

**REFLEXÕES SOBRE O LANÇAR DE DADOS EM SALA DE AULA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DE
TABULEIRO MODERNO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS
POSSIBILIDADES**

**REFLECTIONS ON ROLLING DICE IN THE CLASSROOM:
CONSIDERATIONS ABOUT A MODERN BOARD GAME
DEVELOPMENT FOR HISTORY TEACHING AND ITS
POSSIBILITIES**

Mateus Pinho Bernardes

Professor da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Brasil
Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
e-mail: mateus.hist@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6832-5368>

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.19293>

Recebido em 15 de julho de 2018

Aprovado em 26 de setembro de 2018

RESUMO

Este trabalho versa sobre a viabilidade do uso de jogos de tabuleiro no ensino de História. Para tal, baseando-se na análise de alguns jogos de tabuleiro comerciais e em experiências com jogos no ensino de História, apresenta-se o percurso metodológico o qual resultou na produção autoral de um jogo de tabuleiro moderno sobre a greve geral de 1917, em São Paulo. A proposta aqui defendida é que os jogos de tabuleiro – especialmente a vertente usualmente denominada jogos de tabuleiro modernos – são os mais versáteis de serem utilizados no ambiente escolar, além de poderem ser desenvolvidos – tal qual este – por professores de História sem formação técnica na área do desenvolvimento de jogos. A reflexão sobre problemas no processo criativo e de elaboração do jogo – bem como alguns apontamentos e sugestões – também é abordada, como ponto para o debate sobre essa modalidade, que é possibilidade narrativa e de ensino-aprendizagem a um só tempo.

Palavras-chave: Ensino de História; Jogo de Tabuleiro Moderno (*Board Game*); Temporalidades; Greve Geral de 1917 – São Paulo.

ABSTRACT

This paper is about the viability of the use of board games in History teaching. For this, based on the analysis of some commercial board games and on experiences with games on History teaching, it is presented the methodological path, which resulted in the authorial production of a modern board game about the 1917 general strike in São Paulo. The proposition supported here is that board games – specially the strand usually denominated modern board games – are the most versatile to be used in the school environment and can be developed – such as this one – by History teachers without technical graduation on the game development area. The reflection about issues on the game creative and development process – such as some points and suggestions – are

also addressed as a point for the debate on this modality, which is a narrative and a teaching-learning possibility at the same time.

Keywords: History Teaching; Modern Board Game; Temporalities; 1917 General Strike – São Paulo.

INTRODUÇÃO

Dificuldades de aprendizado de conteúdos. Problemas de sociabilidade. Compreensão insatisfatória sobre a existência e as relações entre grupos/classes sociais (bem como a correspondência destes com distintos interesses e projetos de sociedade). Falta de reconhecimento de si enquanto parte integrante da história e, por extensão, a não percepção de si como sujeito histórico¹. Muitas dessas questões, listadas no diagnóstico que fazia das minhas turmas de educação básica, me eram traduzidas e sintetizadas por alguns discentes através de uma indagação muito comum às professoras e aos professores de História: “Afinal, para que serve estudar História?”. Essa questão, tão comum quanto complexa, é difícil de ser abordada, uma vez que usualmente os estudantes preferem uma resposta direta que corresponda aos critérios de utilitarismo e resultados imediatos que compartilham: bom – ou útil – é o que produz algo concreto e que satisfaça rapidamente seu objetivo. Essas noções relativas à produtividade e ao aproveitamento do tempo gestadas pelo capitalismo (como “não perder tempo” e “tempo é dinheiro”), que impõem como valor o “pragmático”, escapam fundamentalmente das possíveis respostas que os historiadores e professores de História possam dar à relevância de seus objetos de estudo e de ensino.

Usando a questão do situar-se no tempo histórico, de reconhecer-se como parte da História, procurei desenvolver um instrumental que possibilitasse aos estudantes a capacidade de refletirem sobre a sociedade, tanto as diversas que lhes são apresentadas no currículo escolar quanto a que vivenciam e da qual fazem parte. Nesse sentido, propus-me a desenvolver habilidades que não se restringissem à escola ou ao ano letivo em curso e que pudessem continuar a ser mobilizadas pelos estudantes posteriormente, como possibilidade de leitura do mundo.

¹ Utilizo aqui os termos *história* (em minúsculo) em referência ao passado e às experiências desenvolvidas pela humanidade a partir de sua constituição enquanto espécie, e *História* (em maiúsculo) para aludir ao conhecimento, à pesquisa e ao ensino sobre o passado, à ciência e à educação em História.

Tratava-se, portanto, de uma questão de desenvolver métodos que auxiliassem os estudantes a refletirem sobre problemas sociais, pensar a sociedade, entender-se como parte dela e visualizá-la como resultado de diferentes processos históricos, responsáveis pela constituição da realidade presente. Mais do que uma frase de efeito que pudesse ser dita em sala, seria essa uma forma incisiva de mostrar o quão necessário é o estudo da História.

Com o objetivo de responder à altura as dificuldades de aprendizado dos estudantes (enquanto professor) e à proposta de criar uma reflexão propositiva no mestrado profissional de Ensino de História (enquanto estudante), resolvi lançar-me na pesquisa sobre jogos e ensino, bem como na produção de um jogo de tabuleiro. A seguir, abordarei considerações sobre a relação entre jogos e ensino e sobre o processo de concepção, criação e elaboração do jogo.

JOGOS E ENSINO: HISTÓRICO, CRÍTICAS, CONTRACRÍTICAS E VIABILIDADE EM SALA DE AULA

À primeira vista, o que se pode constatar sobre a produção bibliográfica sobre jogos e ensino na área de História é sua incipiência. Um estudo da arte sobre o tema revela que, com exceção das obras que discutem jogos eletrônicos e História, poucas são as referências disponíveis. Desse modo, esboçar um breve histórico dos jogos de tabuleiro pareceu ser um caminho profícuo para balizar a compreensão de como e quando os jogos se relacionaram com o ensino.

