**“NUNCA FOI TÃO DIVERTIDO DESCASCAR BATATAS”: OS JOGOS COMO
POSSIBILIDADE A SER EXPLORADA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**"IT HAS NEVER BEEN SO FUN TO PEEL POTATOES": GAMES AS A
POSSIBILITY TO BE EXPLORED IN HISTORY TEACHING**

Rodrigo Cardoso Soares de Araujo

Doutor em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

e-mail: rodhema@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1228-5010>

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.19351>

Recebido em 15 de julho de 2018

Aprovado em 06 de janeiro de 2019

RESUMO

Em uma variedade de metodologias para se abordar em sala de aula os conteúdos do currículo de História vêm ganhando relevo, nas últimas décadas, práticas lúdicas das quais professores têm lançado mão em busca de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Entre diversos tipos de atividades lúdicas empregadas, interessa lançar um olhar em direção às potencialidades didáticas dos jogos educativos assim como às suas limitações. Professores de História atuando na educação básica têm, em diversas partes do país, apostado nos jogos educativos como instrumentos didáticos, desde aqueles que não demandam maiores recursos específicos até os *games* ou aplicativos gamificados. Assim, o objetivo do presente artigo é propor uma reflexão a respeito da relação entre ludicidade e educação em interface com o ensino de História.

Palavras-chave: Ludicidade; Jogo; Ensino de História.

ABSTRACT

In a variety of methodologies to approach the contents of the history curriculum in the classroom have gained prominence, in the last decades, ludic practices that teachers have launched in search of meaningful learning for the students. Among several types of ludic activities applied, it is important to take a look at the didactic potentialities of educational games as well as their limitations. History teachers working in basic education in various parts of Brazil have been betting on educational games as didactic tools, from those that do not require more specific resources up to games or gamified applications. Thus, the purpose of this paper is to propose a reflection on the relationship between ludicity and education in interface with the teaching of History.

Keywords: Ludicity; Game; History Teaching.

O processo de aprendizagem não é linear e estritamente racional. Essa compreensão permite ao docente ampliar seus instrumentos didáticos e metodologias de ensino, resultando em outras possibilidades de aproximação com os alunos. Uma delas tem sido a utilização de práticas lúdicas, cada vez mais frequentes entre professores de História atuantes na educação básica.

O que aqui se sustenta é a validade de se buscar a construção de outras estratégias didáticas para o ensino de uma forma geral e, em particular, para o ensino de História. Nesse sentido, a adoção de práticas lúdicas no cotidiano de sala de aula se mostra como um profícuo caminho a ser trilhado por docentes interessados em inovar seus métodos de ensino. O presente artigo parte de uma definição do que é ludicidade para, em seguida, abordar sua possível relação com a educação e, por fim, propor uma reflexão sobre a utilização de jogos no ensino de História.

A partir de alguns exemplos de jogos tradicionais e *games* produzidos com finalidades educativas, pretende-se apresentar os jogos educativos como relevantes materiais didáticos. Potencialmente, tais artefatos culturais podem ajudar a suprir lacunas históricas no ensino de História, tais como a história da África e dos afrodescendentes, assim como de sociedades indígenas. Por fim, reconhecendo as limitações orçamentárias e estruturais da maior parte das escolas brasileiras, vale observar como o diálogo com os jogos não necessariamente demanda maiores recursos financeiros ou de infraestrutura.

LUDICIDADE COMO ESTADO INTERNO DO INDIVÍDUO

“Nunca foi tão divertido descascar batatas!” Foi com essa frase que uma aluna do ensino médio se dirigiu a mim após fazermos uma atividade em uma sala de aula que consistia em colocar três voluntários para, literalmente, descascar batatas. O objetivo era promover uma experiência prática que permitisse aos alunos vislumbrar a importância da tecnologia no desenvolvimento das atividades produtivas, sobretudo a partir das transformações produtivas operadas pela Revolução Industrial. Para descascar os tubérculos, foram utilizados três equipamentos: uma faca sem serra, uma com serra e um descascador de legumes. Eles foram manuseados por três voluntários com distintas habilidades na cozinha. O pior instrumento (faca sem serra) foi entregue a um aluno com hábito de cozinhar em sua casa, o instrumento intermediário (faca com serra) ficou nas

mãos de outro aluno que afirmou eventualmente ajudar os pais a cozinhar e, por fim, o aluno sem nenhuma experiência em cozinhar ficou munido do melhor instrumento (descascador de legumes).

O resultado esperado, dada a disparidade tecnológica dos instrumentos, era que os alunos com o melhor equipamento conseguissem superar sua inexperiência na cozinha e fossem os primeiros a descascar as batatas. Surpreendentemente, o resultado da experiência variou em diferentes salas de aula. Em uma, a aluna que tinha prática na cozinha manejou com incrível destreza uma faca de patê para descascar a batata e terminou a tarefa em primeiro lugar. Em outra sala, o aluno que manejou o descascador de legumes demorou muito tempo para entender o funcionamento do instrumento e acabou sendo superado pelo aluno com a faca de serra e assim por diante.

