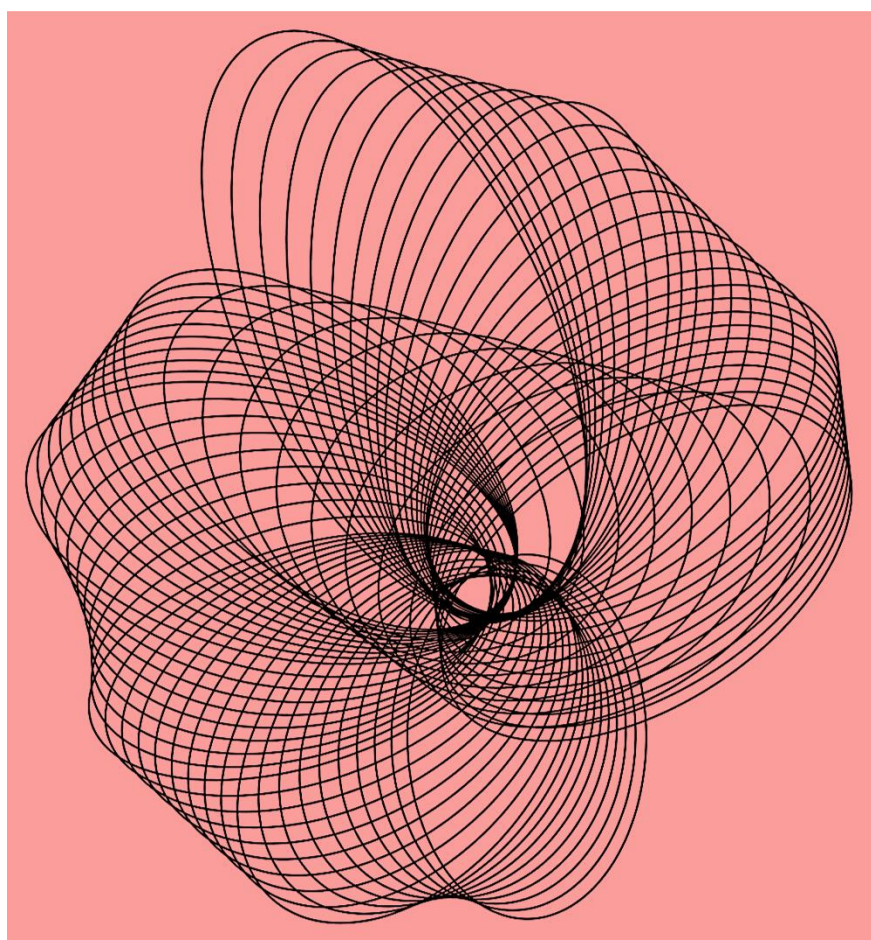


ISSN 2318-1729

história histórias

UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIS)



DOSSIÊ

O LÚDICO E A HISTÓRIA: CAMINHOS DE PESQUISA E ENSINO

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

VOLUME 7, NÚMERO 13, jan. jun. 2019



<p>UnB Universidade de Brasília</p> <p>PPGHIS Programa de Pós-Graduação em História</p> <p>Coordenador Teresa Cristina de Novaes Marques (UnB)</p> <p>Coordenador adjunto Cláudia Costa Brochado (UnB)</p> <p>Expediente Volume 7, número 13, jan. jun. 2019</p> <p>Editor chefe André Cabral Honor (UnB)</p> <p>Conselho Editorial Diva do Couto Gontijo Muniz (UnB) Jorge Fernandes Alves (Universidade do Porto) Maria de Deus Manso (Universidade de Évora) Renilso Rosa Ribeiro (UFMT) Rodrigo Nunes Bentes Monteiro (UFF)</p> <p>Conselho Consultivo Adriana Maria de Souza Zierer (UEMA) Carla Mary S Oliveira (UFPB) Claiton Marcio da Silva (UFFS) Cristiano Luís Christillino (UEPB) Elizabeth Cancelli (USP) Eloísa Pereira Barroso (UnB) Friedrich Jaeger (Universidade Witten/Herdecke) Gerson Galo Iedezma Meneses (UNILA) Henrique Espada Lima (UFSC) Juçara Luzia Leite (UFES) Luiz Duarte Haele Arnaut (UFMG) Macário Lopes de Carvalho Júnior (UEAM) Manuela Santos Silva (Universidade de Lisboa) Marcelo Cândido da Silva (UnB)</p>	<p>Marcelo de Souza Magalhães (UERJ) Marcelo Fronza (UFMT) Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) Maria Lêda Oliveira (USP) Matthias Haake (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) Mauro César Coelho (UFPA) Nilton Pereira (UFRS) Patrícia Melo Sampaio (UFAM) Sabrina Mara Sant'Anna (UFRB) Sérgio da Mata (UFOP)</p> <p>Editoração André Cabral Honor (UnB) Gustavo Gomes de Medeiros (UnB)</p> <p>Revisão André Cabral Honor (UnB) Ricardo Westin (UnB)</p> <p>Secretariado executivo José Vitor Canabrava (UnB) Kairo Hamã Freitas Campos (UnB) Gustavo Gomes de Medeiros (UnB) Isabela Gomes Parucker (UnB) Lucas Silva Novais (UnB) Ricardo Westin (UnB) Thallita Barreira Dias (UnB)</p>
---	--

Os dados, ideias, opiniões e conceitos emitidos nos artigos e resenhas, assim como a exatidão das referências, são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

A revista agradece imensamente aos pareceristas ad hoc que contribuíram a essa edição

André Lemes Lopes - Universidade de Brasília - Brasil

Angela Aparecida Teles - Universidade Federal de Uberlândia - Brasil

Cassia Rita Louro Palha - Universidade Federal de São João del-Rei - Brasil

Enildo de Moura Carvalho - Universidade de Santa Cruz do Sul - Brasil

Ivan Lima Gomes - Universidade Federal de Goiás - Brasil

Jaime Valim Mansan - Escola SESI de Ensino Médio Montenegro - Brasil

José Plínio Guimarães Fachel - Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Leonardo Prado Kantorski - Escola Estadual Santos Dumont de Porto Alegre - Brasil

Lucas Piter Alves Costa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Brasil

Marcello Paniz Giacomoni - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Pedro Spinola Pereira Carldas - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil

Roberto Radünz - Universidade de Caxias do Sul - Brasil

Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho - Universidade de Sorocaba - Brasil

Paulo Eduardo Ramos - Universidade Federal de São Paulo - Brasil

SUMÁRIO

Editorial	1
Apresentação	2
DOSSIÊ	
O lúdico e a História: caminhos de pesquisa e ensino	
Organizador: Prof. Dr. André Leme Lopes	
Simulações do tempo histórico em jogos digitais: a estrutura procedimental da história universal em <i>Sid Meier's Civilization</i>	6
<i>Alex Alvarez Silva</i>	
A ditadura civil-militar e o ensino de História: o jogo arquivo 7.0	24
<i>Laura Bossle Caríssimi ; Roberto Radunz</i>	
Progredir ou perecer: modernidade, aceleração da história e etnocentrismo em <i>Sid Meier's Civilization</i>	42
<i>Marco de Almeida Fornaciari</i>	
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	56
<i>Mateus Pinho Bernardes</i>	
“Nunca foi tão divertido descascar batatas”: os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de História	78
<i>Rodrigo Cardoso Soares de Araújo</i>	
ARTIGO LIVRE	
<i>Arte engajada e ficção televisiva: a trajetória e as telenovelas de dias gomes entre 1969 e 1976</i>	95
<i>Luiz Paulo da Silva Braga</i>	
“Coisas de menino e coisas de menina”: um ensaio sobre gênero e a construção da identidade a partir da graphic novel <i>Fun Home</i>	114
<i>Talita Sauer Medeiros</i>	

EDITORIAL

Prof^o Dr. André Cabral Honor
Editor-chefe da Revista história, histórias
Professor da Universidade de Brasília, Brasil
Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
e-mail: cabral.historia@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3665-129X>
DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.24040>

É chegado o momento da primeira edição da revista história, histórias do ano de 2019.

Lembrando nossa missão de levar conhecimento científico sério e qualidade para a comunidade de historiadores, a revista história, histórias traz o dossiê **O lúdico e a História: caminhos de pesquisa e ensino** cuja proposta ousada une tecnologia, ensino e diversão.

Este dossiê foi proposto e organizado pelo professor Doutor André Leme Lopes, que há anos se debruça sobre o assunto pensando a construção da memória social a partir dos jogos. Desde já agradecemos a disponibilidade e atenção do docente em promover mais um dossiê para a nossa revista.

Não podíamos estar mais felizes com o resultado, conectado com as novas abordagens de construção de memória. Presentes já há algumas gerações, os jogos eletrônicos - e também o milenar jogo de tabuleiro - possuem modalidades que abarcam temáticas históricas que contribuem para a construção de um imaginário social sobre determinado período histórico. Ao invés de rechaçar e ignorar tais instrumentos como construtores de História, devemos pensá-los, discuti-los e utilizá-los a nosso favor como ferramentas de ensino e História Pública.

Além dos cinco artigos do dossiê **O lúdico e a História: caminhos de pesquisa e ensino** publicamos dois artigos avulsos. O primeiro intitula-se “Arte engajada e ficção televisiva: a trajetória e as telenovelas de dias gomes entre 1969 e 1976” de autoria de Luiz Paulo da Silva Braga que analisa a obra televisiva do dramaturgo Dias Gomes dentro do contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira.

O segundo artigo intitulado “Coisas de menino e coisas de menina: um ensaio sobre gênero e a construção da identidade a partir da graphic novel Fun Home” de autoria de Talita Sauer Medeiros o qual analisa a teoria de construção identitária de Stuart Hall nas páginas do quadrinho autobiográfico de Alison Bechdel.

APRESENTAÇÃO

O LÚDICO E A HISTÓRIA: CAMINHOS DE PESQUISA E ENSINO

Organizador

Prof. Dr. André Pereira Leme Lopes
Professor da Universidade de Brasília, Brasil
Doutor em História pela Universidade de Brasília, Brasil
e-mail: aleme@gmx.us
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9213-1184>
DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.24039>

Em 1938 o medievalista holandês Johan Huizinga publicou *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* (Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur), a primeira obra dedicada a examinar o elemento lúdico nas culturas e sociedades humanas. Em 1990, o assiriologista britânico Irving Finkel organizou um colóquio no Museu Britânico que deu origem à *International Board Game Studies Association*. Onze anos depois, a revista online *Game Studies* (Suécia/Dinamarca) publicava seu primeiro número, no qual o editor Espen Aarseth declarava 2001 como o “ano um” dos estudos de jogos eletrônicos.

Embora o campo tenha demorado a se constituir como uma área independente, a produção dos estudos lúdicos nos últimos vinte anos é tão vasta que se torna impossível listá-la. Impulsionada pela popularidade dos jogos eletrônicos, a ludologia se enraizou e se expandiu abarcando áreas previamente inimagináveis como o uso de jogos para a produção artística, o estudo das ‘economias virtuais’ internas aos jogos, a análise das ‘culturas lúdicas’ criadas pelos jogadores interconectados ao redor do mundo, o efeito dos jogos na saúde (especialmente os benefícios de jogar para idosos), a aplicação de conceitos lúdicos na administração de negócios reais ou em políticas públicas, entre outras.

A Historiografia não se manteve à parte desses desenvolvimentos. Por um lado, ela se enveredou em um tipo de estudo bastante venerável e tradicional: os jogos como instrumento de ensino. De fato, a pedagogia tem, por muito tempo, explorado a ludicidade: Platão já discutia o tema há 2.500 anos e os mais importantes pedagogos do século XX, como Piaget e Vygotsky, ou o pediatra britânico Donald Winnicott dedicaram páginas à questão.¹

¹ Sobre esse assunto, ver: BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; MACEDO, L. (org.). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009; KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14 ed., São Paulo: Cortez, 2011.; LOPES, M. G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2011; SANT’ANNA, A. e NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. REVEMAT, Florianópolis, SC, v.6, n.2, p.19-36, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2011v6n2p19>>. Acesso em: 20/03/2019; D’ANGOUR, A. Plato and play: taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play*, Rochester, NY, v.5, n.3, p.293-307, 2013; WINNICOTT, D. W. *Playing and reality*. Londres: Routledge, 2005.

Um marco importante para esse tipo de estudo foi a tese de doutoramento (2004) do norte-americano Kurt Squire, hoje professor na Universidade da Califórnia em Irvine, sobre o jogo eletrônico *Civilization III* como forma de aprender história. Nela, Squire analisou importantes questões teóricas e realizou estudos de diferentes aplicações do jogo ao ensino, mostrando que era possível discutir conceitos historiográficos por meio de um jogo eletrônico.² No Brasil, até hoje essa é a subárea da ludologia mais explorada pelos historiadores, com publicações recentes como *Jogos e ensino de história* ou *Ensino de história e games*.³

Mas a historiografia também criou uma subárea própria dentro da ludologia, o estudo de jogos históricos.⁴ Aqui, o marco fundamental foi o texto do norte-americano William Uricchio, *'Simulation, history, and computer games'*, publicado em 2005 como um dos capítulos do *Handbook of Computer Game Studies*. Afastando-se da 'aplicação' de jogos à outras áreas (como o ensino) ou da análise isolada de seu conteúdo (e, portanto, da questão simplificadora de saber se o jogo era 'fiel' à realidade histórica como discutida na historiografia profissional), Uricchio analisou os jogos como uma 'forma' de historiografia, buscando compreender as características e implicações desse modo de fazer história, incluindo as teorias históricas que os jogos – com frequência inconscientemente – expressavam.

