na Idade Média, ou a fonte *Castellar* para um jogo com a temática de história de Roma. Imagens e signos são importantes: em um jogo com cartas, procure ilustrá-las com imagens ou marcas do jogo. Para construir os objetos, recomendamos o Corel (que pode ser testado gratuitamente durante 30 dias). Outra opção gratuita é o Inkscape, disponibilizado na Internet. Caso encontre dificuldade em utilizar uma ferramenta mais

elaborada, o Paint (ou outro programa similar) pode ser uma boa opção. Mesmo que limitado, com ele é possível montar qualquer carta ou imagem, até mesmo incluindo efeitos.

Referências

- FERMIANO, Maria A. Belintane. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? In: **História Hoje**. ANPUH. vol. 3. n 07, julho 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historiahoje/vol3n7/maria.htm>
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens** – o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. In: **História & Ensino**. Londrina, v.13, p.91-106, set. 2007.



Capítulo 7

**O que o jogo ensina:
práticas de construção e
avaliação de aprendizagens
em História**

Edson Antoni e Jocelito Zalla



Muito tempo antes da instituição do ensino, através da escola formal, a simulação da vida cotidiana por meio de atividade lúdica fora um mecanismo de transmissão de procedimentos, informações e valores às gerações mais novas. Até mesmo em comunidades ágrafas, a referida atividade pode ser encontrada como artifício de socialização de saberes; desta forma, antes de corresponder a uma simples e despreziosa atividade, o jogo traz em si uma gama bastante grande de significados e representações. Constituiu-se, portanto, ao longo da história, como um mecanismo de aprendizado de conhecimentos não formais e um importante aliado no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Nos últimos anos, as necessidades de superar o modelo tradicional de escola, com suas metodologias de ensino comumente excludentes, e de relacionar ao plano do vivido os saberes artísticos e científicos historicamente acumulados, professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/construção do conhecimento.

Com o seu longo histórico e ainda grande peso nas relações sociais contemporâneas, o jogo se faz presente no imaginário infantil. Seu uso como recurso pedagógico acaba por agenciar, de um lado, elementos da memória afetiva do estudante, estabelecendo pontes entre a experiência socialmente adquirida e os saberes formais e, de outro, apela à suas sensibilidades corporais e expressivas, oportunizando espaços de ação e criação.

A prática do jogo elabora, assim, vínculos entre os jogadores e os convoca a aderir a seu conteúdo que, por estar associado a um tempo extraescolar, se consolida a partir de outros tipos de referenciais. Transportados para a sala de aula, as experiências cotidianas e o prazer das atividades lúdicas conferem a tais vínculos uma nova dimensão a ser discutida a seguir.

O jogo e a escola

Qual a função do jogo na escola? A resposta pode ser simples (mas não simplista): o jogo é feito para brincar e brincando também se aprende. Ainda que seja difícil prever todos os resultados de um jogo, como veremos a seguir, sua prática implica ganhos cognitivos que podem se relacionar às aprendizagens escolares. Neste módulo, teremos a tarefa de pensar sobre os possíveis desdobramentos de uma pedagogia do jogo nos processos de construção do conhecimento do estudante, lançando mão de algumas possibilidades de avaliação. Para começar, vamos retomar as características fundamentais do jogo.

Primeiramente, todo jogo possui tempo e espaço delimitados, o que é combinado previamente ou reconhecido e aceito tacitamente pelos jogadores. O espaço deve comportar a dinâmica específica do jogo – o cumprimento das regras, a resolução dos desafios, o papel dos jogadores etc. –, possibilitando a interação. O manejo e controle

dos tempos pode ser um de seus objetivos ou, ainda, implicar uma forte determinação aos jogadores, restringindo sua atuação.

O grupo precisa estar claramente organizado antes de uma sessão começar. No caso de jogos competitivos, se a disputa não for individual, a divisão em duplas/trios/grupos geralmente obedece a determinados critérios, sejam subjetivos, como afinidade entre os participantes, ou objetivos, como os caracteres das personagens – no caso do RPG, ou mesmo as habilidades já demonstradas pelos jogadores em momentos anteriores. Em jogos cooperativos, é necessária a sintonia de todos os jogadores, isto é, a construção conjunta de respostas e soluções exige a administração das tarefas e a articulação das ações.