Para os alunos, em um primeiro momento, tratava-se meramente de uma competição banal para saber qual entre os competidores detinha a maior destreza na investida contra o tubérculo. Com direito a torcidas improvisadas, pairava no ar, antes do aceno para iniciarem os cortes em suas batatas, um clima de incerteza sobre quem seria o “vencedor”. Ao sinal de “já”, o que se viu em torno de três adolescentes que jogavam cascas de batatas pelo ar foram palavras de incentivo proferidas pelos colegas, alguns gritos histéricos e alunos em pé com sorrisos nos rostos e celulares em mãos registrando a ação, sinal dos tempos atuais. Mesmo com variações nos resultados imediatos da atividade, ou seja, quem “venceu”, para além da superfície do que se desenrolava em sala de aula, todos, ou ao menos aqueles que acompanharam com interesse a atividade, foram “vencedores”.

Após o natural momento de euforia provocado pela atividade, foi retomada a discussão sobre as transformações ocorridas nos processos produtivos com o desenvolvimento tecnológico nas últimas duas décadas do século XVIII na Inglaterra. Ao fim, os alunos puderam associar a finalidade da atividade prática com os argumentos que seriam sustentados posteriormente. Dessa forma, a banal e muitas vezes solitária e entediante atividade de descascar batatas pôde ser ressignificada quando transportada para o ambiente educacional. Essa experiência ilustra como os alunos das escolas brasileiras, em sua enorme maioria ainda vinculados a uma cultura escolar profundamente tradicional, com raras exceções, mostram-se receptivos para novas ideias pedagógicas e práticas educativas¹.

¹ Experiência semelhante foi anteriormente relatada por Leandro Karnal, referente ao período em que ele atuava como professor da educação básica. Abordando o mesmo tema em sala de aula, no empenho em

A experiência descrita acima pretende lançar luzes sobre o potencial da incorporação de práticas lúdicas em sala de aula e, no caso específico, no ensino de História. A simples competição proposta permitiu aos alunos vivenciarem uma prática lúdica que tinha como objetivo possibilitar um melhor entendimento da importância da tecnologia para os processos produtivos, indo, assim, além de uma mera abordagem explicativa em que os alunos permaneceriam passivos diante do objeto a “ser ensinado”. Antes de aprofundar essa reflexão, no entanto, faz-se necessário pontuar o entendimento aqui exposto da relação entre ludicidade e educação.

Para Cipriano Luckesi, a adoção de práticas lúdicas no ambiente escolar não é garantia de um efeito de ludicidade, na medida em que esta última é por ele entendida como uma experiência interna do sujeito, despertada por uma provocação externa². Dito em outras palavras, a promoção de práticas lúdicas não terá necessariamente o mesmo efeito em todos os envolvidos a depender das idiosincrasias individuais. Como sintetiza Luckesi:

Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem³.

Assim, ao propor práticas lúdicas em sala de aula, o docente não tem qualquer garantia de que todos os alunos alcançarão algum estado de ludicidade. Da mesma forma, importa salientar que não se pode afirmar que qualquer outra estratégia didática necessariamente terá um alcance global. Em suma, portanto, o investimento em práticas lúdicas na sala de aula pode ser entendido apenas enquanto possibilidade educativa. Seus resultados devem ser objeto de investigação do docente comprometido em averiguar a viabilidade desse caminho educacional diante do objeto que se pretende abordar em sala de aula. Cabe a ele, numa eventual ineficácia da prática proposta, buscar outras estratégias didáticas.

fazer com que os alunos tivessem uma vivência prática sobre os diferentes modos de produção de fins do século XVIII, Karnal realizou uma atividade contrapondo a atividade artesanal, representada por martelos e pregos, e a industrial, representada por uma furadeira. KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 54.

² LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, pp. 13-23, 2014.

³ LUCKESI, 2014, p. 18.

É difícil delimitar o que poderia ser entendido como práticas lúdicas, uma vez que elas podem ser elaboradas de diferentes maneiras a depender da criatividade dos professores. Mesmo atividades corriqueiras podem ser ressignificadas quando transpostas para o contexto educacional. Em concordância com Luckesi, pode-se afirmar, ao menos, que elas podem ser entendidas como todos aqueles estímulos externos que, intencionalmente, têm uma finalidade primeira de provocar um estado interno de ludicidade nos sujeitos. Importa sublinhar a questão da intencionalidade, na medida em que o estado de ludicidade se dá não necessariamente por algo planejado, ou seja, um imprevisto ou mesmo um acidente em sala de aula pode vir a provocar tal estado nos alunos. Caberia, nestes últimos casos, o docente oportunizar tais situações para fins pedagógicos. De forma mais usual, no cenário escolar, as práticas lúdicas costumam variar entre jogos, brincadeiras e, mais próximo ao campo artístico, esquetes teatrais, desenhos e pinturas, performances dançantes, apresentações musicais e produção de materiais literários, entre outros.