Os jogos de mesa, anteriores ao século XX e à Revolução Industrial, tinham conotações religiosas, de ensino, de formação militar ou de entretenimento laico². No

² Não há uma terminologia padronizada para os tipos de jogos de tabuleiro. Optei por fazer a seguinte classificação, em três grandes grupos de jogos: 1) jogos de tabuleiro clássicos: são os jogos que têm centenas ou milhares de anos, foram criados antes de Revolução Industrial e se caracterizaram pela produção artesanal e difusão limitada durante séculos; exemplos: gamão, xadrez, damas, go, senet etc.; 2) jogos de tabuleiro tradicionais: compreendem a primeira grande geração de jogos produzidos em larga escala; englobam desde os títulos da segunda metade do século XIX até os da década de 1980 (anteriores ao surgimento dos *videogames*); utilizo o adjetivo “tradicional” porque são os jogos industrializados mais conhecidos pelas pessoas, graças à sua difusão em escala global, o que rendeu a alguns títulos recordes de vendas; esses jogos, em geral, têm forte dependência de sorte, utilizam casas para deslocamento de peças e muitas vezes possuem rejogabilidade regular ou baixa; exemplos: *Banco Imobiliário (Monopoly)*, *Risk*, *War*, *Jogo da Vida*, *Detetive* etc.; 3) Jogos de tabuleiro modernos: compreendem a segunda grande geração de jogos produzidos em larga escala; fruto da renovação de sua geração precedente, após o decréscimo de vendas causado pela popularização dos *videogames*, jogos eletrônicos e *multiplayers*;

Ocidente, os jogos gregos integravam a ritualística em homenagem aos deuses nas Olimpíadas, quando até mesmo as guerras eram suspensas em decorrência das cerimônias e dos esportes praticados. Entretanto, a religiosidade não foi a única razão para a prática de jogos na sociedade grega. O cabo de guerra era praticado por adolescentes atenienses, os quais também jogavam uma bola de ar na parede, construída com bexiga de animais e coberta por couro³. Vale lembrar que os jogos esportivos também eram valorizados como forma de manter e preservar a saúde física e mental, sintetizada na máxima “mente sã, corpo sã” – frase atribuída a distintos filósofos gregos e pensadores romanos.

Além da religião, do ritual e da preservação da saúde, os jogos também eram usados como meio de formação de elites, o que, em muitos casos, voltava-se para o militarismo. Platão, Aristóteles e Políbio fazem referências sobre a *petteia*, jogo grego muito valorizado do ponto de vista da estratégia militar (jogado por Aquiles e Ajax nas obras de Homero)⁴. O xadrez, que reconhecidamente surge das simulações de batalhas medievais, representadas no tabuleiro por estamentos (servos – peões; nobres – cavaleiros, torres, rei e rainha; e clero – bispos), também foi usado como meio de ensino e desenvolvimento de estratégias militares⁵. No Oriente, o *go* (chamado na China de *wéiqí* e na Coreia, de *baduk*) foi meio de preparação de líderes militares na China e suas próprias regras foram baseadas em táticas militares.

A exposição sobre as diversas funções sociais que os jogos de tabuleiros clássicos tiveram é importante para contrapor aqueles que atualmente defendem que os jogos não podem ser utilizados para o ensino ou que esta é uma função exclusiva dos jogos eletrônicos.

podemos estabelecer como marco da consolidação dessa modalidade o ano de 1995, com o resultado do *boom* da premiação do Spiel des Jahres (embora esses jogos já existissem antes) e seu prosseguimento até a atualidade; os jogos de tabuleiro modernos englobam os *Eurogames* e os *Ameritrash/jogos temáticos*, com ênfase no planejamento, estratégia e/ou a continuidade de temas de franquias e confrontos.

³ Origem dos jogos e brincadeiras. *Portal Educação*. 6 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32269/origem-dos-jogos-e-brincadeiras#!1>>. Acesso em 2 de novembro de 2015.

⁴ LOPES, André Pereira Leme; FONSECA, Renato. Dados e cartas na escola: o potencial pedagógico dos jogos não-eletrônicos. *SBGames 2012*. XI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. 2, 3 e 4 de Novembro de 2012. Centro de Convenções Ulysses Guimarães. Brasília – DF. Disponível em: <http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S12.pdf>. Acesso em: 6 de agosto de 2015.

⁵ LOPES; FONSECA, 2012, p. 174.

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; dessa forma, antes de corresponder a uma simples e desprezível 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.⁶

Na pesquisa realizada, pode-se perceber que os jogos passaram a ser vistos como prejudiciais durante o Império Romano após o advento do cristianismo. É assim que, do ponto de vista etimológico, no latim, os jogos passaram a fazer parte de um termo bastante abrangente, *ludus*, que carregava, entre seus significados, brincadeira, competições, escola de gladiadores e teatro sacro (na Idade Média), além do verbo jogar e da palavra “ludibriar, com a conotação de engano e de troça”⁷. Foi assim que o interesse pelos jogos

decreceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez. É no Renascimento que o jogo perde esse caráter de reprovação e entra no cotidiano dos jovens como diversão.⁸

Penso que a crítica aos jogos no ensino deve ser localizada dentro dessa crítica geral aos jogos. De feição moralizante, ela procura alertar para os desvios que os jogos podem trazer à juventude, seja por problemas de conduta, por perda de tempo ou por outras razões. Apesar de distintas, essas críticas são recorrentes historicamente – tanto quanto as considerações positivas sobre o que os jogos possibilitam. Nesse sentido, Mencius, discípulo de Confúcio, criticava o *wéiqí* pela associação que fazia aos jogos de azar e ao consumo de vinho. O xadrez, hoje considerado um esporte, por sua vez, já foi criticado por Castiglione, diplomata italiano dos séculos XV e XVI, que precava os jovens aristocratas sobre seu excesso, bem como por Robert Burton, erudito inglês dos séculos XVI e XVII,

⁶ ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 150.

⁷ FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, PEREIRA, 2013, p. 70.