Essa nova subárea ainda é muito pequena em comparação com outros campos do estudo ludológico e menor ainda quando comparada com outros campos da pesquisa e da teoria historiográfica. Não obstante, trata-se de um horizonte de investigação em expansão com imenso potencial inexplorado, no qual começam a surgir contribuições deveras interessantes. Arrisco-me a listar, sem a intenção de ser exaustivo, as coletâneas *Playing the past. History and nostalgia in video games*, editada por Zach Whalen e Laurie Taylor (2008), *Playing with the past. Digital games and the simulation of history*, editada por Matthew W. Kappell e Andrew B. R. Elliott (2013) e *Early modernity and video games*, editada por Tobias Winnerling e Florian

² Uma versão atualizada de suas conclusões pode ser encontrada em: SQUIRE, K. *Video games and learning. Teaching and participatory culture in the digital age*. Nova Iorque: Teacher's College Press, 2011., p. 109-139. A tese original ainda pode ser lida em <<https://website.education.wisc.edu/kdsquire/dissertation.html>>. Acesso em: 30/03/2019.

³ GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (orgs.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013; COSTA, M. A. F. *Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2017.

⁴ Sigo Adam Chapman, Anna Foka e Jonathan Westin ao definir um 'jogo histórico' como qualquer jogo que, de alguma maneira, tenha por tema o passado, relacione-se a discussões sobre o passado ou estimule práticas associadas à historiografia (CHAPMAN, A.; FOKA, A.; WESTIN, J. Introduction: what is historical game studies? *Rethinking History*, Londres, v. 21, n. 3, p. 367, 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>>. Acesso em: 30/03/2019).

Kerschbaumer (2014), além do instigante livro de Adam Chapman, *Digital games as history. How videogames represent the past and offer access to historical practice* (2016).

Neste dossiê, dois artigos caminham por essa nova seara dos estudos históricos. Alex Alvarez Silva, em *Simulações do tempo histórico em jogos eletrônicos: a estrutura procedimental da história universal em Sid Meier's Civilization*, analisa o tempo histórico conforme estruturado na popular série de jogos eletrônicos *Civilization* (1991-hoje). Conjugando a leitura de ludologistas como Jesper Juul com a de historiadores como Adam Chapman e Jörn Rüsen, o professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia investiga a temporalidade do jogo, confrontando-a com noções como 'consciência histórica' e derivando questões interessantes para a constituição de uma cultura histórica pelos jogadores.

Marco de Almeida Fornaciari, em *Progridir ou perecer: modernidade, aceleração da história e etnocentrismo em Sid Meier's Civilization*, analisa igualmente o tempo histórico na mesma série de jogos, mas de um ponto de vista diferente, relacionando o sucesso no jogo ao domínio da temporalidade. De fato, caso o jogador deseje 'vencer o jogo', ele deve maximizar uma série de fatores que lhe permitam manter-se na temporalidade 'correta' ou, ao menos, 'à frente' de seus concorrentes no tempo da história (conforme narrada pelo jogo). Confluindo noções antropológicas e historiográficas, o artigo de Fornaciari complementa e expande os elementos discutidos por Alvarez Silva em seu texto.

O ensino de história e a sala de aula também se encontram representados neste dossiê. Rodrigo Cardoso Soares de Araújo, em *"Nunca foi tão divertido descascar batatas": os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de História*, analisa a ludicidade em sala de aula de um amplo ponto de vista, destacando os chamados 'jogos educativos', tanto em suas potencialidades quanto limitações. O texto do professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, traz diversas considerações teóricas e práticas sobre a ludicidade em sala de aula e certamente constitui uma contribuição instigante para professores que desejem se aventurar pelo caminho dos jogos.

Laura Bossle Carissimi e Roberto Radünz, em *A Ditadura Civil Militar e o ensino de História: o jogo Arquivo 7.0*, tomam uma perspectiva bem mais específica: a análise da história recente do Brasil em um jogo de tabuleiro particular. A partir da aplicação do jogo em sala de aula, os autores discutem as percepções discentes a respeito da história recente e como o jogo colabora para construir essas percepções em conjunto com outras fontes da prática pedagógica. Um interessante exercício das possibilidades educacionais do lúdico.

Por fim, Mateus Pinho Bernardes, em *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*, apresenta suas experiências com jogos em sala de aula. Depois de uma profunda análise das possibilidades oferecidas pelo tabuleiro, o texto envereda por um caminho diferente e até então inexplorado neste dossiê: a criação de um jogo para uso em sala de aula. Tentando sanar uma dificuldade em relação a um recorte da história brasileira na primeira república, o autor produziu um jogo novo que abordasse a conjuntura da época e propusesse problemas para os alunos.

Embora tenhamos aqui um conjunto diversificado de artigos, que abordam temáticas e problemas múltiplos, ainda resta um grande potencial inexplorado. Mais do que um panorama das pesquisas atuais, este dossiê pretende ser um convite aos colegas para pensarmos o lúdico e imbricarmos o jogo cada vez mais à produção historiográfica. Os jogos históricos continuarão a ser produzidos e, se o sucesso de séries como *Civilization* ou *Assassin's Creed* for algum parâmetro, cada vez mais pessoas aprenderão mais história por meio de jogos. Cabe a nós, historiadores, decidir se queremos fazer parte desse processo.

**SIMULAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO EM JOGOS DIGITAIS: A
ESTRUTURA PROCEDIMENTAL DA HISTÓRIA UNIVERSAL EM *SID
MEIER'S CIVILIZATION*¹**

**HISTORICAL TIME SIMULATIONS ON DIGITAL GAMES: THE
PROCEDURAL STRUCTURE OF UNIVERSAL HISTORY IN *SID MEIER'S
CIVILIZATION***

Alex Alvarez Silva

Professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia
Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás, Brasil
Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
e-mail: alex.alvarez@ufob.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7320-2629>

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.19297>

Recebido em 15 de julho de 2018

Aprovado em 10 de outubro de 2018

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma leitura de alguns elementos centrais na série de jogos digitais *Sid Meier's Civilization* (1991-2018), ressaltando suas implicações para as representações ficcionais que configuram o tempo histórico. Considerando a retórica procedimental que caracteriza a narrativa dos jogos digitais, oferecemos uma crítica geral sobre as pressuposições que a estruturação mecânica do tempo ficcional e a dinâmica competitiva de *Sid Meier's Civilization* apontam para a constituição de sentidos do tempo histórico – conjugando as categorias de análise de Adam Chapman com as categorias conceituais de Jörn Rüsen acerca das operações cognitivas da consciência histórica. Destacamos, ao final, algumas possibilidades de investigação sobre a cultura histórica contemporânea a partir da relação entre os *history games* e a produção de seus/suas jogadores/as.

Palavras-chave: *Sid Meier's Civilization*; Jogos e História; Cultura Histórica; Consciência Histórica; Jogos Digitais.

ABSTRACT:

The present work aims to present a reading of some central elements on the *Sid Meier's Civilization* (1991-2018) digital game series, highlighting their implications for fictive historical time representations the series configure. Considering the procedural rhetoric that characterizes digital games narrative, we offer a general critic on the assumptions implied by the mechanical structure of fictive time and the competitive dynamics of *Sid Meier's Civilization* and to which historical time constitutive ways they point – conjugating Adam Chapman's analytical categories with Jörn Rüsen's conceptual categories about the historical consciousness cognitive operations. We mark, at the end,

¹ Trabalho realizado com apoio da Universidade Federal do Oeste da Bahia e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás.

some investigations possibilities about contemporary historical culture through the relation between history games and their player's own productions.

Keywords: *Sid Meier's Civilization*; Games and History; Historical Culture; Historical Consciousness; Digital Games.

O JOGO DIGITAL COMO REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA

De seu surgimento na década de 1970 até a atualidade, os jogos digitais deixaram de ser uma mera curiosidade tecnológica para se transformarem em um sucesso comercial da indústria cultural capaz de superar economicamente outras formas comerciais de entretenimento. Eles se encontram em franca expansão na atualidade, tendo gerado uma receita equivalente a 10 bilhões de dólares em escala mundial apenas no mês de dezembro de 2017.² Desde que a produção de jogos digitais passou a diferenciar, na década de 1980, a fabricação do *hardware* da elaboração do *software* e o desenvolvimento dos jogos de sua distribuição como setores distintos da cadeia produtiva, os jogos assumiram uma ampliação temática que, aliada ao contínuo desenvolvimento computacional, resultaram em sucessivas renovações e diversificações nas características dos jogos – fenômeno ainda em curso.³

Embora se apoiem sobre uma longa tradição antropológica da cultura lúdica de jogos,⁴ a elaboração desses jogos em suportes computacionais trouxe uma progressiva autonomização do jogo com relação ao/à jogador/a, ocultando deste/a o funcionamento de várias das regras formais daquele, mesclando-as a elementos audiovisuais e permitindo a competição com rivais controlados por inteligência artificial.⁵ Do ponto de vista dos/as jogadores/as em sua experiência de jogo, na medida em que a programação do *software* é

² BNDES. *Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais*: relatório final do Grupo de Estudos e Desenvolvimento da Indústria de Games. São Paulo: USP, Núcleo de Política e Gestão Tecnológica, 2014 [formato eletrônico]. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Apoio_Financeiro/Apoio_a_estudos_e_pesquisas/BNDES_FEP/pesquisa_cientifica/games.html>. Acesso em: 29/07/2014. e GRUBB, Jeff. *SuperData*: Digital game revenues approach \$10 billion in December. Disponível em: <<https://venturebeat.com/2018/01/24/superdata-digital-game-revenues-were-nearly-10-billion-in-december/>>. Acesso em: 13/07/2018.

³ BNDES. *Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais*; e KENT, Steven. *The ultimate history of videogames: from Pong to Pokemon – the story behind the craze that touched our lives and changed the world*. Roseville: Prima Publishing, 2001 [ebook].

⁴ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012, 243p.; BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol.4, n.2, 1998, p.103-116; e JUUL, Jesper. The Game, the Player, the World: looking for a heart of gameness. In: LEVEL UP: DIGITAL GAMES RESEARCH CONFERENCE, 2003, Utrecht. Proceedings... Utrecht: Utrecht University, 2003, p.30-45.

⁵ RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: SANTAELLA, Lucia et FEITOZA, Mirna (orgs.). *Mapa do jogo*. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p.3-22.

transformada em sons e imagens em movimento, as diferenças entre as regras que conduzem o jogo e os significados ficcionais compostos de forma audiovisual, iconográfica e textual se tornam muitas vezes indistinguíveis – a ficção simbólica é estruturada pelas regras programadas, mas indica de forma não-textual as ações e resultados a serem esperados pelos/as jogadores/as.⁶ Conforme as relações causais da programação do *software* são informadas ao/à jogador/a em um formato audiovisual, os jogos digitais demonstram um enorme potencial para a simulação de situações e fenômenos a partir da computação de múltiplas variáveis.⁷

Na medida em que o desenvolvimento de jogos digitais passou a explorar cada vez mais a inserção de elementos narrativos no processo interativo aberto aos/às jogadores/as, seus aspectos autorais foram ficando mais destacados, despertando o interesse pelo seu estudo como forma de expressão artística e narrativa.⁸ Trata-se, porém, de uma narrativa hipertextual dotada de características próprias: a *imersão* do/a jogador/a em uma narrativa especializada de forma navegável em diferentes sentidos e ramificações; a *agência* do/a jogador/a atuando diretamente sobre os desdobramentos de cada execução particular do jogo; e a *transformação* dos elementos narrativos a partir dessa interação para uma criação conjunta entre *software* e jogador/a. Conjugados, tais elementos permitem a formação de enredos múltiplos que emergem a partir de uma estrutura procedimental que estabelece as condições para a variação de inúmeras trajetórias particulares possíveis, cada uma delineando uma narrativa singular.⁹ A autoria dessas narrativas interativas, bem como seus argumentos pressupostos, não estaria então no totalidade narrativa do conjunto sequencial como ocorre nas formas textuais, mas em uma *retórica procedimental* que estabelece relações de determinações causais e possibilidades a serem combinadas em um processo interativo.¹⁰ Nosso interesse, aqui, se restringe à utilização de tal retórica procedimental para a representação de fenômenos históricos. Uma vez que inúmeros jogos se propõem a colocar

⁶ JUUL, Jesper. *Half-real: video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge, 2005 [ebook].