A predisposição do grupo, dos tempos e dos espaços prepara as condições do jogo e é estritamente ligada a suas regras. A normatização confere, assim, uma ordem ao jogo e compõe uma identidade para seus participantes, uma vez que a aceitação das regras é condição para a participação/inserção na comunidade que se estabelece. É preciso ter a consciência de que o respeito às regras, contudo, não deve ser compreendido como um fato que venha a cercear (eliminar) a criatividade dos jogadores. Apesar de toda a organização necessária, a imprevisibilidade nunca será abolida como um dos elementos constitutivos do jogo. Toda ação, mesmo que ordenada por um conjunto estabelecido de regras, abre uma gama de possibilidades de reação e cada escolha redefine continuamente seus resultados, sendo necessária a contingente atenção de todos os jogadores em cada novo lance.

Narrativo ou não, todo jogo é uma ficção, encenada em tempo real e, portanto, irreproduzível em suas especificidades. Mas é uma possibilidade de expressão mimética da realidade, o que implica seleção, recomposição e ressignificação de elementos do cotidiano – presente ou histórico –, em um ato acordado de fingir. Reconhecer

e compreender os sentidos que se encontram presentes na ficção é, portanto, tarefa do participante que, mesmo engajado na fabulação, precisa analisar aspectos do mundo real.

Aliás, a consciência da fantasia, de “só fazer de conta” no jogo, conforme destaca Johan Huizinga, “não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento. [...] Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 1990, p. 11). Desta forma, o jogo “captura” os jogadores para a “existência dentro de um outro plano” e, assim, convoca a imaginação de seus participantes, exigindo o exercício da criatividade. É necessário fabular, seguindo sempre as regras estabelecidas de criação compartilhada de ilusões.

Todas essas características oportunizam à sala de aula diversos aspectos que podem ser observados pelo professor durante o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das aprendizagens do estudante. Há muitas relações possíveis entre a estrutura de composição e reprodução dos jogos e os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais que a escola persegue em seu currículo formal. A organização do grupo para realizar as tarefas escolares, a criação de estratégias para resolver problemas, a compreensão da alteridade e a articulação dos diferentes pontos de vista, a cooperação e a solidariedade, além de noções como tempo e espaço e conceitos específicos desenvolvidos em cada proposta, correspondem a alguns exemplos dos referidos conteúdos.

No livro *Ensaios Construtivistas*, Lino de Macedo descreve e analisa alguns mecanismos cognitivos que são mobilizados pelo estudante em seu processo de aprendizagem. O professor pode lançar mão desses recursos como categorias de avaliação da atividade proposta, identificando de que maneira o estudante processa tanto a estrutura do jogo quanto os conteúdos que ela informa. Na sequência, são indicadas

algumas sugestões de critérios avaliativos baseados no instrumental cognitivo acionado pelo estudante ao jogar e aprender.

a) Observação: ao aluno é exigido observar as regras, a dinâmica do jogo, as composições que são articuladas pelos participantes, as estratégias dos colegas e suas próprias possibilidades de atuação e manobra;

b) Reconstituição: ele precisa também reconstituir conceitos, dados e fatos elaborados através do jogo ou trabalhados em outros momentos de aprendizagem. Um jogo que simule uma associação de vassalagem entre dois nobres da Europa medieval, por exemplo, exige do estudante o reconhecimento das relações horizontais e verticais de poder vigentes entre a nobreza feudal, mas também do contexto político, econômico e cultural que lhes permitem existir;

c) Comparação: para melhor dar conta dos desafios propostos, o jogador/estudante precisa comparar as informações disponíveis durante as jogadas e articulá-las a outros saberes já construídos. Ao elaborar um avatar de um indígena da cultura tupinambá, por exemplo, o aluno precisará mobilizar conhecimentos gerais sobre as formas de organização tradicionais nas Américas ou, ainda, agenciar dados sobre as formações geográficas e os recursos naturais disponíveis em cada espaço ocupado por essa cultura. A comparação impõe, portanto, o confronto de dados e a síntese das informações;