Quando pensada em articulação com a educação, o objetivo subjacente a esse estado de ludicidade que se pretende despertar nos alunos é proporcionar uma aprendizagem significativa, no sentido freiriano, de determinado conteúdo. Na multiplicidade de práticas que apontam nessa direção, os jogos têm sido objeto de crescente interesse por parte dos professores e pesquisadores do ensino de História.

O JOGO COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Na relação que se pode estabelecer entre a ludicidade e o ensino de História, este artigo estará detido em apenas uma das inúmeras práticas lúdicas que muitos professores de História utilizam com seus alunos no cotidiano de escolas brasileiras: os jogos pedagógicos ou jogos educativos. Essas duas expressões são as mais usuais quando se pretende designar um jogo que tenha, em alguma medida, uma finalidade educativa. Ambas as expressões têm sido empregadas para designar produtos feitos por ou voltados para o trabalho dos professores em sala de aula, em diferentes níveis da educação básica. Neles, verifica-se uma predominância daqueles jogos direcionados para crianças nos primeiros anos de escolarização ou mesmo na pré-escola. As mesmas expressões, por outro lado, têm sido utilizadas para designar uma grande quantidade de produtos sem qualquer vinculação clara com o ambiente educacional, orientados para uso familiar e, em muitos casos, com

duvidosas características educacionais. Dessa forma, importa salientar de antemão que o que aqui está sendo chamando de jogos educativos são aqueles produtos voltados para uma específica aplicação em atividades escolares, aqui, em particular, no ensino de História.

Quanto mais velho se fica, menor se torna o número de jogos educativos disponíveis. Se eles se encontram em grande quantidade na educação infantil, não faltando modelos variados de brinquedos industrializados ou produzidos de forma artesanal em qualquer escola destinada a esse estrato etário, o oposto se dá em relação aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Essa constatação tem imediata relação com a produção acadêmica, na qual dissertações e teses sobre a relação entre jogo e educação se encontram em muito maior quantidade quando voltadas para os primeiros anos de escolarização.

Assim, ainda que exista certa produção de conhecimento sobre o emprego de práticas lúdicas no ensino de História na educação básica, no campo da Educação, sobretudo a voltada para a primeira infância, esse tema vem sendo bastante desenvolvido, em especial, no que diz respeito aos jogos educativos⁴. Gilles Brougère, autor cuja obra tem servido de referencial teórico para muitos trabalhos sobre jogos educativos na educação infantil, em seu livro *Jogo e educação* traça um histórico dessa relação explicitada no título da obra. Segundo o autor, sua investigação é resultado de uma “abordagem arqueológica” que buscou reconhecer as origens das dicotomias que marcam essa relação, a saber: trabalho e brincadeira, seriedade e frivolidade, entre outras⁵.

Sem pretender aqui retomar de forma pormenorizada a origem e o desenvolvimento dos jogos em sua aplicação na educação nem fazer uma alongada exposição sobre a raiz etimológica da palavra “jogo”, para as quais se indica a leitura do referido trabalho de Brougère, interessa apenas ressaltar que a observância de uma relação positiva entre jogo e educação é relativamente recente. Apenas na virada do século XVIII para o século XIX, com o que Brougère chama de “virada romântica”, o jogo passa a ser concebido como um instrumento que poderia ser associado às práticas educacionais. É apenas a partir dos trabalhos de autores como Jean-Paul Richter, Ernst Theodor Amadeus

⁴ Em pesquisa realizada na página eletrônica do Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a expressão de busca “jogos educativos” acusou maior concentração de trabalhos na área de Educação, com 3.709 ocorrências, enquanto na área de História foram encontrados apenas 209 trabalhos. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 15/06/2018.

⁵ BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

Hoffmann e principalmente Friedrich Fröbel que o jogo passa a ser concebido para além da noção de frivolidade. No século XX, diversos autores, desde os mais reconhecidamente vinculados ao campo da Educação, como Maria Montessori e Lev Vigotski, até outros não necessariamente reconhecidos como autores desse campo de investigação, como Walter Benjamin e Johan Huizinga, dariam prosseguimento a esses estudos explorando diversos sentidos da polissêmica palavra “jogo” – alguns deles investigando seu potencial enquanto instrumento educativo, em especial nos primeiros anos de vida.

A discussão teórica a respeito do jogo educativo, sobretudo, como dito anteriormente, quando voltado para outros públicos que não o dos primeiros anos escolares, ainda demanda maior empenho dos pesquisadores do ensino de História. Ao menos no Brasil, o nome de Johan Huizinga tem servido de referencial teórico recorrente em muitos estudos sobre a temática em função de seu clássico *Homo ludens*⁶.

Não é para menos. Publicado originalmente em 1938, essa obra apresenta uma análise pormenorizada da ritualística inerente ao jogar. Muitos historiadores dedicados a essa temática têm recorrido ao trabalho seminal de Huizinga, ainda que a tese central de seu trabalho seja refutada, ou seja, a argumentação de que o jogo seria um elemento antecedente e gerador da cultura. Mesmo assim, encontramos nessa obra uma clara caracterização daquilo que poderia ser designado como jogo.