⁸ NALLIN, Claudia Góes Franco. *Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil*. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – UNICAMP – Campinas, SP: [s.n.], 2005. p. 3. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=15526>. Acesso: 5/11/2015.

que o considerava uma fonte de ansiedade e perda de tempo⁹. Ainda nesse sentido, Ed Halter

conta que grupos pacifistas do início do século XX protestaram contra a glamourização do militarismo presente em brinquedos e jogos de temática militar, algo não muito diferente das preocupações dos educadores de hoje sobre a violência realista encontrada nos jogos eletrônicos atuais e seus supostos efeitos.¹⁰

Superando o caráter pejorativo que ficou associado aos jogos, dada sua conotação de “faz de conta”, de ilusórios, sendo entendidos, portanto, como “antiprodutivos” numa sociedade em que “tempo é dinheiro”, os jogos passaram a ser recuperados no campo do ensino como uma possibilidade de contribuir no processo do ensino-aprendizagem:

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.¹¹

É a partir do potencial de interação oportunizado pelos jogos que eles passam a ser encarados como uma entre as linguagens e metodologias possíveis para o ensino. Entretanto, uma vez que normalmente se tem restringido essa possibilidade aos jogos eletrônicos, afirmando-se o caráter “inovador” na relação entre jogos e ensino, se desconsideram as potencialidades de uma gama bem mais ampla de jogos. E nisso reside uma importante característica: independentemente da estrutura ou da concepção da imensa variedade de jogos criados ao longo da história, muitos foram e são utilizados para ensinar, ainda que essa não seja sua proposta original.

Desde que a indústria de games começou, os educadores têm tentado utilizá-los pedagogicamente, separando aqueles que são considerados sérios, ou seja, capazes de educar, dos que são apenas divertidos (...). Agora, essa separação perdeu o sentido, e os professores estão

⁹ LOPES; FONSECA, 2012, p. 174.

¹⁰ HALTER, Ed. *From Sun Tzu to Xbox: war and video games*. Nova York: Thunder's Mouth Press 2006 apud LOPES; FONSECA, 2012, p. 174.

¹¹ ANTONI; ZALLA, 2013, p. 150.

explorando de forma direta os jogos comerciais. O motivo da mudança é que, nas últimas décadas, esses produtos se transformaram. Os tempos do *Banco Imobiliário* (1935) e do *Pac-Man* (1980) ficaram para trás, e o que antes parecia apenas uma brincadeira ficou incrivelmente sofisticado e interessante. As vantagens reais sobre os métodos tradicionais são evidentes. Em primeiro lugar, o aluno se sente mais motivado frente a uma atividade divertida que de uma tarefa tradicional. Essas competições, ainda por cima, podem ser repetidas com muito mais empenho e interesse do que uma leitura ou um filme, e fazem com que o aluno sinta a História como parte de sua vida.¹²

O paradoxo que pode ser apontado, seguindo a citação acima, é o de que muitos jogos educativos não são, de fato, bons jogos – no sentido de que, apesar de terem uma proposição pedagógica, suas mecânicas e jogabilidades são enfadonhas. A produção de jogos com propósitos pedagógicos a que me refiro destaca-se principalmente nos campos da lógica-matemática, da alfabetização, das ciências naturais e da geografia¹³. A ênfase excessiva nos objetivos pedagógicos faz com que essas produções prescindam de elementos fundamentais de interação e imersão, resultando em jogos desinteressantes.

Os jogos não podem ser descaracterizados, pois eles devem permanecer sendo jogos. Para tal, necessitam ser atrativos, provocando uma imersão do seu jogador à sua execução. De maneira que, quando se pensa na produção e na potencialidade didática de um jogo, não se pode deixar de lado ou pensar que sejam menos importantes os elementos que propiciam uma dinâmica apropriada e critérios como a jogabilidade. Nessa linha, Tânia Fortuna explica que um dos erros dos professores que usam jogos disponíveis no mercado é que

tentando ultrapassar esta dicotomia [entre o brincar e o ensinar], 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.¹⁴

Além da não-deformidade do próprio jogar para a realização do ensino, outro ponto pacífico entre os entusiastas dos jogos no ensino é “a vantagem de reunir pessoas numa ocasião de sociabilidade, algo que o entretenimento *on-line* não permite com a mesma

¹² LOPES, 2011.

¹³ MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, PEREIRA, 2013, p. 109.

¹⁴ FORTUNA, 2013, p. 66-67.

intensidade”¹⁵. A tônica sempre aponta para esse contraste com os jogos eletrônicos, uma vez que

a sociabilidade dos jogos não-eletrônicos será sempre maior do que a dos jogos eletrônicos, mesmo quando estes são multi-jogador. Em um jogo de tabuleiro ou em um RPG, os jogadores sentam-se um ao lado do outro e interagem pessoalmente, criando uma experiência social diferente daquela dos *videogames*.¹⁶

No levantamento que realizei sobre os jogos de tabuleiro com temática histórica¹⁷, percebi que a história era usada por esses jogos somente como um ambiente, uma base para a construção do jogo, da mesma forma que filmes ou contos ficcionais servem ao mesmo propósito. Ou seja: do ponto de vista dos objetivos do professor de História e do historiador, os jogos não promovem (ou promovem muito pouco) uma reflexão e um aprendizado sobre os temas por eles tratados.

A questão não é a da ausência de seriedade nas adaptações dos *designers* de jogos. O problema – do ponto de vista da aprendizagem em História – se encontrava nas adaptações dos temas históricos aos jogos. Em *Spartacus: A Game of Blood & Treachery*, os jogadores têm a oportunidade de participar como gladiadores em arenas romanas. O problema é que, com exceção do entretenimento, pouco ou nada se aprenderia sobre a sociedade romana escravista.

O fato de a História estar presente nessas produções, por meio de uma intenção sincera de adaptação, ainda que insatisfatória do ponto de vista do conhecimento histórico, me levou a pensar sobre o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro moderno que provocasse a reflexão histórica, com uma fundamentação didática mais explícita.

Aqui vale apresentar algumas considerações sobre por que considero a aplicabilidade dos jogos de tabuleiro mais viável para a escola do que a dos jogos eletrônicos. Essa concepção também é defendida por autores como Carla Beatriz Meinerz,

¹⁵ GUIMARÃES NETO, Ernane. Jogo de tabuleiro se renova, volta à moda e ganha mercado. *Folha de S.Paulo*. Mercado (caderno). Domingo, 22 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2211200916.htm>>. Acesso em: 16/11/2014.

¹⁶ LOPES; FONSECA, 2012, p. 174.

¹⁷ Levantamento foi feito através de grupos de *Facebook* sobre jogos de tabuleiro (*BoardGame Brasil e Desenvolvedores de boardgames, cardgames e afins*) e em um encontro de jogadores (Floripa On Play).

quando afirma que os jogos de tabuleiro são os “mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar.”¹⁸

Em primeiro lugar, do ponto de vista cognitivo, os jogos de tabuleiro exigem habilidades e raciocínio estratégicos tão intrincados quanto os jogos eletrônicos¹⁹. Eles destacam-se, ainda, por poderem ser desenvolvidos com o uso de poucos recursos em um computador – edição de imagens, edição de texto etc. –, o que, nos jogos eletrônicos, exigiria o domínio de uma linguagem de programação em jogos, em softwares com elevado grau de complexidade.