⁷ SALEN, Katie et ZIMMERMAN, Eric. *Rules of play: game design fundamentals*. Cambridge, London: MIT Press, 2004, p.413-419.

⁸ CRAWFORD, Chris. *The Art of Computer Game Design*. [S.l.]: [s.n.], 2011 [ebook]; e MURRAY, Janet. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itáú Cultural, Unesp, 2003, 282 p.

⁹ MURRAY, Janet. *Hamlet no holodeck*. O futuro da narrativa no ciberespaço. UNESP, 2003, p.101-202.

¹⁰ BOGOST, Ian. *Persuasive games: the expressive power of videogames*. Cambridge: MIT Press, 2007 [ebook]; e TREANOR, Mike et MATEAS, Michael. Understanding representation in playable simulations. In: THE FOUNDATIONS OF DIGITAL GAMES CONFERENCE, 2014, Ft. Lauderdale. Disponível em: <<http://mtreanor.com/research/>>. Acesso em: 5/04/2016.

o/a jogador/a diante de situações históricas sobre as quais ele/a pode atuar,¹¹ quais seriam as implicações da utilização de uma linguagem procedimental para a representação do tempo histórico?

O TEMPO HISTÓRICO EM SID MEIER'S CIVILIZATION

Sid Meier's Civilization é uma série de jogos publicados entre 1991 e 2018, originalmente produzida pelo *designer* norte-americano Sidney Meier em sua antiga produtora MicroProse Software Inc. e posteriormente adquirida pela produtora Take-Two Interactive Software Inc., sediada no estado da Califórnia, nos EUA, em 2005.¹² Embora seu idealizador original já não atue mais diretamente na criação dos jogos da série, e diferentes títulos e versões tenham sido publicados ao longo desse período, a premissa dos jogos, mais conhecidos entre seus/suas jogadores/as apenas como *Civilization* ou *Civ* é basicamente a mesma: o/a jogador/a é colocado/a no controle de uma *civilização* no momento da transição de uma existência nômade para uma vida sedentária e, a partir daí, toma as decisões relativas a sua trajetória histórica em diversas esferas sociais, até um suposto futuro próximo dos primeiros passos para viagens fora do planeta. São jogos que combinam elementos históricos com certo grau de ficcionalização (mapas e civilizações, por exemplo, podem ser inteiramente ficticiais em certos casos). As condições de vitória são diversificadas, não envolvendo necessariamente a eliminação dos/as rivais, contando ainda com um sistema de pontuação para medir o sucesso do/a jogador/a. Consideramos *Sid Meier's Civilization* um jogo importante para compreender as representações do tempo histórico nas simulações históricas justamente por ser o jogo de maior sucesso comercial a se propor a representar todo o processo histórico da humanidade em seu conjunto,¹³ como uma espécie de simulação histórica “global” da ideia de civilização. Apesar de existirem publicações da série em plataformas de *hardware* variadas e diferentes pacotes de extensão dos *softwares* básicos para os jogos, consideramos que, na prática, a série se constitui em oito

¹¹ NEVES, Isa Beatriz; ALVES, Lynn; BASTOS, Abelmon. Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 11º, 2012, Anais. Brasília: SBGAMES, 2012, p.192-195.

¹²Take-Two Interactive Software. *Civilization VI – The Official Site*. Disponível em: <<https://www.civilization.com/>>. Acesso em: 28 set. 2017; e Take-Two Interactive Software, Inc. *2K – About Us*. Disponível em: <<https://2k.com/aboutus>>. Acesso em: 28/09/2017.

¹³ TAKAHASHI, Dean. *Civilization: 25 years, 33M copies sold, 1 billion hours played, and 66 versions*. Disponível em: <<https://venturebeat.com/2016/02/18/civilization-25-years-66-versions-33m-copies-sold-1-billion-hours-played/>>. Acesso em: 08/08/2017.

títulos independentes entre si, ou seja, cujas repetições em plataformas diferentes não alteram sua programação básica e cujos programas podem operar de forma independente (diferentemente dos pacotes de expansão).¹⁴ Desconsideramos deliberadamente como parte da série o título *Beyond Earth*, por se tratar de tema de ficção científica.¹⁵

A série apresenta duas características marcantes que distinguem seus títulos dentre outros disponíveis no mercado e que seu próprio material publicitário insiste em ressaltar como fatores de seu sucesso: uma mecânica de tempo de jogo “em turnos”, que permite aos/às jogadores/as estabelecerem o ritmo de suas interações e o tempo dedicado ao jogo; e uma representação da história universal, desde a pré-história neolítica até um imaginado futuro próximo (Fig. 1). Consideramos esses dois elementos fundamentais para avaliar o modo pelo qual os jogos da série possibilitam a configuração do tempo histórico pelos/as jogadores/as.

¹⁴ São estes os títulos que compõem a série: MEIER, Sid et SHELLEY, Bruce. *Sid Meier's Civilization*. Hunt Valley: MicroProse, 1991 [software]; MicroProse. *Sid Meier's Civilization II*. Hunt Valley: MicroProse, 1996 [software]; Firaxis Games. *Sid Meier's Civilization III*. Lyon: Infogames, 2001 [software]; JOHNSON, Soren. *Sid Meier's Civilization IV*. Novato: 2K Games, 2005 [software]; MEIER, Sid. *Sid Meier's Civilization Revolution*, Novato: 2K Games, 2008 [software]; Firaxis Games. *Sid Meier's Civilization V*. Novato: 2K Games, 2010 [software]; MEIER, Sid. *Sid Meier's Civilization Revolution 2*. Novato: 2K Games, 2014; e Firaxis Games. *Sid Meier's Civilization VI*. Novato: 2K Games, 2016 [software].

¹⁵ Firaxis Games. *Sid Meier's Civilization: beyond Earth*. Novato: 2K Games, 2014 [software].

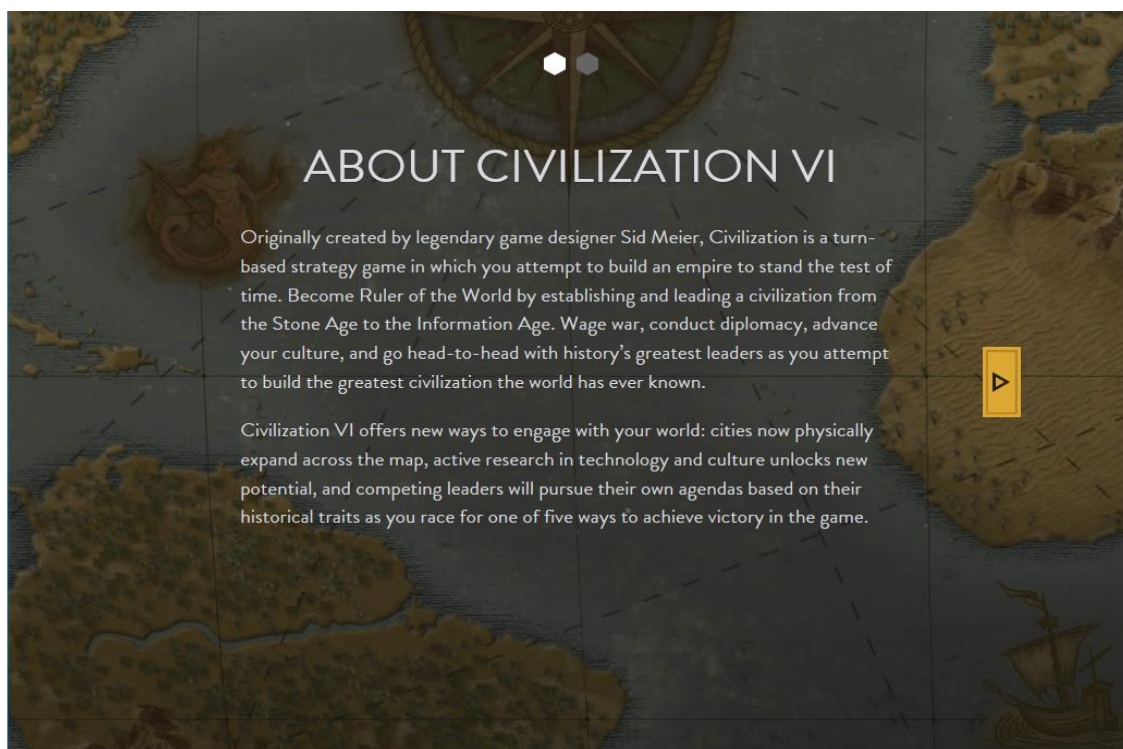


Fig. 1 – Divulgação oficial de *Sid Meier's Civilization VI*.
 Fonte: Take-Two Interactive Software. *Civilization VI – The Official Site*. Disponível em:
[<https://civilization.com/>](https://civilization.com/). Acesso em: 13/07/2018.

A utilização da mecânica de turnos separa os jogos *Civilization* de outros jogos de estratégia ao propor para os/as jogadores/as uma diferenciação clara entre o *tempo de jogo* e o *tempo ficcional* representado no jogo. A cada momento do jogo, o/a jogador/a pode avaliar com calma as informações apresentadas na tela e tomar suas decisões, utilizando assim o *tempo de jogo* para processar mentalmente os princípios da simulação enquanto o *tempo ficcional* permanece estático, não exercendo nenhuma pressão sobre o/a jogador/a. Apenas após receber os comandos de entrada do/a jogador/a é que o *software* vai apresentar a passagem do *tempo ficcional*, já processando o novo *input* recebido e exibindo as eventuais modificações no jogo. Essa dinâmica específica entre *tempo de jogo* e *tempo ficcional* coloca a passagem do tempo sob controle do/a jogador/a, cujas atuações impactam diretamente na duração dos fenômenos no passado representado no jogo.¹⁶

¹⁶ Sobre a diferenciação e interrelação entre elementos mecânicos, dinâmicos e estéticos nos jogos eletrônicos, cf. HUNICKE, Robin [et al.]. MDA: a formal approach to game design and game research. In: AAAI WORKSHOP, 2004, Menlo Park. Disponível em: <http://www.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>. Acesso em: 07/04/2016.

Além disso, o algoritmo do *software* prevê determinadas durações para cada potencial¹⁷ aberto ao/a jogador/a – informação que conjuga o “custo” de cada potencial e o tempo necessário em turnos para realizá-lo. A implementação de melhorias urbanas, o treinamento de unidades militares, a descoberta de um novo conhecimento – todos esses elementos são potenciais acessíveis no jogo a partir de um certo custo variável de produção ou de conhecimento. Como, a cada turno, a civilização do/a jogador/a gera uma certa quantidade de produção e de conhecimento, o cálculo do tempo necessário em turnos para a realização de cada potencial é previamente informado ao/a jogador/a, que escolhe dentre os potenciais conforme o “tempo” necessário para efetivamente usufruí-los no jogo. Esse é o modelo de representação temporal denominado por Chapman *estrutura de tempo discreta* – em oposição à *estrutura de tempo realista* mais típica dos jogos de ação, nos quais cada segundo jogado implicaria a passagem de um tempo similar para os eventos representados.¹⁸

Tal estruturação discreta do tempo torna-se central em *Sid Meier's Civilization* porque através dela organiza-se então a estratégia de jogo. Cada potencial tendo seu custo, e cada custo se traduzindo em um número de turnos necessários para sua efetivação, a dinâmica do jogo torna-se inevitavelmente a de prever, comparando-se os efeitos em jogo de cada potencial disponível e o tempo necessário para usufruí-lo, o que é mais ou menos interessante investir “tempo” para se realizar em jogo, conforme os objetivos e estratégia do/a jogador/a. Não por acaso, a informação mais visível acerca do “custo” de qualquer potencial do jogo é o número de turnos necessário para completá-lo (Fig. 2). Na prática, o “número de turnos” é o “custo real”, para efeitos dinâmicos, de cada potencial. “Melhorias” na civilização resultam, na maior parte dos casos, em bônus que permitem uma redução do *custo em turnos* dos potenciais disponíveis – assim como qualquer “atraso” se torna, portanto, um “prejuízo” para a civilização.

¹⁷ Traduzimos aqui como “potencial” a expressão inglesa *affordance*, utilizada por Chapman para referir-se aos elementos visuais exibidos nos jogos eletrônicos que indicam possibilidades de atuação disponíveis. CHAPMAN, Adam. *Digital games as history: how video games represent the past and offer access to historical practice*. New York: Routledge, 2016, p.173.

¹⁸ CHAPMAN, Adam, 2016, p.90-97.



Fig. 2 – “Custo em turnos” para realizar certos potenciais em jogo, com base nas variáveis exibidas no alto e previsão do impacto positivo nas variáveis com realização do potencial selecionado.

Fonte: Firaxis Games. *Sid Meier's Civilization V: a brave new world*. [software].