Segundo Huizinga, o jogo pressupõe certo escapismo da realidade por parte dos jogadores, que, mesmo cientes do mundo real durante todo o tempo do jogo, optam por vivenciar uma realidade paralela, onde cada jogador representa um papel distinto daquele que ocupa no mundo real. Essa evasão da realidade tem um limite marcado, ainda que não necessariamente temporal, ao menos em função do objetivo que se deve alcançar para que o jogo termine. A (de)limitação do jogo está, por sua vez, condicionada a um conjunto mais amplo de regras ou ordens que estabelecem a lógica a ser seguida na realidade paralela proposta pelo jogo e, é claro, pelo objetivo a ser alcançado na atividade.

Huizinga prossegue com outros elementos constituintes do jogar chamando a atenção para a necessidade de que o jogo seja tenso. O que significa dizer que, para que o jogo efetivamente se realize dentro de seus propósitos, deve pairar a incerteza em seu desenrolar. Não faria sentido dedicar-se a um jogo em que o resultado já fosse certo. Ainda que se tenha alguma previsão apriorística do resultado, mais ou menos embasada, certo

⁶ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

grau de imprevisibilidade do porvir dos próximos movimentos ou rodadas é fundamental para a manutenção do interesse de todos os jogadores envolvidos até o desfecho final do jogo.

Por fim, sendo a prática de jogar, da forma aqui entendida, uma prática que demanda a incorporação de um papel em uma realidade paralela ao mundo real, Huizinga alerta que essa atividade necessariamente tem certo grau de instabilidade. Ou seja, ela pode ser interrompida a qualquer momento, seja pelo rompimento das regras do jogo, pela perda de interesse (tensão) ou, ainda, por alguma força externa à dinâmica própria do jogo, imposta pela realidade de que se pretendia escapar.

Retornando a Brougère, ele parece pouco interessado em refutar a proposição essencial de Huizinga de ser o jogo anterior e, mesmo, fundante da cultura. Brougère está interessado em investigar o jogo em sua relação com a educação infantil em diálogo com outras áreas do saber, em particular a Psicologia. Ainda que não mencione o trabalho de Huizinga, Brougère argumenta que a brincadeira surge já dentro de uma determinada cultura, que estabelece e, em última análise, delimita o espaço fictício do jogo⁷.

Nessa perspectiva, a iniciação no universo lúdico dos jogos se dá ainda nos primeiros meses de vida, quando a mãe brinca com o bebê. O papel deste último nessa atividade é, fundamentalmente, de brinquedo na medida em que ele ainda não compreende aquele sistema de significações. Apenas posteriormente, o bebê compreende esse sistema e passa a participar de forma ativa, ainda que de maneira desajeitada, do ato de brincar. Nesse processo, ele percebe esse movimento de fuga da realidade para um campo fictício do viver. Assim, observando a atividade da mãe e imitando-a, temos a brincadeira surgindo do seio de uma determinada cultura, e não o contrário⁸. Dessa forma, ao contrário de Huizinga, segundo Brougère, o jogo antes de ser um lugar de criação cultural é um produto cultural.

Mesmo com o maior interesse que os jogos educativos têm despertado atualmente entre pesquisadores do ensino de História, tomando-se como exemplo a própria organização do dossiê temático que este artigo integra, por outro lado verifica-se uma

⁷ BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*. São Paulo, vol. 22, n. 2, pp. 103-116, 1998b.

⁸ BROUGÈRE, 1998b, p. 106.

carência em reflexões teóricas sobre o tema⁹. Ademais, os jogos produzidos têm permanecido, em larga medida, apartados de análises sobre seus resultados efetivos em sua aplicação no contexto educacional. No máximo, o próprio professor desenvolvedor do jogo relata suas próprias experiências, faltando, portanto, um olhar externo que comprove ou não os mesmos resultados.

Antes, no entanto, de avançar nessa reflexão, interessa apresentar algumas iniciativas recentes de desenvolvimento de jogos educativos voltados para o ensino de História, no intuito de tornar mais claras as práticas aqui aludidas. Diversos jogos educativos já foram produzidos em várias partes do país, sendo inclusive alguns deles objetos de investigações acadêmicas. No entanto, não faria parte dos propósitos deste artigo uma enciclopédica apresentação de iniciativas nesse sentido. Dessa forma, neste momento, dois jogos educativos – um jogo de tabuleiro e um RPG (*role playing game* ou jogo de interpretação de papéis) – servirão como exemplos para a argumentação que aqui se sustenta.