A isso, agrega-se o fato de os jogos de tabuleiros poderem ser disponibilizados (em formato *on-line*) e reproduzidos a um baixo custo (impressão do tabuleiro, cartas, compra de dados), o que, do ponto de vista da estrutura escolar, seria resolvido com algumas carteiras e cadeiras para dar suporte ao jogo e seus componentes – o que se contrapõe aos sérios problemas com a infraestrutura das salas informatizadas nas escolas.

Outra vantagem do uso dos jogos de tabuleiro nas aulas de História seria a possibilidade de outro tipo de imersão do estudante/jogador no tema estudado. De ouvintes/receptores passivos de uma narrativa sobre uma época distinta, os estudantes teriam a oportunidade de, por meio da simulação que o jogo oportuniza, sentirem-se parte de outro contexto histórico, avaliar as possibilidades que os atores daquela época dispunham para resolverem os problemas que enfrentavam e refletirem sobre como as decisões tomadas no decorrer do jogo lhes resultaram numa condição diferente – ou não – da que tinham quando iniciaram a partida.

Jogar proporcionaria, portanto, uma motivação diferente daquela que é proporcionada pela realização de tarefas tradicionais, como ler um livro ou até assistir a um filme, na medida em que, ao oferecer a possibilidade de “ser” um protagonista hipotético de outro tempo, oportuniza que, em grupo ou individualmente, o estudante “sinta a História como parte de sua vida”²⁰. Logo, entre as restrições impostas pelas regras e os lances de dados, entre os condicionantes e as possibilidades de ação, pode-se estimular

¹⁸ MEINERZ, 2013, p. 109.

¹⁹ LOPES; FONSECA, 2012, p. 173.

²⁰ LOPES, 2011.

nos estudantes a percepção de que eles podem se transformar em sujeitos históricos, o que certamente é um aprendizado significativo em História²¹.

O jogo ainda é um espaço de autoria, circulação e produção coletiva de narrativas e leitura²². Ao jogar com a imaginação, a criatividade, a reflexão e o protagonismo, o lúdico abre caminho para a efetivação de aprendizagens significativas e o desenvolvimento do conhecimento escolar, na medida em que a construção da narrativa e sua reflexão são realizadas através das tomadas de decisões dos estudantes-jogadores. Quando a simulação do jogar é realizada através de uma temática histórica que se propõe a ser uma reflexão sobre a História (e não apenas uma ambientação no tempo), essa reflexão não se reduz ao jogo, mas encontra paralelos e aproximações com a sociedade em que se vive, o que deve ser estimulado, desde que se considerem os problemas do anacronismo:

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.²³

Se a simulação a qual o jogo proporciona é interessante por colocar o estudante em situações em que ele é participante da construção de seus saberes²⁴, ela também viabiliza um exercício de empatia, uma vez que os jogadores assumem outras identidades que não as suas, tendo de se colocar no lugar do outro – o “personagem” que escolheram para executar a partida. Essa posição de se ver no outro, tentar imaginar seu cotidiano, seus infortúnios e posturas, permite, além da abstração sobre a realidade que outras pessoas vive(ra)m, a realização simbólica das ações que esses sujeitos – e as consequências desses

²¹ SEFFNER, Fernando. Aprendizagens em História. In.: *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. pp. 34-37 Gravataí, SMEC, 1998 v.1, p. 35 apud SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 55.

²² LIPPOLD, 2014a.

²³ ANTONI; ZALLA, 2013, p. 152-50.

²⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 34 apud VIEIRA, Gabriel Vinícius; DIAS, Guilherme; LOPES, William Molinos; DENARDIN, Maurício Duarte; FERRAZ, Naieni; SOARES, André Luis Ramos. Os Jogos de Tabuleiro como Prática de Ensino e Compreensão de Contextos Históricos, Sociais e Políticos. *4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, Dourados, MS – 2009. p. 3. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/nep/download/TExtos/ARIV.pdf>>. Acesso em: 15/04/2015.

atos também – como forma de se “refletir sobre diversos tipos de ações sem que precisemos realizá-las”²⁵.

Do ponto de vista dos componentes curriculares, os jogos de tabuleiros temáticos (históricos) podem suscitar a mobilização de conceitos, a interpretação e o desenvolvimento de esquemas mentais abstratos²⁶ de um tema que está sendo ou que já foi estudado em aula. Essa associação entre conteúdo ensinado de uma forma mais usual e o conteúdo jogado viabiliza que os estudantes percebam diferenças e semelhanças entre a apresentação por parte do professor e a experiência de atuar como um personagem no jogo sobre aquela realidade histórica. Dúvidas virão à tona, alguns pontos serão melhor compreendidos, contrastes entre as duas linguagens utilizadas estimularão um aprofundamento sobre o tema e uma série de indagações de ordem do aprendizado. Dessa maneira, os jogos podem converter-se em importante recurso para a formação e a mobilização de conceitos históricos, ponto-chave sem o qual não ocorre a aprendizagem em História.

Acerca da apreensão de conceitos, Walter Lippold afirma que os jogos

cumprem um papel de sedução para a compreensão de conceitos (...) [Os jogos] ajuda[m] neste processo incessante de aprendizagem e relação de conceitos. O aluno terá que saber o que é agricultura, o que é religião e Estado, exército e divisão de classes ou estamentos. Sem o domínio de conceitos a leitura dos textos em história se limita a um grau que beira o não entendimento completo.²⁷

Penso que os jogos têm ainda uma possibilidade ímpar de criar pontos de apoio no processo de ensino-aprendizagem em História²⁸, através do círculo mágico. Comento o

²⁵ PRENSKY, Marc. Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo!: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte. p. 161-165 apud LOPES; FONSECA, 2012, p. 173.

²⁶ ALVES, Ana Carolina Oliveira; SILVA, Henrique Dias Sobral. O jogo como prática pedagógica: pensando a República Velha, territorialização e fontes históricas em sala de aula. *Anais do XVI Encontro Regional de História*. ANPUH RIO. Saberes e Práticas Científicas. Anpuh-Rio. 28 de julho a 1º de agosto de 2014. p. 1. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400278253_ARQUIVO_oliveirasobral_ANP_UH_1_.pdf>. Acesso em: 23/04/2015.