d) Antecipação: como o jogo depende da interação entre os participantes, o estudante é estimulado a antecipar as jogadas dos demais competidores, os resultados de suas ações e as sanções possíveis à quebra de regras acordadas. No plano conceitual, pode formular hipóteses a respeito da aplicação de categorias históricas, que são testadas no desenrolar do jogo. Ao ser solicitado a propor um deslocamento popu-

lacional em um mapa histórico, por exemplo, o aluno precisa prever as características do lugar de destino e sua adequação às necessidades do grupo de migrantes, podendo formular hipóteses sobre o cunho das relações interétnicas, das trocas culturais e econômicas e, ainda, as possíveis disputas pelos recursos naturais e a exploração do espaço;

e) Justificativa: se o jogo demandar, o estudante pode ainda necessitar justificar seu ponto de vista, a tomada de decisões, o respeito às normas ou a revisão dos contratos estabelecidos. Com isto, desenvolve suas ideias e articula os saberes construídos recorrendo à argumentação. É o caso de um jogo de tabuleiro em que o avanço das peças dependa de uma justificativa coerente do participante ou de um quizz que exija respostas desenvolvidas.

As sugestões de acompanhamento e avaliação do jogo, a partir dos conteúdos desenvolvidos ou dos recursos cognitivos mobilizados para seu processamento, evidenciam que, ainda que pertença ao domínio da incerteza e da não reprodução, há no jogo múltiplas possibilidades virtuais de exploração pedagógica. O planejamento, como foi visto no último módulo, e o controle mínimo proporcionado pelo conjunto de regras e desafios estabelecidos previamente podem orientar seu aproveitamento em sala de aula, de acordo com os conteúdos e competências que se busca trabalhar.

O jogo e a História

A discussão sobre o uso do jogo no ensino de História é indissociável do debate sobre a natureza desta área do conhecimento e sua inserção na educação básica. Assim, partiremos de dois pressupostos amplamente discutidos pela bibliografia especializada: a) a História é o estudo da experiência humana em sua dimensão temporal, nas inter-

-relações entre passado e presente; b) uma das funções da escola é promover o acesso aos saberes historicamente acumulados e socialmente valorizados. O patrimônio e o conhecimento históricos se apresentam, nas sociedades contemporâneas, como conteúdos indispensáveis para o pleno exercício da cidadania. De um lado, a manipulação qualificada do passado permite o acesso a diversos bens culturais, a meios especializados e a determinados estratos intelectuais, políticos e sociais; de outro, é um saber cognitivamente instrumental, pois desenvolve ferramentas de leitura e compreensão do mundo, aplicáveis a contextos diferenciados. Aprender História é, portanto, um duplo direito: a um conhecimento culturalmente almejado e a procedimentos e instrumentos necessários para agir consciente e criticamente em sociedade.

Tal relação tem determinado a construção de propostas de ensino de História na escola básica, expresso pela articulação entre conteúdos e competências específicas, sendo que uma de suas manifestações na legislação instrui que ao estudar a disciplina os alunos deverão ser capazes de:

- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas, reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles;
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (conforme Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de História, lançado em 1997 pelo Ministério da Educação).

Tais diretrizes apontam, assim, conteúdos (modos de vida de diferentes grupos sociais) e competências cognitivas (reconhecimento dos

processos temporais de ruptura e continuidade) e políticas (valorização do patrimônio e respeito à diversidade), que devem ser desenvolvidos no ensino escolar da área.

Para potencializar o aproveitamento do jogo em termos de conhecimento histórico, além de selecionar os tópicos de estudo e os conteúdos conceituais, o professor deve ter em mente quais habilidades e competências estão relacionadas a eles. Isto permitirá maior domínio do processo de construção do jogo, uma reflexão cuidadosa sobre seu uso e uma avaliação adequada dos objetivos alcançados. Para exemplificar, relataremos abaixo duas experiências com jogos no ensino de História, desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS).