Mas, de que forma essa dinâmica do *custo em turnos* se traduz esteticamente em termos de representação histórica? Em primeiro lugar, ela estabelece uma hierarquia dos potenciais do jogo representados como elementos históricos. Na medida em que cada conhecimento, construção, unidade militar ou realização tem um custo maior ou menor do que os demais, podem-se diferenciar os potenciais mais “simples” e acessíveis dos mais “sofisticados” e difíceis. Como esses potenciais resultam diversas vezes em bônus para o pagamento do *custo* de outros potenciais, eles também podem ser hierarquizados em termos de mais ou menos vantajosos no jogo. Efetivamente, em termos de jogo, o que cada potencial desses significa é apenas um número que altera as variáveis sendo processadas. Entretanto, ao atribuir-lhes um significado histórico, o jogo hierarquiza comparativamente cada elemento da história humana em termos quantificáveis de complexidade exigida e vantagens resultantes. Resulta daí a competição estratégica entre as civilizações em jogo, já que, comparativamente, o custo em turno de cada potencial será diferente conforme as vantagens específicas conquistadas por cada civilização.

Trata-se de uma competição porque, ainda que nas condições iniciais de jogo todas as civilizações participantes tenham à sua disposição potenciais equivalentes ou mesmo iguais, o jogo se desenrola sobre a representação espacial de um mapa de mundo limitado –

o acesso aos recursos potenciais inscritos no mapa se torna exclusivo para cada civilização que os absorve em seu território. Essa é uma dinâmica de jogo que perpassa todos os títulos da série: as civilizações que se expandem territorialmente antes das demais asseguram exclusividade ou maior acesso a potenciais do mapa, obtendo comparativamente vantagens em relação às civilizações que não se expandiram na mesma velocidade e cuja própria expansão torna-se assim progressivamente mais difícil. Conforme observado por Chapman, embora o mapa se apresente inicialmente livre para a atuação dos/as jogadores/as em uma estrutura de espaço criativo, em jogos históricos de estratégia como *Sid Meier's Civilization* há uma relação direta entre espaço e poder – poder em jogo que facilmente se traduz em poder ficcional na história que vai sendo configurada pelo jogo.¹⁹ A disputa territorial se torna, assim, uma das dimensões estruturantes das narrativas históricas na série.

A outra dimensão, como já previamente indicada pela dinâmica do *custo em turnos* dos potenciais do jogo, é o próprio tempo, cuja estratégia se desdobra em dois níveis. As civilizações competem, em um primeiro nível, pela capacidade de realizar potenciais em maior quantidade, melhor qualidade (em termos de efeitos quantitativos em jogo) e no menor tempo necessário em relação às outras. Em um segundo nível, existe um elemento que interliga as atuações e potenciais em jogo do início ao fim e que traduz as mecânicas e dinâmicas na sua representação da história universal. Trata-se da utilização da *árvore tecnológica*. Essa é uma mecânica utilizada em muitos jogos de estratégia de diferentes estilos, estabelecendo uma relação sequencial de dependência entre potenciais que são “aprendidos” pelas sociedades representadas nos jogos a partir de requisitos anteriores. Cada item da árvore tecnológica abre potenciais específicos a serem utilizados no jogo, inclusive novos itens na mesma árvore. As árvores tecnológicas em jogos não se restringem a uma definição estrita de tecnologia ou mesmo de ciência, abrangendo diversos fenômenos culturais, bem como modelos de organização social e econômica. Embora o/a jogador/a tenha liberdade de escolher qual é o próximo item da árvore tecnológica a ser “aprendido” por sua sociedade ficcional, suas opções encontram-se pré-definidas pela estrutura da árvore, que indica sequências de pré-requisitos e a existência ou não de caminhos alternativos para chegar a determinados itens. Isso faz com que qualquer estrutura utilizada para essa mecânica contenha, em menor ou maior grau, uma

¹⁹ CHAPMAN, Adam, 2016, p.104-108.

predeterminação acerca das sequências possíveis de itens “aprendidos” pela sociedade representada no jogo, o que resulta em sentidos históricos predeterminados para os jogos históricos.²⁰

Uma vez que *Sid Meier's Civilization* se propõe a representar em forma jogável a história desde a revolução neolítica até um futuro próximo, todos os elementos da história humana representados no jogo encontram-se inseridos em algum dos itens da árvore tecnológica, denominados pelo jogo de “avanços” ou “tecnologias”. Como uma espécie de índice procedimental dentro do jogo, é possível localizar na árvore tecnológica cada potencial ainda não disponível ao/à jogador/a, os requisitos e o custo em turnos necessário para acessá-lo. Como se pode imaginar, os elementos do jogo encontram-se hierarquizados também na árvore tecnológica, e à medida que seus “avanços” vão sendo desbloqueados pela civilização, potenciais de efeito e custo maiores vão se tornando acessíveis. É nessa mecânica que *Sid Meier's Civilization* possibilita ao jogo representar a passagem do tempo histórico: a cada “avanço”, as civilizações seguem inelutavelmente no tempo, substituindo potenciais “obsoletos” por novos e melhores em termos de jogo – unidades militares superiores, construções e melhorias com maior efeito, possibilidades econômicas mais rentáveis e organizações sociais com efeitos mais vantajosos. Em cada jogo da série, a árvore tecnológica é a mesma para todas as civilizações, o que significa que “avançar” pela árvore torna-se também uma estratégia competitiva de suma importância no jogo, para evitar ficar em desvantagem nos potenciais já disponibilizados para as civilizações rivais (Fig. 3). Essa dinâmica competitiva pressiona as civilizações a “avançarem” na árvore tecnológica. E tal avanço se traduz, em termos estéticos-narrativos, na própria passagem do tempo histórico, desde um começo representado como simples e rudimentar até um “final” representado como complexo e sofisticado. Essa ideia é reforçada pela divisão do jogo em “eras”, através das quais as civilizações avançam. Em alguns títulos da série (*Sid Meier's Civilization*, *Sid Meier's Civilization II* e *Sid Meier's Civilization IV*), a passagem de uma era para a seguinte não resulta em qualquer efeito no jogo, mas pode ser percebida por uma alteração estética nas cidades, nos ícones de cidadãos e/ou na trilha sonora. Em outros títulos, a passagem de uma civilização através das eras foi incorporada na mecânica de jogo, seja com vantagens para as civilizações (*Sid Meier's Civilization V*, *Sid Meier's Civilization*

²⁰ GHYS, Tuur. Technology Trees: Freedom and Determinism in Historical Strategy Games. *Game Studies*, Blekinge, Copenhagen, Lund, v.12, n.1, 2012. Disponível em: <http://www.gamestudies.org/1201/articles/tuur_ghys>. Acesso em: 12/07/2018.

Revolution e *Sid Meier's Civilization Revolution 2*), seja como um meio de indicar as sequências de “avanços” a serem alcançados pela civilização (*Sid Meier's Civilization III* e *Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall*).



Fig. 3 – Segmento de árvore tecnológica com as relações sequenciais de pré-requisitos indicados pelas setas. Os números aos lados de nomes indicam os turnos necessários para sua efetivação.
 Fonte: JOHNSON, Soren. *Sid Meier's Civilization IV: beyond the sword*. [software].

Os elementos mecânicos e dinâmicos da série até aqui destacados dizem respeito ao que Chapman categoriza como “controles de enquadramento”.²¹ Se, por um lado, o aspecto lúdico do jogo permite aos/às jogadores/as uma grande liberdade de interação com o *software* de forma a configurar uma trajetória de jogo única a cada partida, por outro lado, o código programado restringe as possibilidades dessas interações de modo a assegurar uma ressonância configurativa que atribui um sentido causal entre cada ação realizada, seus desdobramentos e a trajetória do jogo até seu fim.²² Uma vez que essa ressonância configurativa é que permite que cada partida do jogo seja lida como a representação de uma trajetória histórica das sociedades, suas mecânicas estruturantes codificadas no *software* têm um sobrepeso organizador das trajetórias que são realizadas

²¹ Tradução de “*framing controls*”. CHAPMAN, Adam, 2016, p.125-127.

²² CHAPMAN, Adam, 2016, p.42-43.

pelos/as jogadores/as. Em termos de representação histórica, isso significa que, embora os jogos permitam uma grande variedade de representações históricas ficcionais, todas se reduzem a relações causais pré-determinadas que delimitam o conjunto total de possibilidades, ainda que em um número indeterminado, a uma estrutura comum. É por essa característica que Chapman inclui *Sid Meier's Civilization* e outros jogos que se utilizam desse estilo de “simulação conceitual” para representar o passado em uma abordagem “construcionista” do mesmo – ou seja, que assume basear-se em certos pressupostos conceituais para representar o passado como jogo a partir de um ponto de vista construído, no lugar de pretender oferecer a visão de um passado “reconstruído” de forma “realista” e “vívida”.²³

Outro modo pelo qual a série induz os/as jogadores/as a seguirem determinadas trajetórias preferenciais no lugar de outras é pelo estabelecimento dos “objetivos de enquadramento”²⁴ que determinam o sucesso ou o fracasso dos/as jogadores/as e suas civilizações em termos de jogo. Em todos os títulos de *Sid Meier's Civilization*, há pelo menos duas maneiras básicas de vencer: pela conquista territorial sobre as demais civilizações e pelo pioneirismo tecnológico na colonização do espaço. Esses dois elementos enfatizam a configuração de narrativas de jogo em torno dos temas da expansão territorial e do avanço através do tempo histórico como formas de superioridade. A partir do terceiro título da série, foi incluída também a possibilidade de uma vitória cultural e de uma vitória diplomática e, a partir de *Sid Meier's Civilization IV*, também a vitória religiosa. A ampliação dos objetivos de enquadramento pode ser considerada elemento favorável a uma diversificação das trajetórias históricas simuladas pelo jogo. Mas as dinâmicas de competição pelo espaço e na obtenção dos “avanços” continuam a estruturar o jogo, tornando pouco viável a realização dessas outras vitórias sem um desempenho competitivo no espaço simulado e no avanço temporal representado pela árvore tecnológica.

Chegamos então ao momento de avaliar o perfil das possibilidades de configuração do tempo histórico na série *Sid Meier's Civilization* a partir desses enquadramentos estruturantes da experiência de jogo que destacamos. Como notamos, a organização do jogo em turnos permite uma representação do tempo ficcional segmentada de maneira a ressaltar a duração para a realização de cada potencial. Uma vez que é estrategicamente

²³ CHAPMAN, Adam, 2016, p.69-79.

²⁴ Tradução de “*framing goals*”. CHAPMAN, Adam, 2016, p.121-122.

vantajoso reduzir o custo em turnos necessário para usufruir dos potenciais disponíveis, as histórias simuladas nesses jogos favorecem a aceleração do tempo como estratégia a ser buscada e mantida. Desde o início do jogo, delimitadas e impulsionadas adiante pela árvore tecnológica, todas as civilizações estão pré-determinadas a prosseguirem em marcha em direção à modernidade, sob o risco de serem subjugadas pelas civilizações mais “avançadas” na árvore. O jogo torna, portanto, inviável para os/as jogadores/as a configuração de uma trajetória histórica alternativa, indicando de forma determinista a aceleração temporal da modernidade. A dinâmica dessa determinação temporal é tão forte que, embora em todos os jogos exista a indicação de uma data no calendário, iniciando-se em 4000 a.C. e indo até os séculos XXI ou XXII d.C., a data indicada é irrelevante com relação à velocidade com que os “avanços” são realizados. Assim, é perfeitamente possível – e até desejável em termos de jogo – que uma civilização alcance tecnologias “avançadas” muito antes dos séculos que corresponderiam a sua contemporaneidade tecnológica. O avanço “tecnologia futura”, por exemplo, pode ser alcançado séculos antes de o jogo exibir uma data contemporânea do século XXI, dependendo do desempenho da civilização em jogo. Essas datas também estão programadas para transmitirem a ideia de aceleração moderna do tempo a partir de uma estratégia estética: as passagens de turnos não são homogêneas na contagem dos anos. Enquanto os primeiros turnos do jogo representam séculos em que poucas mudanças ocorrem, gradualmente o intervalo de tempo ficcional é menor para cada turno, fazendo com que até mesmo meses sejam contabilizados a partir do final do século XX. Enquanto no final do jogo cada turno se torna mais “demorado” para se jogar, dada a quantidade maior de elementos de jogo a serem processados (tanto pela máquina quanto pelo/a jogador/a), o calendário exibido indica que esse número maior de acontecimentos aconteceu em um intervalo menor de tempo, ressaltando a velocidade com que as distâncias espaciais são cobertas e com que os acontecimentos afetam as sociedades por uma relação inversamente proporcional entre *tempo jogado* e *tempo ficcional*.

A competição entre civilizações estabelecida pelos objetivos de enquadramento, por sua vez, ao ressaltar a disputa territorial e a hierarquização das diferenças entre as civilizações, com as mais “avançadas” e expansionistas impondo-se sobre as “atrasadas” e localizadas, também induz à realização de histórias simuladas de claro viés imperialista moderno, ao colocar essas hierarquias entre as sociedades não só como condição inescapável e naturalizada, mas recompensando esse tipo de performance do/a jogador/a e

punindo-o/a caso opte por realizar uma trajetória diferente. Modernidade como aceleração do tempo, imperialismo como superioridade justificada, universalidade comparativa das situações sociais são os ingredientes incontornáveis em todas as versões de “história universal” que podem ser configuradas em jogos de *Sid Meier's Civilization*.