²⁷ LIPPOLD, Walter. Brincar na aula de História: jogos, ensino e autoria (I). *O Fato e a História* (site). Arquivo de textos. 10 de abril de 2014. 2014a. Disponível em: <<http://ofatoeahistoria.blogspot.com.br/2014/04/brincar-na-aula-de-historia-jogos.html>>. Acesso em: 7/08/2016.

²⁸ LIPPOLD, Walter. Brincar na aula de História: jogos, ensino e autoria (II) Os Role-Playing Games e suas possibilidades no ensino de História. *O Fato e a História* (site). Arquivo de textos. quarta-feira, 17

conceito do círculo mágico tomado por Huizinga e desenvolvido por Katie Salen e Eric Zimmerman, em seu tratado sobre cultura e expressões lúdicas:

O círculo mágico de um jogo é onde o jogo acontece. Jogar um jogo significa entrar em um círculo mágico ou, talvez, criar um quando o jogo começa. (...) O termo mágico é adequado porque há, de fato, algo verdadeiramente mágico que acontece quando o jogo começa. Um jogo de gamão elegante sozinho pode ser uma linda decoração da mesa de centro. (...) mas, uma vez que você senta com um amigo para jogar um jogo de gamão, a organização das peças de repente se torna extremamente importante. O tabuleiro de gamão se torna um espaço especial que facilita a execução do jogo. A atenção dos jogadores é intensamente focada na partida, o que medeia sua interação por meio do jogo. Enquanto o jogo está em andamento, os jogadores não organizam e reorganizam casualmente as peças, mas movem-nas de acordo com regras muito particulares. No círculo mágico, os significados especiais florescem e agrupam-se em torno de objetos e comportamentos. Com efeito, uma nova realidade é criada, definida pelas regras do jogo e habitada por seus jogadores. Antes de um jogo (...) começar, ele é apenas um tabuleiro, algumas peças de plástico e um dado. Mas uma vez que o jogo começa tudo muda. De repente, os materiais representam algo muito específico. A ficha de plástico é você. As regras indicam como rolar o dado e mover-se. De repente, importa muito qual ficha de plástico chega ao fim em primeiro lugar.²⁹

Esses autores ampliaram a noção de círculo mágico de Huizinga, na medida em que o sociólogo holandês considerava este como a exclusão ou a substituição do mundo exterior pelo jogo. Ou seja, ao jogar, os jogadores esqueciam-se da realidade a seu redor. Salen e Zimmerman, por outro lado, articulam ao círculo mágico com uma dimensão funcional, que, em vez de sustentar a negação da realidade pelo jogo (ou vice-versa), propõe a “transposição entre realidades (...) quando questionam as atitudes psicológicas requisitadas de um jogador quando este se encontra em vias de iniciar um jogo”³⁰.

Considero, assim, esse círculo mágico uma possibilidade de imersão e troca entre realidades distantes: o presente (entendido como o cotidiano do estudante, situado dentro

de dezembro de 2014. 2014b. Disponível em: <http://ofatoeahistoria.blogspot.com.br/2014/12/brincar-na-aula-de-historia-jogos_17.html>. Acesso em: 7/08/2016.

²⁹ SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo*. Fundamentos do Design de Jogos. V. 1. São Paulo: Blucher, 2014. p. 111-112.

³⁰ FERREIRA, Emmanoel; FALCÃO, Thiago. Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e videogames. *Comunicação, mídia & consumo*. São Paulo, v. 13, n. 36, p. 73-93, Jan./abr. 2016. p. 77. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/issue/view/45>>. Acesso em: 14/09/2016.

de uma conjuntura e uma estrutura específica da história da humanidade) e o passado, tema do jogo histórico.

Penso ser esse um caminho para entender o quanto um componente curricular histórico pode ser apreciado no ensino da disciplina por meio de um jogo. Através do esquecimento momentâneo de si e dessa reconstrução pelo contraste com uma diferente realidade histórica, avança-se no sentido de desenvolver aprendizagens significativas em História e de pensar historicamente.

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 interpretar 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.³¹

Prezando pela imersão do estudante no contexto histórico do jogo, busco desenvolver uma aprendizagem significativa através da mobilização e da revisão de conceitos, além de estabelecer uma dinâmica coletiva de reflexão e resolução de problemas.

O DESENVOLVIMENTO DE “À LUTA CAMARADAS!” A GREVE GERAL DE 1917 – SÃO PAULO: JOGO, PERCURSO, EXPERIÊNCIA E DESAFIOS

O jogo de tabuleiro “*À Luta Camaradas!*” *A Greve Geral de 1917 – São Paulo* é uma livre adaptação³² da conjuntura histórica da greve geral de 1917 paulista. Essa proposição

³¹ PEREIRA, Nilton Mullet, GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, PEREIRA, 2013, p. 17-18.

³² Por questões inerentes aos jogos, como a rejogabilidade, o jogo não se preme a reproduzir os eventos da greve na sequência que ocorreram em julho de 1917. Um roteiro fechado sobre a dinâmica da greve comprometeria a dinâmica das partidas, uma vez que os jogadores com experiência teriam vantagens ao saberem de antemão o que aconteceria em jogo. Assim, como um dos princípios é aproximar os jogadores da condição dos grevistas, que, na época, faziam suas análises de conjuntura sem saberem o que o futuro lhes reservava, uma reprodução cronológica e factual dos eventos foi descartada. O jogo, seus componentes e a dissertação estão disponíveis online nos seguintes repositórios: <https://drive.google.com/drive/folders/0B-wGhN6NXeWyRV9Hem5CaHh0R0k> (Google Drive) e https://www.4shared.com/folder/hw_MbLgT/luta_camaradas_A_Greve_Geral_.html (4Shared).

foi concebida como um meio de conferir inteligibilidade a uma dada conjuntura – no caso, um recorte da Primeira República – mediante um jogo em sala de aula sobre a experiência do movimento operário de 1917 e superar as dificuldades de entendimento acerca de grupos e/ou classes sociais existentes, através de uma espécie de reconstrução temporal.