1. Fronteiras

No CAp-UFRGS, O Império Romano é um componente curricular do sétimo ano do Ensino Fundamental, o que comumente se verifica na organização dada ao currículo da área em diversas instituições. Neste contexto, se optou por simular as relações sociais e as possibilidades de trânsito e migração dentro do território romano na Antiguidade, através de um RPG (*Role-Playing Game*), sendo que esta modalidade de jogo possui uma estrutura narrativa: personagens, ação, conflito ou problema, resolução do conflito. Formalmente, foi possível aproximar o RPG a uma narrativa historiográfica específica bastante conhecida: a queda do Império Romano.

O nome, *Fronteiras*, veio da seleção de conceitos trabalhados e da dinâmica adotada. Foram escolhidos, como objetivos da ação, a construção de conceitos e categorias interdisciplinares recorrentemente agenciadas pelo conhecimento histórico, tais como: fronteiras/limites; Estado/governo; território, migração, clivagens e relações sociais, étnicas e de gênero. As principais competências que se buscou trabalhar

foram as de reconhecimento de temporalidades, a contextualização de objetos culturais, a leitura de mapas e a orientação espacial.

Fronteiras foi aplicado em duas turmas de 7º ano, respectivamente em 2012 e 2013. Para a criação do jogo foi levada em conta a bagagem escolar prévia dos grupos, que possuíam noções de periodização política e social sobre Roma adquiridas em aulas expositivo-dialogadas, e conceitos já trabalhados por meio de outros recortes históricos, tais como: cidade-Estado, império, cidadania e gênero.

Tendo em vista a seleção de conteúdos e competências, pautada pelo reconhecimento dos aprendizados e das necessidades dos grupos, foram escolhidos pelo professor alguns papéis sociais que deveriam ser desempenhados pelos estudantes no jogo: senador romano, poeta/poetisa grego/a, camponês/a da Dalmácia, governador da Lusitânia, gladiador/a, escravo/a, legionários ativos nas fronteiras Norte, Leste e Sul, legionário aposentado com salvo conduto, comerciante chinês, guerreiros germânicos. Os papéis foram sorteados e cada aluno empreendeu uma pesquisa em material fornecido pelo professor. A partir das informações encontradas, coube aos estudantes criar um perfil de personagem, com uma biografia que respeitasse as características sociais a eles designadas, registrando todas as descobertas em um portfólio escrito. O próprio nome deveria ser objeto de reflexão e pesquisa, já que foi solicitado que escolhessem nomes latinos e germânicos em uma lista de sites indicados, de acordo com seus significados.

Na segunda aula, um mapa do Império Romano, referente à sua extensão máxima, foi projetado na parede e os estudantes o reproduziram de forma simplificada e estilizada no chão da sala de aula, utilizando gizes coloridos, sendo que cada jogador se posicionou em uma região, de acordo com o perfil geográfico-profissional de seu personagem. O jogo consistiu basicamente na proposição de um deslocamento dentro mapa, construindo uma justificativa e determinando as condições de viagem. O professor desempenhou

o papel de “Estado”, avaliando ou impedindo o trânsito dos personagens. Aos jogadores, foram lançados dois desafios: descobrir por que seu deslocamento era viável ou não (o que foi determinado pelo professor de acordo com as características sociais e profissionais do personagem) e descobrir quem o professor representa no jogo. No encontro, com dois períodos de aula, foram realizadas diversas rodadas, o que permitiu verificar que as estratégias dos jogadores se tornavam mais elaboradas a cada jogada, incorporando, quando possível, soluções criadas pelos colegas.

No terceiro encontro, os estudantes utilizaram o computador para explorar o *site* Orbis, da Universidade de Stanford, que permite realizar deslocamentos no território do antigo Império Romano, prevendo valores em dinares, meios de transporte da época (adequados às condições sociais), tempo de duração e rotas de viagem. Esta atividade permitiu aos estudantes refletir sobre as opções tomadas na primeira rodada do jogo e registrar possibilidades para o encontro seguinte.