SIMULAÇÕES HISTÓRICAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Que categoria de tempo histórico então é predominante na retórica procedimental dessa série? Primeiramente, parece clara a naturalização da modernidade como progresso, no que Koselleck considera a valorização do horizonte de expectativa projetado para o futuro como moralmente superior e legitimador da ruptura com o espaço de experiência herdado do passado.²⁵ Se considerarmos as categorias de constituição de sentido do tempo propostas por Rösen, chegaremos a uma ambiguidade implícita nas formas de estruturação da representação histórica em *Sid Meier's Civilization*. Pela sua ênfase na ideia de progresso, a dinâmica do jogo parece favorecer um tipo de *constituição genética de sentido* da transformação temporal, ressaltando a transformação da vida humana de determinados sentidos historicamente localizados para outros. Mas, na medida em que a mecânica do jogo exige, para sua própria operacionalidade, uma comparação quantitativa entre elementos históricos diversificados e uma homogeneização dos objetivos de enquadramento valorizados como sucesso, pode-se perceber uma *constituição exemplar de sentido* que equipara a variação histórica em critérios valorativos comuns.²⁶ A diversidade de sentidos humanos, que poderia ser ressaltada pela *constituição genética*, termina por ser colocada a serviço de valores de jogo que perpassam toda a trajetória histórica simulada, predominando por fim uma *constituição exemplar de sentido* histórico que hierarquiza as experiências humanas e justifica o progresso moderno e imperialista.

Quando Rösen se refere a essa tipologia das formas de constituição de sentido do tempo histórico, seu objeto principal é a construção do conhecimento histórico racional. Entretanto, o mesmo autor ressalta que a necessidade de constituição de sentido para o tempo histórico extrapola a elaboração científica da história e se apoia sobre a cultura

²⁵ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006, p.314-327.

²⁶ RÖSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p.50-55 e p.58-63.

histórica socialmente compartilhada.²⁷ *Sid Meier's Civilization*, assim como outras manifestações culturais que abordam de alguma forma representações do passado, produzem significados junto a seu público na medida em que se ancoram nessa cultura histórica compartilhada coletivamente. Tornou-se impossível, hoje, desconsiderar a coexistência da historiografia acadêmica com a história pública amplamente difundida nos atuais meios digitais de comunicação.²⁸ O grande número de jogos digitais inseridos na cultura histórica contemporânea vem permitindo o reconhecimento de novas fronteiras de diálogos entre a historiografia e os *history games*,²⁹ seja enfatizando seu potencial para a aprendizagem do pensamento histórico³⁰, seja como novos formatos populares de historicização do passado.³¹

Até aqui, consideramos apenas alguns dos elementos procedimentais de *Sid Meier's Civilization* para propormos uma interpretação dos modelos de representação do tempo histórico que predominam na estruturação com que o *software* possibilita as experiências de jogo. Mas, somados à característica intrinsecamente interativa e performativa do ato de jogar, qualquer crítica realizada estritamente nesse nível não será capaz de apontar para as operações da consciência histórica suscitada por aqueles elementos. Compreendendo a consciência histórica como operação cognitiva, só consideramos possível abordá-la de forma situada a partir de seus sujeitos. Ou seja, embora a estrutura dos jogos possa nos indicar algo da consciência histórica mobilizada para sua elaboração – e que aparece, como vimos, nos pressupostos que orientam a configuração dos potenciais dos jogos –, isso não significa que as operações da consciência histórica dos/as jogadores/as se reduzam a tais pressupostos, exigindo uma investigação que vá além da estrutura procedimental dos jogos.

Os *history games* se apoiam sobre a cultura histórica contemporânea, mas também esperam dos/as jogadores/as que se utilizem dela para darem sentido aos jogos. Tal condição é notável no caso de *Sid Meier's Civilization*, que estabelece a relação entre jogo e

²⁷ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, p.26-38 e p.53-67; e RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014, p.270-281.

²⁸ MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.37, n.74, 2017, p.135-154.

²⁹ TELLES, Helyom et ALVES, Lynn. Narrativa, história e ficção: os *history games* como obras fronteiriças. *Comunicação e Sociedade*, Braga, vol.27, 2015, p.303-317; e NEVES, Isa Beatriz et al. *Jogos digitais e a História*.

³⁰ TELLES, Helyom. Um Passado Jogável? Simulação Digital, Videogames e História Pública. *Revista Observatório*, Palmas, v.2, n.1, 2016, p.163-191; e ARRUDA, Eucídio. *Aprendizagens e jogos digitais*. Campinas: Editora Alínea, 2011, 193 p.

³¹ CHAPMAN, Adam, 2016, 290 p.

história como base de sua proposta. Todo jogo eletrônico traduz para o/a jogador/a as variáveis computacionais em signos culturalmente reconhecíveis, valendo-se de tal ficcionalização estética do *software* para indicar ao/à jogador/a o que esperar e o que fazer com relação ao jogo.³² Quando tal ficcionalização se associa à cultura histórica, espera-se que os/as jogadores/as recorram a essa cultura para reconhecer os elementos do jogo e compreender seu funcionamento.

Para uma leitura crítica dos jogos eletrônicos, o trabalho de Chapman nos parece produtivo ao oferecer categorias analíticas que ressaltam determinadas características comuns a diferentes jogos e suas relações com a história. A localização, por parte daquele autor, de jogos como *Sid Meier's Civilization* e outros assemelhados a um “estilo de simulação conceitual” é particularmente esclarecedora ao indicar que tais jogos não parecem se propor a simular a experiência humana passada propriamente dita, mas antes o modo pelo qual uma narrativa histórica pode ser configurada. No lugar de assumir o papel ficcional de um agente do passado, o/a jogador/a o assume o papel de um/a pseudo-historiador/a, responsável por configurar uma narrativa que interligue de forma causal diferentes fenômenos históricos representados no jogo.³³ A possibilidade de realizar uma “simulação histórica” da narrativa sobre o passado fica ainda mais clara quando se nota que tal modelo de jogo estimula a elaboração constante de narrativas contrafactuais, em que jogadores/as podem elaborar configurações narrativas diferentes, explorando os limites das premissas causais programadas no jogo.³⁴

Essa possibilidade de contraste entre a cultura histórica da programação dos jogos e a dos/as jogadores/as é ainda mais evidente se consideramos o caráter global da distribuição dos jogos eletrônicos, que leva frequentemente a estranhamentos, ou a uma “dissonância histórica”, entre um representação histórica difundida pelos jogos e a localização dos/as jogadores/as como sujeitos históricos.³⁵ Essa dissonância provoca em vários/as jogadores/as o desejo de se utilizarem do jogo como um meio de expressão de suas próprias interpretações do passado. Em trabalho recente, Tom Apperley identificou nas comunidades de jogadores/as, em seus fóruns *on-line*, que parte significativa do entretenimento em jogos históricos de simulação conceitual consiste na configuração de

³² JUUL, Jesper, 2003, p.1597-1614.

³³ CHAPMAN, Adam, 2016, p.69-79.

³⁴ Cf. CHAPMAN, Adam, 2016, p.231-244.

³⁵ Cf. CHAPMAN, Adam, 2016, p.42-45.

narrativas contrafactuais através do *software* do jogo. Tal fenômeno parece ocorrer por meio de dois recursos diferenciados, sendo ambos utilizados em dois tipos de configuração narrativa também diferentes. O primeiro recurso é o estabelecimento, na comunidade de jogadores/as, de objetivos de jogo diferentes dos estabelecidos pelo *software*, o que leva a deixar de lado, muitas vezes, as premissas eurocêtricas e imperialistas comuns nos “objetivos de enquadramento” desses jogos, em favor de desdobramentos históricos alternativos – ainda que isso não represente um “sucesso” previsto originalmente no jogo, mas sim um “sucesso” entre os/as jogadores/as. O segundo recurso é a elaboração, por parte dos/as jogadores/as, de modificações (*mods*) da versão oficialmente distribuída pelo *software*. Embora essa prática exija um conhecimento de programação por parte dos/as jogadores/as, sendo menos acessível, é comum que as editoras dos jogos distribuam as ferramentas necessárias para a implementação dessas modificações sem que seja necessária a violação dos direitos de uso do *software* com um acesso ilegal a seu código-fonte. Nas *mods*, os/as jogadores/as têm a liberdade para alterar as condições históricas representadas no jogo e até mesmo os parâmetros que estabelecem as relações de causalidade, elaborando assim adaptações que consideram historicamente mais relevantes e que podem romper com as premissas históricas pensadas originalmente para o *software*. Com esses dois recursos em mãos, conforme Apperley observou, os/as jogadores/as insatisfeitos com certas representações históricas específicas configuram narrativas que consideram mais coerentes com a verdade de sua cultura histórica, sendo essa uma estratégia de refiguração narrativa comum quando, por exemplo, um/a jogador/a deseja aproximar o jogo daquilo que considera ser a trajetória historicamente mais verdadeira da sociedade com a qual se identifica. A segunda estratégia narrativa é explicitamente contrafactual: quando jogadores/as se propõem a criar em jogo cenários alternativos ao que é considerado historicamente verdadeiro, não raro como forma de valorização de sociedades não-europeias, mostrando como elas poderiam ter resistido a processos históricos de subalternização colonial.³⁶

Quando aliamos a crítica, portanto, dos *softwares* dos jogos com as produções dos/as jogadores/as a seu respeito, estamos assim mais próximos de abordar os significados culturalmente construídos em torno da experiência do jogar. O fato de os/as

³⁶ APPERLEY, Tom. Counterfactual Communities: Strategy Games, Paratexts and the Player's Experience of History. *Open Library of Humanities*, Cambridge, vol.4, n.1, ed.15, 2018, p.1-22.

jogadores/as espontaneamente se disporem a compartilhar suas experiências de jogo e suas releituras desses jogos em suas comunidades virtuais torna-se extremamente promissor ao possibilitar investigações mais avançadas acerca de operações de consciência histórica na contemporaneidade em diálogo com uma cultura histórica globalizada nos meios digitais. Para o caso de *Sid Meier's Civilization*, um farto material produzido por jogadores/as pode ser encontrado nos fóruns do site *Civilization Fanatics Center*, criado e mantido pela comunidade de jogadores/as desde março de 2000.³⁷ Nos fóruns, à exceção do primeiro *Sid Meier's Civilization*, é possível localizar sessões inteiras de discussões dedicadas à elaboração de histórias ficcionais a partir dos jogos, bem como cenários e *mods* produzidos por jogadores/as.

Como uma conclusão provisória, consideramos que esse material disponibilizado *on-line* – e não apenas para *Sid Meier's Civilization* – ainda precisa ser incorporado pela historiografia contemporânea como objeto adequado de estudo acerca das relações contemporâneas entre diferentes sujeitos e a cultura histórica mobilizada em torno dos jogos digitais. Na medida em que os/as jogadores/as registram suas próprias releituras, permitem aos/as investigadores/as acesso às *competências narrativas* mobilizadas nas operações de sua consciência histórica, que implicam relações com seu senso de identidade e seus valores morais.³⁸ Se os jogos digitais podem ser lidos como uma literatura hipertextual e, à revelia da historiografia acadêmica, vêm oferecendo narrativas “quase históricas” a um público de milhões de consumidores no mundo, como essas *configurações narrativas* vêm sendo transformadas em *refigurações narrativas* da realidade histórica por parte de seus/suas jogadores/as? Até que ponto a conceitualização teórica que busca categorizar os elementos das narrativas históricas, bem como os estudos críticos dos jogos eletrônicos, pode efetivamente nos ajudar a vislumbrar os significados históricos compartilhados socialmente na cultura digital? São questões que, a nosso ver, ainda podem ser amplamente desdobradas pela investigação sistemática da relação entre esses produtos de consumo de massa e as “reproduções” particulares de seus consumidores.

³⁷ *Fanatics Forums*. Disponível em: <<https://forums.civfanatics.com/>>. Acesso em: 13/07/2018.

³⁸ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p.51-77.

**A DITADURA CIVIL-MILITAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: O JOGO
ARQUIVO 7.0**

**MILITARY DICTATORSHIP AND HISTORY TEACHING: 7.0 ARCHIVE
GAME**

Laura Caríssimi

Mestre em História pela Universidade de Caxias do Sul, Brasil
Professora da rede pública de Caxias do Sul, Brasil
E-mail: lauracarissimi@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2613-2717>

Roberto Radünz

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Brasil
Professor do Programa da Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, Brasil
Professor e pesquisador da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Brasil
E-mail: rradunz@ucs.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-3168>

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.19292>

Recebido em 14 de julho de 2018

Aprovado em 5 de setembro de 2018

RESUMO

Temas sensíveis no ensino de História exigem dos professores uma preparação especial, no sentido de envolverem os alunos na construção do conhecimento. O tema em questão neste artigo sofre daquilo que os teóricos do Tempo Presente chamam de pressão dos contemporâneos, ou seja, a existência de testemunhas que podem contraditar as concepções históricas. Em razão dos problemas envolvendo o tema da ditadura civil-militar, esta proposta utiliza o jogo de tabuleiro *Arquivo 7.0* para analisar a conjuntura. O jogo está ambientado no período e tem como protagonistas desaparecidos políticos em circunstâncias distintas. O desafio lúdico foi validado numa turma do ensino fundamental em Caxias do Sul (RS), onde os alunos seguiram uma proposta de sequência didática. O artigo apresenta os resultados dessa experiência.