Em sua mecânica, cada jogador assume um personagem grevista e, acompanhado dos demais jogadores, traça estratégias para a construção da greve geral. Nesse sentido, tem à disposição os métodos utilizados pelos grevistas no período, através do princípio da ação direta – intervenções políticas executadas diretamente pelos trabalhadores, por meio de piquetes, boicotes, sabotagens e paralisações, entre outros (que, no jogo, são mediatizadas através da combinação de características dos personagens grevistas, cartas e o êxito no lance de dados).

Para tanto, tal qual naquela época, os jogadores-estudantes terão que confrontar – mediante cartas que incutem ônus ao progresso dos grevistas ao final de cada rodada – o autoritarismo de um Estado que não reconhecia os mais básicos direitos trabalhistas e encarava as manifestações operárias como “caso de polícia” e a postura dos industriais que ainda conservavam uma visão de mundo escravista, esperando a submissão, a passividade e até mesmo a resignação e a obediência cega de seus funcionários.

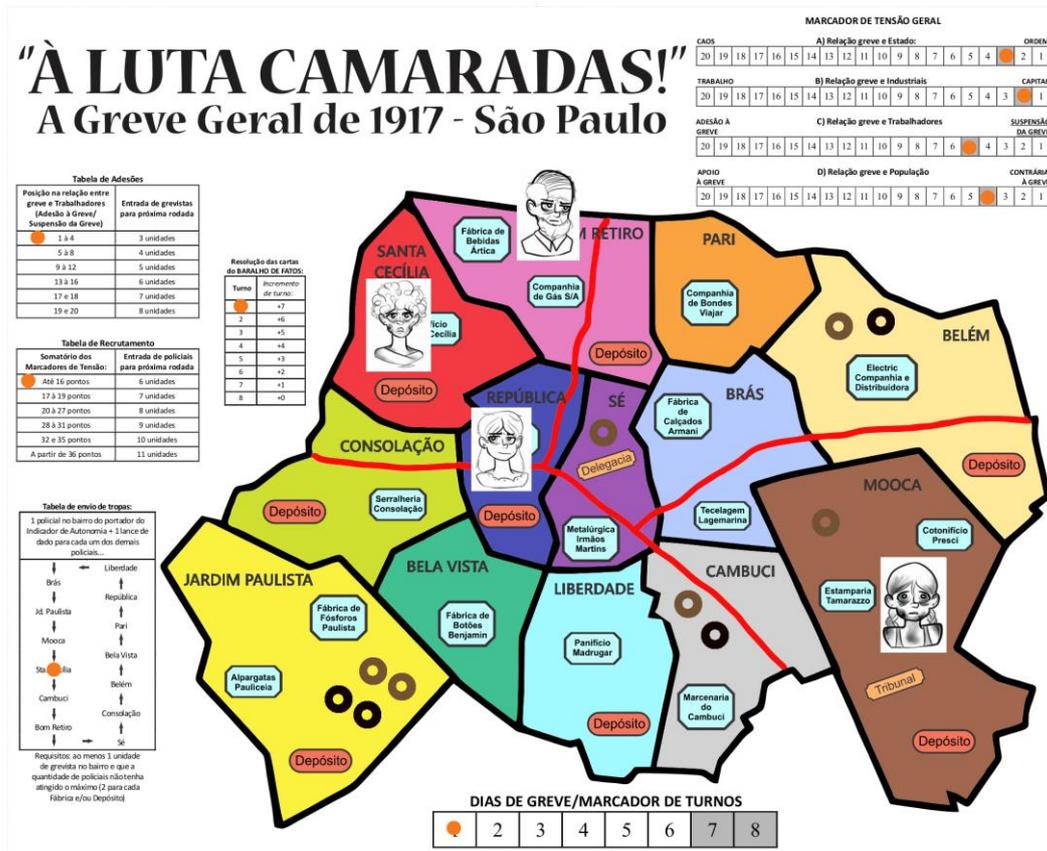


Fig. 1: Tabuleiro do jogo “À Luta Camaradas!” A Greve Geral de 1917 – São Paulo³³

A hipótese é que o envolvimento com o jogo – o círculo mágico de Huizinga – desenvolva uma noção de pertencimento àquela época/condição e possa auxiliar no aprendizado, na revisão e na mobilização de conceitos. Parto ainda do princípio 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, construindo 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

³³ Alguns componentes do jogo estão estilizados na imagem: os personagens grevistas são as quatro fisionomias desenhadas; as unidades de grevistas, que ao serem colocadas em jogo aumentam o percentual da greve, são representadas por esferas vazadas em preto; as unidades de policiais (que entram em jogo conforme o percentual da greve aumenta) são as esferas vazadas em marrom; as esferas laranja são marcadores de pontuação.

relação entre os jogadores, e mesmo a qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência.³⁴

Assim, um jogo com o propósito de desenvolver o ensino de História teria, em suas regras e demais recursos, um meio de representar tanto as possibilidades daquele tempo histórico quanto os condicionantes vividos pelos sujeitos da época. A proposta do jogo é a de transpor por meio de sua mecânica, seu tabuleiro, suas fichas e seus demais componentes o processo histórico da greve geral de 1917 de São Paulo para a sala de aula. Assim, cada estudante jogaria com um personagem-grevista, como forma de imersão em um tempo histórico diferente do seu. A ideia é a de que, ao jogar nesse contexto delimitado, os jogadores-estudantes aproximem-se do tema estudado por meio da empatia, colocando-se como “protagonistas” desse contexto, problematizando sobre como seria viver em outra época e que decisões tomar nessas condições. Essa reflexão passa ainda pela consideração de que muitos daqueles problemas “do passado” ainda persistem em nossos dias.

O embasamento histórico é fundamentado pela bibliografia sobre a greve geral de 1917³⁵. A bibliografia consultada foi lida como um guia, uma referência sobre o período, no sentido de transformar em elementos do jogo as ações praticadas pelos grevistas da época, bem como demonstrar como o Estado, os industriais e a polícia se contrapunham ao movimento grevista.

Durante a leitura da bibliografia, percebi que, embora as obras mais recentes me deixassem a par dos debates atuais, tratavam pouco da descrição que buscava sobre o tema. Nesse sentido, tornou-se essencial para a formulação do jogo combinar aquela bibliografia atualizada às obras um pouco mais antigas, dado o caráter mais descritivo e factual sobre a greve geral de 1917. Isso porque estas obras ofereciam maiores detalhes sobre os fatos que

³⁴ GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, PEREIRA, 2013, p. 145-146.