Na quarta aula, o mapa de Roma foi novamente desenhado no chão da sala de aula e novas jogadas foram realizadas. Naquele momento, o professor conduziu os avanços dos guerreiros germânicos até a tomada da capital do Império. Em sequência, no grande grupo, os estudantes foram levados a refletir sobre os desafios propostos. Em ambas as turmas, o conceito de Estado foi construído adequadamente, em oposição ao de governo. Também foram formalizadas as diferenças entre fronteira e limite, observando os limites internos e externos do Império e a dinâmica das regiões de fronteira. Por último, coube ao professor retomar a simulação da tomada de Roma para discutir sua história, suas causas e consequências.

Na quinta e última aula, os estudantes realizaram uma produção narrativa, descrevendo a vida de seu personagem e sua relação com a história social de Roma. Esta produção e o portfólio, além das

anotações do professor sobre as manifestações orais dos estudantes, foram utilizadas como instrumentos de avaliação da ação e dos aprendizados desenvolvidos.

Como resultados, é possível apontar a reconstituição de história política e social, a partir de uma situação interativa, e o ensino da história do Império Romano por meio da exploração de sua organização social e da simulação das tendências e processos verificados na realidade histórica. Durante este processo, os estudantes estabeleceram relações entre as informações disponíveis, testaram suas hipóteses acerca das condições de trânsito de seus personagens e sobre o mundo romano antigo, observaram as jogadas de seus colegas e as soluções encontradas, compararam as ações dos jogadores e criaram suas estratégias, fundamentadas também nos conhecimentos sobre o período. Para se deslocar, foram instigados a argumentar e justificar historicamente suas opções. Como o RPG não é uma modalidade competitiva, para superar os desafios, precisaram colaborar com os colegas e articular seus pontos de vista.

2. *Dominó da História*

A presente atividade foi desenvolvida com turmas de 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, no transcurso de cinco períodos de aula. Tal atividade teve como base conteúdos relacionados ao período de transição entre Idade Média e Idade Moderna. Cabe destacar que esta experiência didática pode ser aplicada tanto em turmas de Ensino Fundamental como em turmas de Ensino Médio, conforme comprovam experiências docentes anteriores.

O jogo intitulado *Dominó da História* se constitui em uma atividade na qual a participação dos alunos se faz de forma bastante efetiva. O envolvimento do aluno se manifesta desde o processo de seleção dos conceitos a serem trabalhados, passando pela confecção das pe-



ças, pelo encaminhamento dos conteúdos e, finalmente, chegando à avaliação e validação das jogadas. Frente a todo este conjunto de atividades sob a responsabilidade dos alunos, lhes é exigido um relativo conhecimento acerca do tema a partir do qual se desenvolverá a atividade. Desta forma, o referido jogo se constitui como uma interessante ferramenta de revisão de conteúdos.

Ainda que o jogo se apresente como uma atividade de revisão, devido a sua metodologia, permite uma série de reflexões e considerações que extrapolam o conhecimento prévio. Além de permitir uma gama de relações ainda não estabelecidas em aula pelo professor, a dinâmica do jogo, em si, possibilita ao aluno criar uma espécie de metodologia de apreensão e manuseio de informações, que poderá ser potencializada pelo professor em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem.

A primeira etapa do jogo *Dominó da História* é a confecção das peças, com os alunos reunidos em pequenos grupos. O início deste processo se deu pela definição de seis temas, considerados os mais representativos acerca dos conteúdos trabalhados, sendo que os temas mais recorrentes apresentados pelos diferentes grupos foram: Formação do Estado, Monarquias Absolutistas, Capitalismo, Mercantilismo, Feudalismo, Expansão Marítima, Grandes Navegações e América Pré-Colonial, e estes constituíram as peças centrais do dominó (peça dupla).

No transcurso dessa primeira etapa, acompanhando as discussões elaboradas pelos grupos, com o objetivo de definir o conteúdo das peças, o professor pôde perceber se os alunos conseguiram identificar os conceitos-chave em relação aos tópicos trabalhados e optou por acompanhar as discussões dos grupos, porém as suas intervenções não foram apresentadas com o intuito de refutar alguma das palavras apresentadas. É importante que, no próprio desenvolvimento desta etapa, os alunos possam perceber algum equívoco na seleção dos temas e sua condição marginal em relação aos demais conteúdos trabalhados em aula.