Na escolha de referências recentes de iniciativas com as quais aqui dialogar, pareceu pertinente como indicativo da relevância de jogos educativos aplicados ao ensino de História trazer referências de pontos problemáticos no ensino de História, a saber: a história da África e dos afrodescendentes e a história de sociedades indígenas. Com um currículo escolar marcadamente eurocêntrico, tais temas aparecem ainda de forma limitada em livros didáticos. Diante de dificuldades variadas enfrentadas pelos professores de História para tratar desses temas, desde a já mencionada falta de materiais de suporte didático até as lacunas na formação de professores, muitos acabam por se esquivar de tais temas em suas aulas¹⁰.

Talvez a prova mais clara da predominância de uma história de matriz europeia no currículo escolar de História esteja na necessidade de, na década passada, legislar-se especificamente sobre a obrigatoriedade de se abordarem tais temas na educação básica. Como um caminho não usual da imposição de conteúdos, pela força da lei, no currículo

⁹ Para tomar contato com investigações dessa natureza, recomenda-se a leitura de uma coletânea com colaboração de diferentes pesquisadores que vêm estudando a relação entre jogo e ensino de História: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 166 p.

¹⁰ PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al.] (org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 198.

escolar, a sanção da lei 10.639/2003 e, posteriormente, da lei 11.645/2008 foi resultado da pressão de movimentos sociais que demandavam uma escola mais plural, antirracista e de valorização da história e da cultura dos povos indígenas¹¹.

Nesse sentido, o primeiro exemplo aborda a história da África em um jogo de tabuleiro intitulado *Terras do sol: entre tambores e lanças*, desenvolvido com finalidades educacionais por Lucas Victor Silva, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Ainda não disponível de forma comercial, *Terras do sol* tem como objetivo tratar justamente de um dos pontos mais difíceis para os professores trabalharem em sala de aula, dado o desconhecimento da história desse continente por muitos deles, principalmente no que tange a períodos históricos anteriores à consolidação do tráfico transatlântico de escravos. Tal dificuldade se dá, novamente, tanto por problemas na formação dos docentes quanto pelo estrondoso silêncio na maior parte dos livros didáticos em relação a outros períodos históricos e recortes geográficos da África distantes do tráfico de escravos para o Novo Mundo.

Júnia Sales Pereira identifica, nos últimos anos, um movimento na reflexão sobre essa temática orientado, segundo ela, de uma abordagem quase exclusiva da ruína do continente africano, determinada pelo tráfico transatlântico, para uma ampliação de olhares para aquele continente remetendo agora à aura de tempos pretéritos, de um passado positivado. Reconhecendo a importância de trazer para o contexto escolar os dois momentos históricos, para Pereira, as Áfricas que podem ser reveladas pelo ensino de História devem coexistir em diálogo com as questões do presente da agenda educacional brasileira¹².

Terras do sol, dentro desse movimento de resgate de novas temporalidades da África, ou de Áfricas, está ambientado em uma temporalidade anterior ao tráfico transatlântico de escravos. Nele são apresentados aos alunos outros personagens, regiões, mitos e religiosidades, em um jogo que mescla cartas com peças que se movimentam por um tabuleiro. Segundo Silva, *Terras do sol* pretende proporcionar aos alunos “se sentir parte da

¹¹ Entre tantos trabalhos já publicados sobre o processo de elaboração de tais leis e de suas implicações reais no universo escolar, recomenda-se a leitura de: PEREIRA, 2014. COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al.] (org.) *A lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (org.) *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

¹² PEREIRA, 2014, 18 p.

história, compreender algumas situações históricas, tentar fazer escolhas para responder aos problemas históricos daquela época”¹³.

Ao lado dos jogos de tabuleiro, outra modalidade de jogo educacional que ganha espaço em muitas salas de aula atualmente é o RPG, de certa forma contando com maior facilidade pela simplicidade dos recursos que requisita. Um desses exemplos recentes é o jogo *Jaguaré: o encontro*, desenvolvido por profissionais do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná. Ambientado no contexto brasileiro do século XVI, esse jogo também atua no sentido de propor uma alternativa lúdica para se colocar em prática uma efetiva abordagem da história de sociedades indígenas que, com o passar dos tempos, viriam a fazer parte constituinte da complexa tessitura social brasileira. Distribuído inicialmente em algumas escolas públicas do Paraná no ano de 2018, *Jaguaré* passou a ser comercializado pela editora daquela universidade, sendo um dos poucos jogos educativos voltados para o ensino de História no contexto escolar que se torna disponível no circuito comercial¹⁴.

Além dos exemplos aqui apresentados, há, sem dúvida, outras tantas dezenas de jogos de tabuleiro, RPGs, cartas, dados e roletas, entre tantos outros tipos de jogos, combinados entre si ou não, sendo produzidos e aplicados em diferentes contextos educacionais no Brasil nos dias de hoje. A maior parte deles, pode-se supor, permanece restrita à prática do docente que o criou e seus alunos, não havendo publicidade dos resultados obtidos. A possibilidade de desenvolvimento de jogos educativos com relativamente baixo investimento financeiro e sem necessariamente maiores conhecimentos técnicos, sendo muitos deles produzidos de forma artesanal, torna sua produção e sua utilização factíveis em escolas com estruturas simples e poucos recursos.