³⁵ Refiro-me principalmente às seguintes obras: BARTZ, Frederico Duarte. *Movimento Operário e Revolução Social no Brasil: ideias revolucionárias e projetos políticos dos trabalhadores organizados no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre entre 1917 e 1922*. 300 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2014; OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. *Anarquismo, sindicatos e revolução no Brasil (1906-1936)*. 267 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Pós-Graduação em História, Niterói, 2009; CAMPOS, Cristina Hebling. *O sonhar libertário: movimento operário nos anos de 1917 a 1920*. 178 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Pós-Graduação em História, Campinas, 1983; LOPREATO, Christina da Silva Roquette. *O espírito de revolta: a greve geral anarquista de 1917*. 281 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Pós-Graduação em História, Campinas, 1996.

ocorreram ao longo da greve, informações as quais pude usar posteriormente incorporando-as em cartas e outros elementos do jogo.

Outro ponto para a fundamentação desse jogo foi o contato com os jogos de tabuleiro modernos. A descoberta sobre essas mecânicas diferenciadas, que podem ser caracterizadas, de maneira geral, pela ênfase na estratégia e no planejamento, pelo grau variável de conflito entre os participantes (existente ou mesmo nulo) e onde a sorte não é elemento decisivo para o êxito do jogador³⁶, me levou à agradável conclusão de que esse seria o tipo de produto – e de jogo – o qual eu me proporia a desenvolver. Tal contato, aliás, me afastava da possibilidade de criar outras modalidades de jogo: porque os jogos eletrônicos exigem um saber fazer altamente técnico de produção e porque os jogos tabuleiros tradicionais são, a meu ver, demasiado enfadonhos – nos a dependência da sorte pode ser decisiva, pelo fato de o jogador atingir maiores números nos dados, ou quando ele tem a possibilidade de decorar as respostas das cartas de um baralho de perguntas.

A temática escolhida casava ainda com a possibilidade de criar um jogo cooperativo, em que os participantes teriam de se unir em busca de um objetivo comum. Com isso, busquei fugir da tendência comum aos jogos de a vitória de um significar a derrota dos outros. Nesse jogo, os participantes jogam como grevistas de 1917 e, entre diferentes categorias profissionais, enfrentam o jogo que representa o Estado e os industriais. Esse enfoque busca evidenciar os diferentes interesses “em jogo”, bem como explicitar as classes/frações de classes sociais envolvidas.

O contato com jogos cooperativos me auxiliou a propor uma metodologia de ensino no jogo avessa à postura competitiva em sala de aula. Dessa maneira, o objetivo do jogo é a cooperação entre os participantes e os adversários estão ocultos em elementos como peças que limitam as ações dos jogadores e cartas de penalidade. Ou seja, existem obstáculos e adversários, porém eles estão contidos no próprio jogo. Trocaríamos assim a disputa e a competitividade entre os participantes pelo diálogo e pelas decisões conjuntas, passando de um rol de atitudes individuais para uma postura mais social da partida. Em meio a objetivos coletivos, o resultado e os debates sobre as estratégias em grupo são fundamentais para um melhor desempenho da partida.

³⁶ VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro (parte 3). *Pipoca e Nanquim*. 22 de fevereiro de 2012. 2012c. Disponível em: <<http://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-3/>>. Acesso em: 5/11/2015.

De acordo com tais critérios, julguei que, do ponto de vista de sua constituição, os jogos de tabuleiro modernos eram os que potencialmente melhor atendiam ao propósito de ensinar História, pois possibilitariam um espaço para que os objetivos pedagógicos se desenvolvessem juntamente aos objetivos do jogo.

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. (...). 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.³⁷

A aliança da concepção do jogo e dos objetivos pedagógicos (históricos) com os objetivos do jogo foi um princípio constitutivo importante em meio a uma bibliografia essencialmente escassa. Dessa forma, desde os primeiros esboços e protótipos, as mecânicas dos jogos de tabuleiros modernos e o conhecimento histórico sobre a temática da greve geral de 1917 estiveram intimamente imbricados na concepção desse jogo.

A convergência mais explícita entre o conhecimento histórico e a mecânica dos jogos de tabuleiro modernos, para quem vê o produto acabado, são as análises de conjuntura efetuadas durante a partida. O jogo exige planejamento, ponderações, estimativas e tomadas de decisões – todas ações materializadas através de escolhas. E é justamente pela realização de escolhas que Katie Salen e Eric Zimmerman, autores que são referências do *design* de jogos, resumem o ato de jogar.

Uma forma de estabelecer o que os jogadores fazem quando jogam um jogo é dizer que eles estão fazendo escolhas. Eles estão decidindo como mover suas peças, como mover seus corpos, quais cartas jogar, quais opções escolher, quais estratégias adotar, como interagir com outros jogadores. Eles ainda têm de fazer a escolha se devem ou não jogar! (...). Jogar um jogo significa fazer escolhas e tomar medidas. Toda essa atividade ocorre dentro de um sistema de jogo projetado para apoiar tipos significativos de escolhas. Cada ação resulta em uma mudança que afeta o sistema global do jogo. Outra forma de dizer isto é que uma ação que um jogador toma em um jogo resulta na criação de novos

³⁷ GIACOMONI, 2013, p. 142-143.

significados no sistema. Por exemplo, depois de mover as peças no xadrez, as relações recém-estabelecidas entre as peças de xadrez dão origem a um novo conjunto de significados – significados criados pela ação do jogador.³⁸

Uma vez que o jogo já tinha concepção, tema e projeto, iniciei o desenvolvimento de seu protótipo. No meu caso, havia planejado que grande parte da mecânica do jogo aconteceria pela adaptação dos jogadores ao espaço da cidade de São Paulo e que a cada turno teriam de enfrentar um número crescente de policiais, restringindo as possibilidades dos jogadores e aumentando a dificuldade do jogo.

Nas primeiras vezes em que joguei, com regras ainda rudimentares e um número reduzido de cartas, percebi que independentemente do jogo ter sido projetado para o ensino de História, havia um funcionamento interno que era independente do tema ou da intenção do jogo.