Em um segundo momento, os alunos construíram, para cada uma das peças centrais, um conjunto de outras seis peças, nas quais, em uma das faces, foi apresentada a palavra central e, na outra, uma palavra que, de alguma forma, se relacionava a ela.

No transcurso dessa etapa, o professor retomou com os diferentes grupos a validade (ou não) da escolha das palavras centrais. É bastante comum, frente a uma escolha equivocada de uma das palavras centrais, que o grupo apresente dificuldades em constituir o conjunto de outras seis peças. Com a intervenção, nesse momento, o professor procurou fazer o grupo compreender os motivos das dificuldades encontradas e, paralelamente, fazer os alunos refletirem sobre as escolhas feitas com relação às palavras centrais.

Antes de representar uma simples e aleatória escolha de palavras, essa etapa permitiu ao professor perceber se o aluno conseguia reconhecer os diferentes graus de importância entre conceitos e conteúdos distintos, dentro de um mesmo tópico de estudo, além de reconhecer a compreensão da diferença entre informações pontuais e aquelas que se colocam como elementos estruturais dos assuntos abordados. Definidas as palavras centrais e secundárias, os alunos passaram ao processo de confecção propriamente dita das peças.

Via de regra, quando se propõe a confecção de peças de um dominó (por ser um jogo amplamente conhecido), o aluno confecciona uma peça no formato retangular, dividida ao meio. Outros formatos de peças, contudo, já foram apresentados. Na última edição do jogo, um dos grupos apresentou as suas peças em formato triangular, que permitiram, além de um número maior de ligações/encaixes, uma nova dinâmica ao jogo.

De uma maneira geral, as regras do jogo são bastante simples. Contudo, para o bom desenvolvimento do jogo, a participação de todos os diferentes grupos é fundamental. Cada grupo (possuidor de seu próprio dominó) coloca uma peça no jogo que será realizado em conjunto com os demais grupos. É necessário que tal atividade seja realizada em uma

área ampla (no centro da sala ou ao ar livre), uma vez que se espera a visualização e a participação de todos os grupos no mesmo jogo.

O jogo inicia com a apresentação, por parte de um grupo, de uma peça central. O próximo grupo a jogar deve, apresentando a sua peça, justificar historicamente a relação existente entre a palavra da peça anterior e aquela que o grupo pretende apresentar. O professor e os demais grupos deverão analisar a justificativa, julgando-a pertinente ou não. Havendo a concordância de todos, o grupo poderá então colocar a sua peça, cabendo a outro grupo a próxima jogada. Quando o grupo não consegue estabelecer uma relação entre as peças e/ou justificar adequadamente a escolha, deve passar a vez de jogar.

A colocação das peças é sempre um momento muito rico de aprendizado, eis que o aluno elabora novas relações com o conteúdo estudado anteriormente, pois as possibilidades de relações, no desenvolvimento do jogo, serão imprevisíveis. Neste momento, o professor poderá identificar a capacidade dos alunos em articular um conjunto bastante vasto de informações e a profundidade das reconstituições conceituais realizadas.

Além das manifestações orais, outra possibilidade de registro e desenvolvimento do aprendizado é a formalização dos conceitos e conteúdos construídos por meio da escrita, privilegiando a argumentação e a justificativa das ideias. Ao final do jogo, cada grupo possui um repertório considerável de justificativas acerca dos diferentes temas tratados. Após a prática, é possível então solicitar aos estudantes a elaboração de textos escritos, reconstituindo e detalhando as discussões levantadas no estado de jogo.

Avaliação da ação: o professor como pesquisador

O próximo módulo instiga a criar e utilizar um jogo em uma aula de História e, como produto final deste curso, redigir um relatório reflexivo sobre a ação. Até o momento, apresentamos discussões sobre

a construção de aprendizagens significativas em História, o reconhecimento do jogo como atividade educativa *per se*, a defesa de seu potencial uso para o ensino formal e, neste módulo, possibilidades de avaliação do aprendizado do estudante que se manifestam ao professor desde a elaboração da atividade.