Palavras-chave: História do Tempo Presente; Ditadura Civil-Militar; Jogos; Ensino de História

ABSTRACT

Sensitive themes in History teaching demand a special preparation from the teachers, in the sense of evolving the students in the knowledge construction. The theme under discussion in this paper suffers from what is called, by the Present Time theorists, contemporaries pressure, that is, the existence of witnesses who can contradict the historical conceptions. Because of the problems that evolve the military dictatorship theme, the present proposal uses the board game *7.0 Archive* to analyze the conjecture. The game is settled in the period and has as protagonists missing politicians in different circumstances. The playful challenge was verified in an elementary school class in Caxias do Sul (RS), that followed as a proposal and instructional sequence. The paper presents the results of the experience.

Keywords: History of the Present Time; Military Dictatorship; Games; History teaching

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O momento político por que o Brasil passa neste período pré-eleitoral de 2018 tem sido conturbado e com muitas indefinições. O quadro se tornou ainda mais complexo com uma grande paralisação que varreu o país de norte a sul. Entre os engendrados dessa manifestação, estão empresários e trabalhadores autônomos ligados ao setor de transporte. A pauta principal foi a redução do preço do diesel para os caminhoneiros, mas o movimento acabou abrindo espaço para manifestações políticas de várias naturezas, entre elas aquelas que pediam a volta do regime militar.

A manifestação dos caminhoneiros, que ocorreu em espaços públicos, com grande visibilidade, criou condições para que cartazes e faixas fossem expostos com diferentes dizeres pedindo a intervenção militar. Esse desejo também tem transitado com muita liberdade nas redes sociais. A velha máxima nazista de que uma mentira repetida mil vezes se transforma numa verdade, ou seja, a recorrência desse redito da volta dos fardados começa a transparecer como a solução dos problemas de corrupção no país, para determinados grupos da sociedade brasileira.

O tema é controverso e tem sido tratado em alguns casos sem argumentação e conhecimento sócio-históricos a respeito do regime militar no Brasil (1964-1985). As discussões relativas a essas abordagens históricas têm preocupado historiadores que lidam com esses temas sensíveis, salientando que, nesses casos, o conhecimento histórico produzido na academia pode ser contraposto pela vivência de pessoas que viveram esse período.¹ Como se trata de um tema da História do Tempo Presente, nem sempre ele tem encontrado um espaço destacado no ensino de História nas escolas.

O presente artigo problematiza essas relações entre o conhecimento acadêmico e a forma como a matéria em questão pode ser trabalhada em sala de aula nos ensinamentos fundamental e médio. Como se trata de um tema sensível, a abordagem proposta nessa sequência didática envolveu vários suportes, com especial destaque para o jogo de tabuleiro

¹ FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis o caso brasileiro. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 28, n. 47, p. 43-59, 2012. PADRÓS, Enrique. História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. *Tempo e Argumento*; Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 30-45, 2009. CHAUVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe. *Questões para a história do tempo presente*. Bauru: EDUSC, 1999. PÔRTO Jr., Gilson. (Org.). *História do Tempo Presente*. Bauru: EDUSC, 2007.

Arquivo 7.0.² O referido suporte pedagógico está ambientado no período da ditadura civil-militar do Brasil,³ onde vários personagens desaparecem no calor do regime autoritário. Na figura 1, está o tabuleiro do jogo.



Fig. 1: Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1468>

A sequência didática com o jogo foi aplicada a uma turma do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Comendador Kalil Sehbe, em Caxias do Sul (RS). A primeira etapa foi uma roda de conversa a respeito dos impactos da paralisação dos caminhoneiros, ocorrida no fim de maio de 2018. A etapa seguinte consistiu na busca de fotografias da paralisação nas quais aparecessem faixas e cartazes com as demandas dos manifestantes, com especial atenção para as de cunho político. A pesquisa foi feita na internet. Das imagens, foram selecionadas aquelas que manifestavam o desejo da volta do

² *Arquivo 7.0* é um jogo de tabuleiro desenvolvido por Laura Caríssimi, como requisito final (produto) para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul.

³ FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves Delgado (Org.). *O Brasil republicano. O tempo da ditadura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo Silveira; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Org.) *A ditadura que mudou o Brasil? 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. *História e memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

regime militar. Depois dessa etapa, houve um momento de discussão a respeito dos elementos que constituíram o referido período. Então foi realizada uma nova roda de conversa, problematizando essa manifestação política e buscando compreender as razões desse posicionamento a partir de uma entrevista publicada no *Pioneiro*, jornal de circulação local. Na sequência, a turma foi orientada a respeito da jogabilidade do *Arquivo 7.0*. Passou-se ao jogo, que foi utilizado em dois períodos de aula. Por fim, foi feita uma nova roda de conversa, a fim de amarrar os elementos constitutivos dessa sequência didática.⁴

Essa mesma sequência didática pode ser vista de outra forma, ou seja, a mobilização que consistiu na problematização da manifestação dos caminhoneiros e o aproveitamento político desse espaço; a construção do conhecimento com as discussões e a aplicação do jogo na busca de desaparecidos políticos; síntese que trouxe um espaço de debate a respeito dos temas em questão.⁵

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O ARQUIVO 7.0

Para que se possa detalhar a atividade proposta, é necessário definir o que se coloca como referência em termos de sequência didática. Falando a respeito das variáveis que constituem as propostas metodológicas que configuram as unidades didáticas, Zabala afirma que

Os tipos de atividades, mas sobretudo a sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas. Evidentemente, a exposição de um tema, a observação, o debate, as provas, os exercícios, as aplicações, etc., podem ter um caráter ou outro segundo o papel que se atribui, em cada caso, aos professores e alunos, à dinâmica grupal, aos materiais utilizados, etc.⁶

Um quadro de unidade didática foi elaborado a partir dos exemplos colocados por Zabala, que foram, em partes, incorporados nessa experiência que aproxima a questão do lúdico do processo de ensino/aprendizagem:

⁴ As atividades foram desenvolvidas em três semanas durante três períodos semanais de 50 minutos no turno da manhã. Duas aulas para coletar as imagens e debatê-las, uma aula para leitura e debate, duas para jogar, três para montar o quadro investigativo e apresentar as conclusões. Ao todo, foram três semanas de experiências.

⁵ VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

⁶ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 53.

1. Apresentação, por parte do professor, de uma situação problemática com um tema. (...) Os conteúdos do tema e da situação que se coloca podem ir desde um conflito social ou histórico, diferentes na interpretação de certas obras literárias ou artísticas, até o contraste entre um conhecimento vulgar de determinados fenômenos biológicos e possíveis explicações científicas.
2. Diálogo entre professor e alunos (...), promovendo o surgimento de dúvidas, questões e problemas relacionados com o tema.
3. Proposta das fontes de informação. Os alunos, coletiva e individualmente, dirigidos e ajudados pelo professor, propõem as fontes de informação mais apropriadas para cada uma das questões. (...) Uma pesquisa bibliográfica, uma experiência, uma observação, uma entrevista, um trabalho de campo.
4. Busca da informação. Os alunos, coletiva e individualmente (...), realizam a coleta dos dados que as diferentes fontes lhes proporcionaram. A seguir, selecionam e classificam esses dados.
5. Elaboração das conclusões. Os alunos, coletiva e/ou individualmente, (...) elaboram as conclusões que se referem às questões e aos problemas propostos.
6. Exercícios de memorização. Individualmente, os alunos realizam exercícios de memorização que permitam que eles se lembrem dos resultados das conclusões, da generalização e da síntese.
7. Generalização das conclusões e sínteses. Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o professor (...) estabelece as leis, os modelos e os princípios que se deduzem do trabalho realizado.
8. Prova ou exame. Na classe, todos os alunos respondem às perguntas e fazem os exercícios do exame durante uma hora.
9. Avaliação. A partir das observações que o professor fez ao longo da unidade e a partir do resultado da prova, ele comunica aos alunos a avaliação das aprendizagens realizadas.
Tabela 1: Adaptada pelos autores a partir de ZABALA, Antoni. <i>A prática educativa: como ensinar</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 58.

A unidade elaborada com a utilização do jogo *Arquivo 7.0* foi construída com o objetivo de envolver os alunos na discussão proposta.

Neste caso, os alunos controlam o ritmo da sequência, atuando constantemente e utilizando uma série de técnicas e habilidades: diálogo, debate, trabalho em pequenos grupos, pesquisas bibliográficas, trabalho de campo, elaboração de questionários, entrevistas, etc. Ao mesmo tempo, encontram-se diante de uma série de conflitos pessoais e grupais de sociabilidade que é preciso resolver, o que implica que devam ir aprendendo a “ser” de uma determinada maneira: tolerantes, cooperativos, respeitosos, rigorosos, etc.⁷

Como um dos suportes principais dessa unidade é a utilização do jogo, visando discutir o período do regime civil-militar, os alunos foram levados a desenvolver técnicas e habilidades para resolver as tramas que envolvem os sujeitos presentes no enredo do *Arquivo 7.0*. Além disso, o jogo transita no campo da sociabilidade, que implica uma convivência lúdica, na qual regras de jogabilidade devem ser respeitadas.

O jogo está ambientado no contexto da ditadura civil-militar e propõe uma jogabilidade através de diferentes documentos produzidos a partir de similares reais. O

⁷ Zabala, 1998, p. 61

objetivo geral é desenvolver a autonomia do aluno de forma lúdica, por meio da investigação, da interpretação e da produção histórica, utilizando documentos de diversos segmentos.

Na proposta do jogo *Arquivo 7.0* que foi produzido, há um tabuleiro próprio, o local da ambientação do jogo é ficcional – trata-se de uma cidade que genericamente se chama de Flores. As salas, nesse jogo que o compõem são nove: Biblioteca, Instituto Médico-Legal (IML), Centro Integrado de Estudantes (CIE), Associação dos Moradores de Bairro (AMB), Recursos Humanos da Universidade Federal das Flores (RH/UFF), Polícia, Arquivo Público e Arquivo da Polícia, Associação de Famílias de Presos e Desaparecidos Políticos da Ditadura Civil-Militar (AFPDDM). Esses locais que formam o tabuleiro foram escolhidos conforme a possibilidade de o jogador (tempo presente) buscar documentos da década de 70.⁸

A proposta inicia-se em uma associação de familiares de presos ou desaparecidos políticos no período de 1970-1979 que buscam respostas. O educando será o investigador, que tem como objetivo resolver três questões do jogo. Interpretando e resolvendo essas questões, o jogador entra no contexto da época, com elementos característicos do tema, e busca construir sua própria narrativa. Essa narrativa é apresentada para a turma, contrapondo os documentos e a leitura feita. A mediação do educador é fundamental para a construção do conhecimento significativo.

O jogo pressupõe que o professor prepare a turma para a jogabilidade antes de entregar o primeiro suporte da atividade: a ficha investigativa. Nesse momento, os alunos já tiveram acesso ao tabuleiro e aos demais elementos que compõem a atividade.

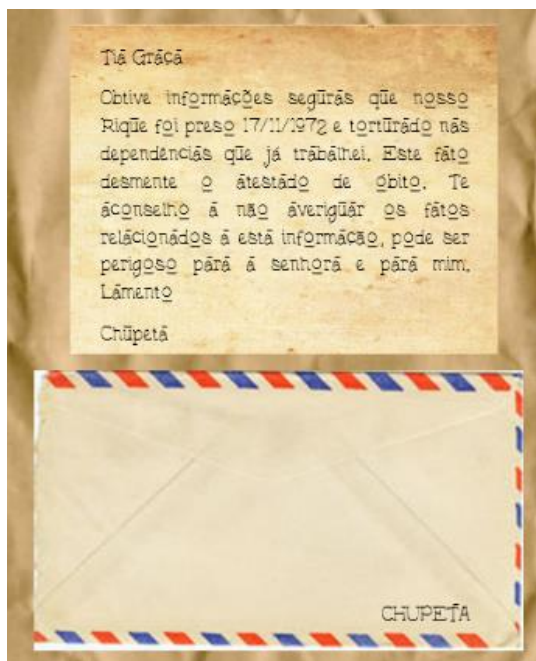
No jogo, não há uma sequência de documentos nem uma ordem, e o educando-investigador vai buscá-los aleatoriamente. Conforme os documentos vão sendo interpretados e as observações vão compondo a ficha investigativa, o jogador cria estratégias para atingir os objetivos da carta inicial.