Por outro lado, acompanhando um atual movimento mais amplo de desenvolvimento e difusão de novas tecnologias, os jogos, educativos ou não, dentro ou fora do contexto educacional, passam cada vez mais a fazer parte do universo lúdico de crianças, adolescentes e adultos. Assim, nesta análise sobre a relação entre jogos e o ensino de História, importa avançar em breves considerações sobre essa nova modalidade de jogos, os *games*.

¹³ Entrevista de Lucas Victor Silva concedida ao canal Futura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gOPMYn425OI&feature=share>>. Acesso em: 10/06/2018.

¹⁴ Esse jogo pode ser comprado ou baixado pelo *site* da editora. Disponível em: <http://200.17.241.144/mae-cloud/publicacoes/jaguaré-o-encontro_1ed.pdf>. Acesso em: 11/06/2018.

GAMESE O ENSINO DE HISTÓRIA

Desenvolvidos para o grande público desde as últimas décadas do século passado, os *games* foram originados da indústria do entretenimento sem, portanto, qualquer necessária relação com a educação. Nos últimos anos, observamos o crescimento desse comércio, com grande destaque para o Brasil. Apenas como indício da penetração dos *games* no país, vale destacar que ele figura na 13ª posição entre os principais mercados de jogos eletrônicos, de acordo com estudo realizado pela empresa Newzoo, em seu Global Games Market Report, publicado em 2017¹⁵.

Entre uma grande variedade de *games* abordando as mais diferentes temáticas, vêm ganhando bastante destaque comercial os *games* com ambiência histórica, no sentido de que suas narrativas são construídas em momentos pretéritos, geralmente em contextos emblemáticos para a história como a independência dos EUA ou a II Guerra Mundial. Eucidio Pimenta Arruda observa a aproximação da narrativa construída por *games* com a História em jogos como *Age of Empires III*, desenvolvido pela Microsoft, ou *Making History*, desenvolvido pela Strategy First, que se passam, respectivamente, nos dois eventos históricos antes mencionados¹⁶. Para esse autor, a escola e seus professores não devem se abster do diálogo com outras esferas de produção de conhecimento dos alunos, entre elas, nos dias de hoje, a dos *games*. Essa aproximação, no entanto, demanda cuidados, pois como alerta Arruda:

Mas os jogos trazem consigo problemas de ordem historiográfica que têm implicações diretas nas práticas pedagógicas dos professores de História. O caráter mercantil dos *videogames*, apontado por diversos autores, conduz à produção de jogos com temáticas históricas que necessariamente não têm relações diretas com a historiografia, mas com a necessidade de tornar o jogo 'consumível' pelo maior número possível de jogadores em nível mundial¹⁷.

¹⁵ NEWZOO. *Global Games Market Report*. Disponível em: <<https://newzoo.com/insights/articles/the-global-games-market-will-reach-108-9-billion-in-2017-with-mobile-taking-42/>>. Acesso em: 08/06/2018.

¹⁶ ARRUDA, Eucio Pimenta. Aprender história com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. In: MAGALHÃES, Marcelo [et al.] (org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 240.

¹⁷ ARRUDA, 2014, p. 247.

Dito em outras palavras, o que rege a narrativa da construção desses jogos eletrônicos não é um compromisso com uma fidedignidade historiográfica, mas uma orientação mercadológica. Dentro dessa lógica, a História, como contada pela historiografia é revista e recontada, protagonistas são inventados e, até mesmo, os desfechos de eventos históricos se dão de forma diferente a depender não apenas da narrativa que se desvela, mas também da habilidade do(s) jogador(es).

Sendo essas narrativas sobre o passado paralelas ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, um desafio que se impõe é que elas não sejam concorrentes. Pode-se, em vez disso, buscar estabelecer pontes entre elas. Em que medida essas narrativas coincidem com o discurso científico da História? Até que ponto a ficção se sobrepõe àquilo que os alunos teimam em pensar como “o que realmente aconteceu”? Qual é o papel do jogador no *game*? De que lado da história ele está? Essas e outras perguntas podem provocar alunos e professores a pensar a relação que podemos estabelecer com o passado de uma forma mais holística, como História plena, não restrita ao conhecimento escolar ou científico.

Observe-se, assim, que a aproximação dos professores de História com as narrativas apresentadas pelos *games* demanda cautela, sendo fundamental que o diálogo delas com a narrativa da disciplina escolar seja pautada por certas precauções. Em suma, o interesse despertado em crianças e jovens por determinado jogo ambientado em um dado contexto histórico não deve ser desprezado pelo professor. Pelo contrário, podem-se, a partir daí, estabelecer pontes para aprendizagens significativas da mesma forma que outras narrativas podem ser explorados em sala de aula, tais como séries, novelas, filmes, peças teatrais e assim por diante. Entender essas produções em sua dimensão cultural, segundo Arruda, demanda do professor problematizar os lugares de fala da construção dessas narrativas, colocando em relevo, dessa forma, seus contextos de produção e suas implicações inerentes à história que se conta.