Procuramos, enfim, detalhar as características fundamentais do jogo para refletir sobre as exigências cognitivas colocadas aos jogadores. Com isto, sugerimos algumas categorias que podem ajudar o professor a acompanhar a construção do conhecimento do aluno na situação de jogo. Apontamos, ainda, a importância da seleção de conteúdos e conceitos-chave e de sua articulação com competências específicas para o planejamento de uma ação de ensino que utiliza o jogo como metodologia. Por último, relatamos duas experiências que exemplificam o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de aprendizagens em História por intermédio da dinâmica de jogo.

Para fazer esses relatos, os professores precisaram registrar cada etapa de construção e de execução da atividade, o que permite não somente uma avaliação adequada e precisa do aprendizado do aluno, mas também a reflexão do professor sobre sua própria prática docente. Para isto, não basta ter em mente os critérios avaliativos, é necessário também determinar com antecedência as formas de registro e os instrumentos de avaliação. Evidentemente, cada jogo demandará estratégias diferenciadas, mas gostaríamos de sugerir aqui algumas possibilidades. O caderno de campo é um recurso bastante útil, pois permite ao professor anotar as falas dos estudantes e, com a articulação do texto, ensaiar interpretações iniciais. O registro fotográfico ou a gravação em vídeo podem auxiliar a reconstituir a ação na fase de análise, mas devem ser realizados com o consentimento prévio dos alunos e da família. Em caso de uso da imagem ou da fala, mesmo transcrita, em publicações, o professor precisa de uma autorização assinada pelos adultos responsáveis. O mesmo vale para a reprodução de produtos feitos pelo aluno.

Os instrumentos de avaliação das aprendizagens também são registros importantes para o pesquisador, pois permitem a ele determinar quais objetivos foram atingidos e de que maneira o foram. No jogo, além dos registros escritos, qualquer produção do aluno pode ser tomada como instrumento avaliativo, desde peças por ele criadas e estruturas montadas para jogar até performances e manifestações orais. Recomendamos, no entanto, que o próprio aluno seja desafiado a organizar sua produção em um portfólio, um documento ou pasta que reúna o que considera mais representativo de sua atuação no desenrolar da atividade. Assim, criamos também uma boa oportunidade de autoavaliação!

Quando se fala, em Educação, que os professores devem ser sempre pesquisadores, não se trata somente de uma apologia ao senso investigativo, tão necessário para o pleno exercício da cidadania no mundo contemporâneo. Procura-se tomar a prática docente e a dinâmica da sala de aula como objetos e campos de estudo. A partir disto, refletimos qualificadamente sobre a nossa ação, o que permite que sejamos autores conscientes e autônomos do currículo escolar e que possamos transformar e melhorar nossa atuação continuamente. Tomemos então o jogo como nosso próximo objeto! E, talvez, o melhor resultado deste desafio seja a ampliação de nosso olhar sobre a sala de aula, a escola e a História.

Referências

- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In: Revista Pátio, ano 3, n. 12 fev/abr 2000(texto adaptado).
- MARTINS, M. C . Eu me lembro que escolhi: memória e poder na seleção dos conteúdos para o ensino. Abordagens do campo curricu-

lar. In: María Alejandra Corbalan. (Org.). *Enredados por la Educación, la Cultura y la Política*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2005, p. 105-118.

SEFFNER, Fernando. *Aprendizagens em História*. In: Valter Luiz Amaral da Silva. (Org.). *Teoria e Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1998, v. 1, p. 34-37.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. *A Avaliação no Ensino de História*. In: *Ensino em Re-Vista*, 5. pp. 62-82. Julho 1996/junho 1997.