Nas estratégias traçadas, percebeu-se nas aplicações (validação) que alguns educandos conseguiram relacionar os documentos conforme os locais do tabuleiro. A título de ilustração, se o aluno precisava de uma fotografia, ele planejava como ir até a sala “arquivo municipal”, para buscar algum documento específico. Portanto, após a resolução do segundo ou do terceiro caso, os educandos já se locomoviam pelo

⁸ CARÍSSIMI, Laura. *O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino de História*. 100 f. Dissertação (mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Caxias do Sul, 2016, p. 34.

tabuleiro à procura de documentos em locais que poderiam ajudá-los. As relações feitas nas jogadas anteriores levaram os alunos a perceberem que os documentos estavam relacionados com os locais. A interpretação e a análise crítica das cartas levaram à busca dos documentos seguintes, traçando uma estratégia de jogo.⁹

O jogo é formado por diversos documentos. Trata-se das pistas e/ou das evidências que formam as bases para desvendar o processo, conforme a solicitação de investigação da família (carta inicial). No jogo, são quatro os desaparecidos do regime (estudante, professora, músico, garçom). Esses documentos que vão ser utilizados têm historicidade, já que são baseados em informações buscadas no período da ditadura civil-militar brasileira. O educando deverá interpretar as pistas presentes nos documentos a fim de resolver o processo investigativo. Em alguns momentos, o aluno não o encontrará na sala uma fonte ou, dependendo do caso, terá um documento extra, o secreto, obtendo informações complementares que compõem o jogo ou uma nova pista. As figuras seguintes são ilustrativas desses documentos.



⁹ Caríssimi, 2016, p. 39.

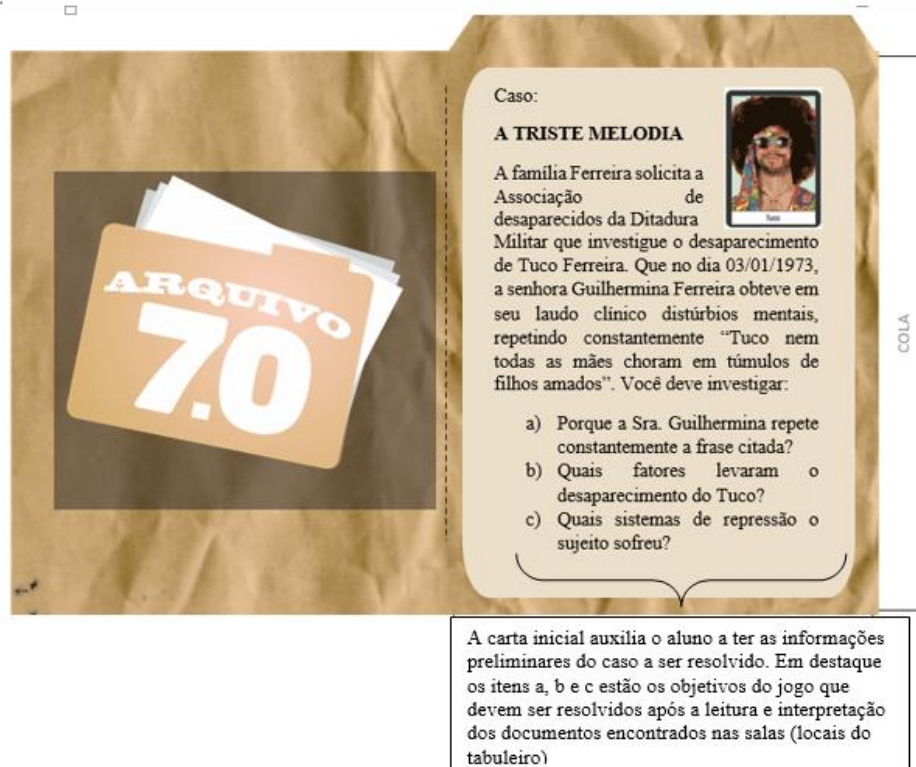


Fig. 2: Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1468>

Após uma breve descrição do jogo, temos a apresentação da sequência didática contemplando as atividades desenvolvidas com os alunos da Escola Municipal Kalil Sehbe, de Caxias do Sul.¹⁰

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O *ARQUIVO 7.0*

A aplicação da sequência didática se deu na Escola Estadual Kalil Sehbe, em Caxias do Sul, com alunos do 9º ano do turno da manhã. A comunidade escolar é majoritariamente formada por pessoas do bairro Pioneiro, zona norte da cidade, e apresenta em sua grande maioria famílias de classe baixa, sendo que a maioria dos alunos é constituída por filhos de operários de empresas do segundo e do terceiro setor econômico.

¹⁰ Durante o processo das etapas pedagógicas, os debates, o desenvolvimento do jogo e a posição dos alunos foram gravadas com a autorização. Neste texto, as falas não foram citadas diretamente, mas seguem fielmente ao desenvolvimento pedagógico. Frente a essas falas, um caderno de campo auxiliou na seleção das falas individuais. Esse caderno de campo é utilizado para avaliar o processo de ensino e aprendizado de cada aluno. Esse mecanismo de avaliação é usado constantemente, já que o processo de avaliação do estado do Rio Grande do Sul segue o modelo de pareceres.

A turma em que foi aplicada a atividade possui um total de 14 alunos, tendo dois pais caminhoneiros e uma mãe operária no setor de logística, três pais/mães desempregados há mais de um ano, enquanto que o restante dos pais trabalha em metalúrgicas situadas na região norte da cidade.

Esses dados foram levantados antes da aplicação das atividades, com o intuito de conhecer a realidade de cada aluno. Os dados refletiram várias posições políticas e realidades do cotidiano de trabalho dos pais. Seguindo a sequência didática como difusão do conhecimento,¹¹ a apresentação do tema já havia sido colocada pelos próprios alunos: a greve dos caminhoneiros, que oportunizou o debate sobre os impactos da paralisação.

Os dois alunos filhos de caminhoneiros trouxeram para a discussão problemas que atingem a categoria. O aumento constante do preço dos combustíveis pelo governo de Michel Temer, continuada pelo governo de Jair Bolsonaro, não é acompanhado pelo valor do frete desses trabalhadores. A quantidade de pedágios e os custos altos em alimentação agravam a situação. Além disso, os alunos mencionaram a falta de infraestrutura nas estradas e relataram os problemas relacionados à segurança, já que os pais corriam o risco de serem assaltados, isto é, de terem a carga e/ou os caminhões roubados.

Buscando seguir a temática frente ao debate, foi solicitado aos alunos que procurassem imagens sobre a greve dos caminhoneiros que lhes chamassem a atenção. Os dois filhos dos caminhoneiros separaram as imagens a seguir, que apresentavam faixas com pedidos de intervenção militar:



Figura 3: Disponível em: <https://www.olivre.com.br/caminhoneiros-decidem-continuar-paralisação-em-mato-grosso/>

¹¹ Zabala, 1998, 224 p.

Os alunos passaram a analisar as imagens de pedidos de intervenção militar, constatando o apoio de partidos de “extrema direita”. A ala masculina da turma passou a compartilhar opiniões autoritárias e violentas como solução para os diversos problemas que os caminhoneiros e a população em geral sofrem, tais como altos impostos, corrupção e falta de serviços básicos.



Figura 4: Disponível em: <http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2018/05/nao-adianta-produzir-e-gastar-tudo-no-diesel-para-vender-diz-caminhoneiro-e-produtor-rural-em-sc-10354889.html>

Nesse momento, o grupo de meninas se contrapôs, argumentando que já havia investigações de corrupção em relação a um pré-candidato de “extrema direita” e que as mulheres se sentiam ameaçadas devido ao ódio das minorias. Seguindo a análise das imagens, a menina filha de um caminhoneiro observou a falta denexo entre o pedido de intervenção militar e a citação do Art. 1º da Constituição Federal (“Todo o poder emana do povo”).

A afirmação da jovem trouxe como ponto de partida a contradição entre as duas faixas que solicitavam a participação da população e o apoio à greve dos caminhoneiros. A faixa confeccionada em TNT e escrita com spray preto, materiais de baixo custo, provavelmente foi colocada primeiro, já que está numa posição mais privilegiada que a outra. A frase que clama por intervenção militar e cita o Art. 1º da Constituição Federal foi produzida por impressão e com materiais de custo médio, provavelmente colocada após a fixação da outra faixa, conforme os alunos.

Na opinião da aluna, os dizeres da faixa mais simples realmente seguiam as manifestações dos caminhoneiros e a segunda indicava que houve o envolvimento de grupos de extrema direita, devido aos custos que o material exige. Durante o debate, a turma destacou que poderia ser um grupo de caminhoneiros de extrema direita que fixou a faixa. Outra análise feita foi que grupos com patrocínio se utilizaram da greve para expor suas posições políticas.

A adolescente salientou que, numa possível intervenção militar, o Art. 1º já seria “riscado” ou “deletado” da Constituição, porque o poder não viria do povo, mas dos militares, enaltecendo a contradição de quem escreveu a faixa. Outro aluno afirmou que seguiríamos em uma democracia caso fosse apresentada a proposta de intervenção, já que atenderia a um pedido da população.

Outras relações com os conteúdos desenvolvidos em sala anteriormente à greve foram feitas pelos alunos. O fascismo, estudado no período entre guerras, foi relacionado com o caos econômico, político e social em que a Alemanha esteve mergulhada após 1929. O orgulho nacional ferido dos alemães após a I Guerra Mundial levou-os a acreditar que Hitler, pudesse reconstruir a potência econômica que a Alemanha havia sido antes de sua destruição. A filha de um dos caminhoneiros observou que a esperança é a mesma no Brasil, já que o povo está à procura de uma liderança que consiga organizar o país frente à crise econômica e política. Esse desespero, segundo a aluna, é percebido em redes sociais e em manifestações com as posições de partidos de extrema direita. Determinados setores da sociedade acreditam que prisões, torturas e militares na rua podem resolver os problemas de corrupção e falta de segurança, emprego, crescimento econômico e bem-estar social, nem que para isso seja necessário viver num Estado de exceção por determinado tempo.

Houve consenso entre os alunos de que os elementos utilizados pelo partido nazista são usados por setores da população brasileira e movimentos de extrema direita, como a bandeira nacional exposta nas manifestações. O uso da violência para fazer cumprir suas ideias também foi lembrado pelos alunos, após a exposição de um vídeo em que um caminhoneiro furou o bloqueio dos manifestantes e foi seguido e ameaçado pelos grevistas.

Seguindo o debate, uma das alunas apresentou uma charge do cartunista Carlos Latuff criticando a intervenção militar. Pontuou a repressão do governo Michel Temer, buscando atacar os manifestantes e utilizando a ajuda militar para tirar os caminhões da estrada, além de aplicar multas aos caminhoneiros, que já são vítimas do sistema. A falta de

combustível também afetou os órgãos do Estado, mostrando ao governo que a economia não se move sem o trabalho dessa categoria.



Figura 5: Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/autor/carlos-latuff/>

Após a exposição dessa charge, a aluna que é filha de um caminhoneiro relacionou os aparatos ideológicos do Estado¹², que se utilizam da educação, da religião e da polícia e já haviam sido trabalhados em aulas anteriores. A força militar a serviço do governo tinha o dever de cumprir o objetivo de desestabilizar ou acabar com a greve. Em seguida, uma aluna disse que os caminhoneiros que queriam os militares não poderiam reclamar, porque estavam recebendo a intervenção em sua própria greve.

No segundo passo da sequência didática, os alunos tiveram acesso a uma entrevista concedida pelo historiador Roberto Radünz ao jornal *Pioneiro* tratando do tema da intervenção. Os alunos leram a entrevista, publicada em 4 de junho de 2018, com o título “Espaços para externar”, na qual a tônica gira em torno do desconhecimento histórico sobre o período. Por ser uma publicação local com bom alcance, a entrevista alimentou o debate, ressaltando o ódio que perpassa determinados setores da sociedade e que encontra, nas redes sociais, espaços de proliferação.

¹² ALTHUSSER, Louis. *Aparatos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.



Figura 7: Disponível em <http://mariolobato.blogspot.com/2018/05/intervencao-militar-mostre-para-seu.html>

A professora pontuou cada item do combo, relacionando com as práticas do Estado autoritário e buscando de forma lúdica relacionar os pedidos de intervenção com o período já estudado. Por diversas vezes, os alunos conseguiram fazer uma relação com o Ato Institucional 5 (AI-5). Sobre a intervenção militar, os alunos afirmaram que nas redes sociais, em especial no Facebook, há tentativas de explicar que a intervenção não segue a mesma linha da ditadura militar, porém os argumentos de como essa intervenção funcionaria na prática são vagos. Sobre o fim das liberdades individuais, a censura e o fim da democracia, os alunos conseguiram perceber que ações cotidianas, como o uso das redes sociais, passariam a ser limitadas e censuradas. Manifestações expressas nesses espaços virtuais poderiam criar provas contra si mesmos, levando a possíveis perseguições, torturas e mortes.