Essas considerações estão em estreita sintonia com a definição de consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen, tão difundida entre historiadores brasileiros dedicados a investigar o ensino de História¹⁸. Para esse autor, a noção que desenvolvemos

¹⁸ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001. Sobre diferentes leituras desse conceito por historiadores brasileiros, recomenda-se a coletânea: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

sobre História não está restrita ao conhecimento histórico escolar, uma vez que estamos sujeitos ao contato com diferentes temporalidades em nossas atividades cotidianas, nas ruas das cidades, no ambiente doméstico, nas atividades de lazer e assim por diante.

Retornando à reflexão específica sobre *games*, os alunos fora do ambiente escolar, ainda que submetidos aos apelos comerciais desses artefatos culturais, “livremente” escolhem comprar, baixar ou ainda piratear um produto que apresenta uma narrativa histórica paralela, quando não concorrente, àquela que o professor apresenta em sala de aula. O diálogo entre essas narrativas que estão diante dos olhos dos alunos, numa primeira mirada, pode parecer inviável aos olhos de muitos professores. Afinal, sendo uma narrativa ficcional a história que contextualiza um *game*, ela se aproximaria mais do romance histórico, com a diferença que o jogador de um *game* é uma espécie de autor de um *script* já desenhado, ou melhor, programado.

Olhando por outro prisma, no entanto, parece uma concorrência desleal. Enquanto o professor apresenta um determinado evento histórico ou até mesmo incentiva e auxilia seus alunos em um processo de investigação com suporte de fontes historiográficas, do lado de fora da escola o aluno é uma espécie de protagonista do passado, vivenciando-o de acordo com sua vontade no tempo presente. Na medida em que o escapismo da realidade é uma das condições essenciais para que o jogo se realize, ao imergir na realidade paralela proposta pelo jogo, passando a um estado interno de ludicidade, o jogador permite ser levado pela narrativa que se desenrola, mantendo plena atenção e engajamento para que consiga progredir nas fases do jogo diante dos desafios que lhe são colocados.

Para os fins propostos por este artigo, entretanto, interessa lançar um olhar mais detido para os *games* produzidos especificamente com finalidades educacionais. Entre diversas iniciativas de jogos eletrônicos, da mesma maneira que no tópico anterior deste artigo, restringir-nos-emos a apenas dois exemplos de artefatos culturais dessa natureza, igualmente relacionados à história da África e dos afrodescendentes e das sociedades indígenas originárias.

O primeiro exemplo trata da Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia, em 1835. Sem dúvida, esse tema pode ser abordado de diferentes maneiras em sala de aula, mas, como aqui se sustenta, o viés lúdico próprio de um jogo educativo proporciona uma postura ativa dos alunos, que efetivamente podem vivenciar o desenrolar de uma narrativa sobre a revolta. Nesse sentido, recentemente foi lançado um aplicativo gameficado intitulado

Sociedade Nagô – o início, que busca abordar essa importante revolta escrava por uma perspectiva didática que coloca o jogador como pivô da narrativa que se desenrola, alternando tarefas do jogo com outras do mundo real. Desenvolvido pela empresa Strike Games em parceria com o Laboratório de Desenvolvimento de Software (Labrasoft), do Instituto Federal da Bahia, o aplicativo começou a ser comercializado em meados de 2018¹⁹.

Em relação à história indígena, *Huni Kuin, os caminhos da jiboia* é uma interessante iniciativa de abordagem desse tema pelo viés do jogo. *Huni Kuin* trata da história indígena por um viés que traz à tona a cosmovisão de uma sociedade indígena específica, os *kaxinawá*, ressaltando aspectos mitológicos fundantes daquela sociedade. Concebido de forma coletiva, com a participação dos antropólogos Guilherme Pinho Meneses e Nadja Marin, vale salientar que seu desenvolvimento se deu em estreita sintonia com aquela comunidade indígena. Ao longo do processo, seus membros atuaram diretamente em sua elaboração, fornecendo subsídios para a construção da narrativa, assim como na elaboração de elementos do *game*, como trilha sonora, sonoplastia e narrações²⁰.

Mesmo com a disponibilidade de *games* para aplicativo de celulares, como o exemplo de *Sociedade Nagô*, ou o acesso gratuito a jogos como *Huni Huin*, a temática do uso de *games* para o ensino de História parece distante para muitos professores que atuam em escolas públicas. Se a realidade de muitas delas é de carência de recursos e infraestrutura, dada a condição socioeconômica de seus alunos, tampouco é possível contar com o acesso a esses materiais em seus ambientes domésticos. Há meios, porém, de abordar a questão dos *games* no contexto de sala de aula ainda que sem contar efetivamente com quaisquer recursos tecnológicos.