Sobre os autores

Marcello Paniz Giacomoni

Licenciado em História pela UFRGS em 2008 e Mestre em História por essa mesma instituição, em 2011. Atua desde a graduação na área da História Antiga e do Ensino de História, tendo escrito em co-autoria o livro “Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História” e apresentado trabalhos acadêmicos em diversos eventos. Atualmente é professor de História do Colégio Israelita Brasileiro e da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

<http://lattes.cnpq.br/1599106781881510>

Nilton Mullet Pereira

Licenciado em História, mestre doutor em Educação pela UFRGS. Professor da área de Ensino de História e do PPG/EDUda FACED/UFRGS desde 2006, possuindo mais de 18 anos de experiência docente

em sala de aula. Autor e organizador de diversas publicações na área, tais como “Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História” e “Ensinando sobre o Holocausto na escola”. Investigador visitante da Universidade de Alcalá, Madrid.

<http://lattes.cnpq.br/2674881975631801>

Fernando Seffner

Licenciado em História, com doutorado em Educação (UFRGS/PPGEDU, 2003). É professor orientador de estágios docentes em ensino de história desde 1993 na Faculdade de Educação da UFRGS, bem como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi coordenador do Núcleo de Integração Universidade & Escola, atuando principalmente em programas de formação docente continuada para professores das escolas públicas do Rio Grande do Sul. Dedicar-se a pesquisas que envolvem a produção de aprendizagens significativas em História, especialmente em suas articulações com teoria e metodologia da História, pedagogia das narrativas e políticas públicas de educação.

<http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>

Tânia Ramos Fortuna

Pedagoga, tendo se especializado em Jean Piaget. Mestre em Psicologia Educacional e Doutora em Educação, é Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre – RS – BRASIL, onde criou e leciona as disciplinas “Jogo e Educação”, “Psicologia da Educação: Jogo I” e “Psicologia da Educação: Jogo II”. Nesta Universidade, criou e dirige o Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” (www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar), no qual realiza diversas ações de formação continuada sobre jogo, brinquedo, ludicidade, brincadeira e educação. É pesquisadora na área da for-

mação lúdica do educador e desenvolve também estudos na área do desenvolvimento e da aprendizagem humana, com ênfase na evolução e na mediação da brincadeira.

<http://lattes.cnpq.br/6284533476208295>

Carla Beatriz Meinerz

Professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de Ensino de História. Atua com ensino, pesquisa e extensão no campo do Ensino de História, com atividades voltadas para a formação docente nos estágios curriculares obrigatórios, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Laboratório de História e Educação (LHISTE). Participa do GT Ensino de História e Educação da ANPUH/RS. É licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991), possui mestrado e doutorado Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999 e 2005). Atuou, como professora de História, em escolas da rede privada e da rede pública municipal de Porto Alegre e Cachoeirinha.

<http://lattes.cnpq.br/9741624321390195>

Edson Antoni

Formado em História (Licenciatura) pela UFRGS. Mestrado em História pela UFRGS e doutorado em História pela PUC-RS. Possui mais de 15 anos de experiência no ensino de história nos diferentes níveis (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação). Atualmente é professor efetivo do Colégio de Aplicação da UFRGS. Atua como pesquisador na temática de História Latinoamericana e Movimentos Sociais Latinoamericanos. Na área de educação possui uma linha de pesquisa voltada ao Ensino de História Latinoamericana.

<http://lattes.cnpq.br/8973816746934959>

Jocelito Zalla

Licenciado, bacharel e mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor do Colégio de Aplicação da UFRGS. Tem experiência de pesquisa em Historiografia, História Intelectual, História e Literatura. É organizador e autor de *Sobre as poéticas do dizer: reflexões e pesquisas em oralidade* (São Paulo, Letra e Voz, 2011), além de diversos artigos em periódicos acadêmicos e revistas de divulgação.

<http://lattes.cnpq.br/1887179648015597>

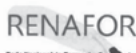


Ensinar é simbolicamente jogar com o conhecimento, mesmo que a ludicidade esteja ausente das nossas proposições pedagógicas, uma vez que sempre nos vinculamos epistemologicamente ao escolher a forma e o conteúdo de nossas aulas.

A aula de História é compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado.



Ministério da Educação



SEB
Secretaria de Educação Básica



PROGRAD
Pró-reitoria de Graduação



EDITORA

Evangraf
LTD.A

ISBN 978-85-7727-583-0



9 788577 275830