É a esse conjunto de relações internas que se estabelecem no decorrer de uma partida que refiro como base matemática do jogo. Assim, de um ponto de vista estritamente operacional, o jogo é formado por uma série de variáveis, como cartas, resultado do lance dos dados, estratégia dos jogadores. As combinações de relação que pode haver entre esses elementos são imensas e, com isso, os resultados do jogo são, num primeiro momento, imprevisíveis. Apenas com partidas e mudanças na estrutura do jogo, pode-se alcançar um resultado próximo ao do que foi almejado na fase de idealização do projeto.

Um exemplo pode ajudar na compreensão do que estou abordando. Cada jogador em partida de xadrez possui dezesseis peças, divididas em seis tipos: peões, torres, cavalos, bispos, rainha e rei (cada qual com um movimento distinto). Como ambos os jogadores começam com uma mesma disposição e quantidade de peças, existe um equilíbrio de condições de jogo ao início da partida. Tal equilíbrio vai se quebrar a partir dos níveis de experiência e estratégia dos jogadores durante a dinâmica do jogo.

Imaginemos agora uma situação distinta: um jogador jogará a configuração usual e o outro terá à sua disposição quinze rainhas e um rei. Considerando que a rainha é uma das peças que tem melhor mobilidade no jogo (move-se na horizontal, na vertical e na diagonal,

³⁸ SALEN; ZIMMERMAN, 2014, p. 49.

avançando quantas casas estiverem disponíveis no sentido escolhido), haveria uma vantagem gritante para esse jogador.

Quando não há ajuste da base matemática, o jogo opera sobre o caos e a inconsistência: os jogadores podem “morrer” no primeiro turno ou antes mesmo de jogarem; os objetivos do jogo podem ser alcançados muito rapidamente ou ele pode se alongar indefinidamente sem que ninguém os atinja; o jogo pode ficar demasiadamente fácil ou impossível de se vencer etc.

O problema é que, quando se projeta um jogo, os ajustes não são tão simples quanto principiar com equidade. O jogo que desenvolvi, por exemplo, tinha um problema grave na quantidade de policiais que entravam por turno. Apesar de ser minha intenção haver mais policiais que grevistas – do contrário, o jogo seria muito fácil –, a quantidade dos primeiros acabou sendo grande demais, o que levou o jogo a sempre terminar rapidamente, em razão da derrota dos jogadores.

Esta “metodologia” de resolução de problemas em jogos teve muito a ver com o modo com que eu solucionava os entraves de *“À Luta Camaradas!”*. Isso porque me preocupava com o fato de que toda medida ou ação provocada em jogo ter algum grau de fidedignidade ou lógica em relação ao contexto histórico. Por essa razão, se os marcadores de tensão aumentassem durante a partida (traduzindo como a greve ganhando amplitude), as autoridades mobilizariam ainda mais policiais para reprimir a greve. Ou seja: quanto mais pontos, maior o número de policiais e maiores as dificuldades.

A necessidade constante de equilibrar, de balancear os jogos não é muito distinta da realizada pelo método de produção comercial – excetuando-se o fato de que, em uma dissertação, praticamente todas as etapas de produção do jogo foram feitas por apenas uma pessoa

Os jogos não-digitais modernos são, em sua maior parte, criação de pequenos grupos. Há um *designer* que tem a ideia original para o jogo. Isto se conecta a um (ou mais de um) desenvolvedor e juntos experimentam ideias e formatos para o jogo. Quando ambos chegam a um protótipo funcional, o jogo passa à fase de testes. Durante esta fase, o jogo sofre numerosas modificações baseando-se nas respostas do

grupo de testes. Depois de meses (ou as vezes anos) de testes e modificações o jogo se comercializa.³⁹

Tornar o jogo jogável, tal é a função da base matemática do jogo. E o problema consiste mais em inventar saídas para um labirinto do que buscar encontrar um caminho para o exterior. Uma dica que posso oferecer, com base em minha experiência no desenvolvimento desse jogo, é criar tabelas para quantificar o que ocorre nas partidas e, através dos números, observar padrões de problemas que às vezes não são percebidos no ato de jogar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de elaborar um jogo de tabuleiro moderno foi uma tarefa na qual busquei aliar as demandas sentidas pelos estudantes a uma metodologia diferenciada para o ensino de História.

Constatando as mudanças substanciais que os jogos de tabuleiro obtiveram nas últimas décadas (em comparação com os jogos de tabuleiro tradicionais), pude visualizar um potencial para o ensino-aprendizagem, passíveis de serem desenvolvidos a partir de um baixo nível de conhecimentos técnicos (em comparação com a produção de um jogo eletrônico), podendo, portanto, ser realizados por professores e professoras, os quais, por sua vez, poderiam reproduzir as unidades do jogo a um baixo custo com uma produção de caráter artesanal e caseira.

Tornar o processo de produção e análise de jogos mais coletivo é uma boa opção. Mesmo que o jogo seja concebido por uma pessoa ou um grupo, é sempre válida a opinião dos jogadores, que, com frequência, notam pontos que passam despercebidos, tiram dúvidas, apontam sugestões que enriquecem o trabalho. Além do fato de que, quanto mais pessoas estiverem envolvidas na criação de um jogo, maiores serão as chances de o mesmo ser finalizado em um prazo mais curto.

³⁹ LOPES, André Pereira ¿Quién es el autor de un juego? Granularidad y historia en los juegos modernos. *La Autoría. Reflexiones teóricas y análisis de las prácticas*. Congreso Internacional, 22 y 23 de Octubre de 2015, Santiago de Compostela. p. 11. Disponível em: <https://www.academia.edu/17135002/ Qui%C3%A9n_es_el_autor_de_un_juego_Granularidad_y_historia_en_los_juegos_modernos?auto=download>. Acesso em: 7/8/2016.

Penso que, combinado com a mediação do professor, o jogo alcança satisfatoriamente seus intentos de situar os estudantes em diferentes temporalidades e de revisar e mobilizar conceitos históricos. Espero ainda que a mecânica cooperativa do jogo atue no sentido de aumentar a sociabilidade entre os estudantes e que o desenvolvimento da empatia com os personagens-grevistas seja mobilizado no reconhecimento das diversas lutas sociais que surgirão no futuro.

Esse talvez seja um caminho para que os estudantes se percebam como sujeitos históricos e se inspirem em problematizar o mundo a seu redor, questionem a mídia e mobilizem-se contra todas as formas de opressão e exploração. Que os estudantes-jogadores entendam que, além de serem *Homo ludens*, também são *Homo historicus*. E que a história depende de nós para ser feita de uma forma mais justa.