Em livro recente, Marcella Albaine Farias da Costa apresenta um interessante exemplo de como trabalhar jogos eletrônicos mesmo sem acesso aos mesmos²¹. Em pesquisa realizada em uma escola pública de ensino fundamental no Rio de Janeiro, os alunos, ao estudarem o tema da Roma Antiga, foram orientados a produzirem o roteiro de um possível *game* que deveria abordar algum assunto pelo qual tivessem interesse dentro

¹⁹ SOCIEDADE NAGÔ, O INÍCIO. *Relatório final*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f1C6sXZCBo>>. Acesso em: 18/06/2018.

²⁰ MENESES, Guilherme Pinho. Saberes em jogo: a criação do videogame Huni Kuin: Yube Baitana. *GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 2, n.1, 2017.

²¹ COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2017.

dessa temática. O roteiro pré-estabelecido pela professora, ainda que bastante sucinto, conduziu os alunos a uma posição ativa na reflexão sobre aquele remoto passado. Os pontos que os alunos deveriam explicitar em seus roteiros iam desde questões elementares, como tema, objetivo e quantidade de personagens envolvidos, até questões que demandavam de forma mais direta a reflexão sobre o que havia sido visto em sala de aula, como a identificação de quais conteúdos seria necessário estudar para a criação da narrativa do jogo. Por fim, os alunos produziram desenhos sobre o tema escolhido. Entre as temáticas escolhidas por esses alunos, de pouco mais de dez anos, não surpreende constatar que a temática da guerra teve grande destaque. Outros temas como a religião, a arquitetura e a cultura romana também apareceram, mas em menor incidência.

Da mesma forma que uma competição para ver quem é capaz de descascar primeiro uma batata, o caso acima é um contundente exemplo de como se é possível trazer o jogo enquanto prática lúdica com finalidades pedagógicas para qualquer sala de aula, mesmo sem maior demanda tecnológica diretamente envolvida. Ou seja, apesar de aparentemente contraditória, a ausência de recursos tecnológicos em uma escola não impossibilita o diálogo com esse universo, uma vez que nele estão imersos os alunos quando uma vez se encontram em seus lares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, sustentou-se a validade da utilização de jogos por parte dos professores de História como caminho lúdico para abordar conteúdos do currículo dessa disciplina na educação básica. Especificamente temas carentes de materiais didáticos apropriados, como a história da África ou a das sociedades indígenas, podem encontrar em diferentes tipos de jogos aporte didático para o trabalho em sala de aula. Antes de encerrar estas páginas, contudo, faz-se necessário apontar algumas reflexões a que historiadores do campo do ensino de História e professores da educação básica devem estar atentos nessa aproximação com os jogos.

Um dos grandes desafios para os professores de História interessados em adotar estratégias ativas em sala de aula pelo viés da ludicidade é não banalizar o conhecimento histórico. Um dos principais problemas nesse sentido seria reafirmar, pelo viés do jogo educativo ou outras práticas lúdicas, metodologias próprias de um ensino tradicional, assentadas largamente em uma perspectiva cronológica que elenca datas e eventos

fundantes de “nossa” História até mesmo em práticas unicamente mnemônicas. Diga-se de passagem, tal História permanece marcadamente eurocêntrica, a despeito de avanços no sentido de apresentar aos alunos outras histórias, como nos jogos elencados anteriormente.

Assim, faz-se necessário que as práticas lúdicas de uma forma geral e dos jogos educativos em particular proporcionem a seu público-alvo uma experiência que de alguma forma os provoque no sentido de não meramente memorizar o conteúdo que se pretende abordar. Para que esse caminho se torne frutífero para os alunos, é fundamental que os jogos proporcionem uma reação mais complexa e os levem a refletir, interpretar, relacionar e – por que não? – sentir e vivenciar a história.

Entendendo o ensino de História como um campo de pesquisa que deve estar em permanente contato com a realidade da escola, cabe observar que o desenvolvimento de jogos educativos não tem sido acompanhado em mesma proporção pela realização de pesquisas que verifiquem os resultados da utilização dos mesmos enquanto material didático, sobretudo se pensarmos na importância de investigar a pertinência da utilização de tais jogos por pesquisadores e professores que não tenham participado diretamente da concepção e da produção dos mesmos. Devemos nos perguntar se professores e alunos totalmente alheios aos desenvolvedores de determinado jogo educativo igualmente reconheceriam seus benefícios para o ensino de História.

Partimos aqui da premissa de que a História escolar deve dialogar com outras narrativas históricas que permeiam a vida dos estudantes fora dos muros da escola. Igualmente, parece pertinente trazer para o contexto de sala de aula outras narrativas como instrumentos didáticos. Nesse movimento, a temática dos jogos, sejam eles tradicionais, sejam eles eletrônicos, aparece como um profícuo espaço de diálogo com os conteúdos da disciplina História. Como exposto nas últimas páginas, a aproximação a tais práticas lúdicas não necessariamente demanda maiores recursos financeiros ou de infraestrutura. Assim, a questão colocada representa um desafio pedagógico no esforço de professores em proporcionar a seus alunos uma aprendizagem significativa pelo viés da ludicidade.