Até esse momento, os alunos foram confrontados com a complexidade do tema, através da problematização proposta pela professora, que envolveu a pesquisa de imagens da paralisação do setor de transporte, a leitura da reportagem do jornal local e a utilização de charges a respeito da ditadura. Esse bloco corresponde às cinco primeiras etapas da sequência didática proposta por Zabala, acompanhada de debate e registrada no caderno de campo.

A seguinte etapa foi a utilização do jogo *Arquivo 7.0*. Para isso, foram apresentados os tipos de documentos elaborados durante a ditadura e que estão presentes no jogo:

cartazes, cartas, pedidos de investigação e fotografias, entre outros. Essa explicação foi fundamental para dar início ao jogo.

Em dois períodos de aula, os alunos participaram do jogo, tendo como objetivo investigar a trajetória dos desaparecidos na ditadura militar durante a década de 1970. O jogo segue a lógica do tabuleiro que orienta o aluno a entrar em salas em busca de documentos do caso. O jogo parte do desejo de uma associação de familiares de desaparecidos durante a ditadura no Brasil de encontrar informações sobre as pessoas que foram alvos da ação repressiva do Estado.

Com base nisso, a turma foi separada em grupos com personagens diferentes. Entre os documentos para a investigação, era possível encontrar cartazes, licenças de trabalho, livros de ponto, fotografias, solicitações de investigação e denúncias. Durante o jogo, os documentos que compunham a trama apresentavam contradições de datas e relatos de outros personagens fictícios. Fotografias retiradas de documentos, rasuras e montagens de cenários buscando parecer suicídio ficaram bem evidenciados no jogo. Por diversos momentos, os jovens acessaram seus conhecimentos sobre a ditadura militar. Fatos que haviam sido apresentados em outros momentos foram lembrados e relacionados com a trama.

A ansiedade em descobrir documentos que pudessem revelar as hipóteses levantadas pelos alunos foi percebida em cada jogada. A coleta e as interpretações de documentos deixaram os jovens interessados e envolvidos, buscando resolver o caso conforme a proposta lúdica.

O jogo foi alimentado pela competição dos grupos no sentido da investigação, da seleção dos documentos e da interpretação da trajetória do personagem. Os integrantes de cada grupo se ajudaram, montando juntos as interpretações e as hipóteses do caso. Por fim, debateram e discutiram a integração dos documentos, buscando formular o dossiê de investigação para a família.

Após o jogo, cada aluno/grupo analisou a sua ficha de interpretação. Para isso, foram disponibilizados um pedaço de papel pardo e uma cópia das cartas do jogo. O objetivo era montar uma linha de investigação, através dos documentos do jogo, que registrasse as conclusões do grupo. Junto com o material relativo ao jogo, foram disponibilizados vários relatos de pessoas torturadas ou de famílias que tiveram seus

familiares desaparecidos ou exilados.¹³ Esses relatos ajudaram a desvendar os crimes cometidos pelo regime, auxiliando na capacidade de argumentação dos alunos.

O caso mais conhecido talvez seja o do pretense suicídio de um dos personagens, que se encontra enforcado de joelhos em uma rede. A família solicita ao grupo que investigue a real causa da morte dele. O relato utilizado pelos alunos seguiu com o suposto suicídio do jornalista Herzog, um dos casos mais debatidos na época da ditadura.¹⁴ Dessa forma, os alunos conseguiram interligar os acontecimentos reais com os fictícios do jogo.

Por fim, os alunos foram indagados sobre o que pensavam a respeito dos pedidos de intervenção militar. Eles comentaram que se faz necessário esse debate não somente em sala de aula, mas com os próprios pais. Perceberam que a discussão pode ser iniciada por eles mesmos em casa ou em outros lugares, para que o conhecimento se divulgue. A entrevista com o professor no jornal foi citada novamente quando eles afirmaram que é a falta de conhecimento que leva as pessoas a solicitarem atos antidemocráticos, sendo que isso perpassa quase todo o tecido social do país.

Outro ponto levantado pelos alunos foi a importância de escolher bem entre os candidatos à Presidência da República e ao Legislativo. Eles salientaram que, neste momento eleitoral, estão conseguindo perceber aparatos do Estado com clareza. Também destacaram que pretendem se colocar como formiguinhas nesse trabalho de conscientização, discutindo também o papel da mídia no processo. Nessas falas, gravadas durante as atividades, foi possível relacionar a construção do conhecimento ao comparar os argumentos dos alunos no início e no fim das atividades da sequência didática, tendo como resultado a autonomia e o ensino significativo.

Seguindo a sequência didática, foi possível aos alunos reconstruir acontecimentos sensíveis do passado recente de forma lúdica. Para isso, valeram-se de múltiplas fontes, tais como fotos, charges, reportagens, jogo, relatos etc. No debate que foi subsidiado por essas fontes, os alunos resolveram e problematizaram os casos de investigação, exercitaram a escrita e a argumentação, buscaram mais informações e evidências para resolverem as hipóteses levantadas e trabalharam no coletivo, ajudando e ouvindo os colegas. Essas

¹³ Relatos disponíveis em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em: 30/04/2018.

¹⁴ Sobre Herzog: <<http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/vladimir-herzog/index.html>> Acesso em: 30/04/2018.

etapas, que a princípio levam ao conhecimento significativo,¹⁵ foram construídas pela sequência didática e pelo jogo, mostrando que o tema é sensível e exige uma maior conscientização dos alunos e da própria sociedade.

CONCLUSÃO

A análise do passado recente do Brasil é um desafio para todos os professores, especialmente aqueles que atuam na área das Ciências Humanas. Produzir conhecimento significativo, unindo as aprendizagens científicas com as atividades pedagógicas que contemplem o interesse e a realidade do educando são provocações positivas que o educador deve encarar.

O presente jogo problematizou as “feridas” abertas pela ditadura civil-militar, repleta de torturas, prisões, ocultações de cadáveres, mortes e desaparecimentos forçados, fatos do passado que marcaram algumas famílias, pois elas ainda procuram por respostas e lutam por justiça. Buscando inserir o aluno nesse universo, o jogo *Arquivo 7.0* apresentou a trama de quatro personagens fictícios que, de alguma forma, sofreram sob os sistemas de repressão do período. Essas histórias perdidas no tempo fizeram com que as famílias dos envolvidos procurassem a Associação de Presos e Desaparecidos Políticos da Ditadura Civil-Militar, órgão que investiga e encontra documentos para buscar as trajetórias de sujeitos que, por algum motivo, desapareceram, morreram ou fugiram.

A utilização do jogo e dos demais suportes da sequência didática desenvolveu e aprimorou o poder de argumentação, oportunizou a autonomia do educando e permitiu que ele interrogasse a respeito do mundo que o cerca e da sua própria historicidade. O presente suporte desencadeou a compreensão e a organização dos sistemas de repressão. O medo dos personagens, detalhados nos documentos que compunham a trama, revelou os sentimentos presentes dentro do contexto da ditadura civil-militar.

Portanto, a curiosidade provocada para resolver cada caso reuniu os alunos para trabalharem em conjunto. Eles se envolveram emocionalmente nas tramas fictícias, o que trouxe maior entendimento da angústia atual das famílias cujos parentes desapareceram durante a ditadura. O contexto da época, detalhado em diversos documentos, muitas vezes

¹⁵ SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

se contradisse e levou a um desempenho maior das equipes frente à interpretação, à seleção de documentos e à ligação dos fatos.

Após a resolução dos casos, com o debate e as apresentações, foi possível perceber que os educandos se sentiram valorizados por fazerem parte da construção das narrativas e do conhecimento. A autoestima e a autonomia dos educandos ao término da proposta seguiram nas aulas seguintes. O respeito em ouvir as ideias dos colegas foi gradativamente observado nas validações da proposta, quando procuraram respeitar o que o colega tinha a dizer, com o objetivo de aprimorar cada vez mais a sua própria narrativa. Sendo assim, as validações confirmaram os objetivos pedagógicos propostos no jogo, como a busca por autonomia e a formulação da consciência histórica.¹⁶

¹⁶ CERRI, F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, inverno 2001.

**PROGREDIR OU PERECER: MODERNIDADE, ACELERAÇÃO DA
HISTÓRIA E ETNOCENTRISMO EM *SID MEIER'S CIVILIZATION***

**PROGRESS OR PERISH: MODERNITY, HISTORICAL ACCELERATION
AND ETHNOCENTRISM IN *SID MEIER'S CIVILIZATION***

Marco de Almeida Fornaciari

Doutorando em História Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil

e-mail: mfornaciari@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9443-1781>

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.19309>

Recebido em 15 de julho de 2018

Aprovado em 26 de fevereiro de 2019

RESUMO:

O presente artigo propõe-se a analisar o primeiro jogo da franquia de videogames *Sid Meier's Civilization*, concentrando-se em demonstrar a fundamentação de sua representação do tempo histórico em concepções sobre a “aceleração da história” que Reinhart Koselleck considera terem surgido apenas com a modernidade, mas que no jogo são universalizadas. Paralelamente, levanta a questão do etnocentrismo suscitada por tal análise, considerando o quanto a obra se mostra perpassada por perspectivas etnocêntricas sobre a história que alçam a experiência histórica ocidental ao *status* de única história possível. Além do trabalho com o já citado Koselleck, são utilizadas também perspectivas inspiradas no campo dos *game studies*, buscando considerar as especificidades da mídia escolhida como objeto de estudo. É particularmente importante a interação com as propostas de Gonzalo Frasca sobre o videogame como simulação e de Ian Bogost acerca da capacidade que a mídia apresenta de construir representações procedurais, subjetivas e politicamente orientadas.

Palavras-chave: *Sid Meier's Civilization*; *Game studies*; Aceleração da história; Modernidade.

ABSTRACT:

This paper aims to analyze the first game in the *Sid Meier's Civilization* videogame franchise, focusing on showing how the game's representation of historical times is built on conceptions about “historical acceleration” that, according to Reinhart Koselleck, emerged only in modern times, but in the game are universal. At the same time, this analysis brings to light the question of ethnocentrism, considering how much the title is composed by ethnocentrically built perspectives on History that transform the Western historical experience into the only possible History. Besides interacting with Koselleck's work, perspectives inspired on the field of game studies are also utilized, with the aim of considering the specificities of the media object chosen as the focus of investigation. It is particularly important the interaction with Gonzalo Frasca's proposal of the videogame as a simulation and Ian Bogost's discussion about the game's capacity of creating procedural representations that are subjective and politically oriented.

Keywords: *Sid Meier's Civilization*; *Game studies*; Historical acceleration; Modernity.

INTRODUÇÃO

A franquia de videogames *Sid Meier's Civilization*, como aponta o manual de seu primeiro título (*Sid Meier's Civilization*, MicroProse, 1991), propõe-se a ser uma “simulação da história humana”¹. Seu desenvolvimento foi chefiado por dois *game designers* estadunidenses, Sid Meier e Bruce C. Shelley. No primeiro jogo da franquia, o jogador tem a tarefa de guiar uma dita “civilização” (romanos, babilônios, alemães, egípcios, americanos, gregos, indianos, russos, zulus, franceses, astecas, chineses, ingleses ou mongóis) desde o início da sedentarização de seu povo até o alvorecer do século XXI. Sua vitória está condicionada a expansão territorial, conquista militar, desenvolvimento urbano e progresso tecnológico, e à derrota das demais civilizações competidoras, seja por vias bélicas, seja através da construção e do lançamento de uma espaçonave, simbolizando uma vitória na corrida espacial. Toda essa atuação em busca de um objetivo específico se desenrola em meio a uma representação específica do tempo histórico e mesmo de uma suposta aceleração deste. Interessa-me aqui discutir a maneira como essa representação funciona, demonstrando que se baseia em uma interpretação fundamentalmente moderna da história.

O tema da modernidade em si – o que é, quando e como começa, como se diferencia de outras épocas – é caro a Reinhart Koselleck. Podemos começar a pensá-lo a partir do trabalho desse autor. Em linhas gerais, ele entende que a modernidade (em alemão, *neuzeit*, “novo tempo”), enquanto conceito, impõe-se aos poucos no período que se estende da virada do século XV para o XVI até o século XVIII. Por isso, “na era do Iluminismo, o indivíduo se via como contemporâneo de um novo período muito diferente das assim chamadas Idade Média e Antiguidade”².

Segundo Koselleck, esse período seria marcado por algumas características primárias. Uma delas é a experiência da “aceleração da história”, especificamente a partir da Revolução Industrial, que, nesse contexto, “corresponde a uma desnaturalização da experiência temporal que se conhecia até então”, sendo “indicador de uma história especificamente moderna”. Ressalta que a aceleração, enquanto “categoria histórica de expectativa”³, não surge nesse momento, mas assume novos conteúdos, já em construção

¹ MICROPROSE. *Civilization: computer simulation*. Hunt Valley: MicroProse, 1994, p. 2.

² KOSELLECK, Reinhart. Quão nova é a modernidade? In: *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 210.

³ KOSELLECK, Reinhart. Existe uma aceleração da história? In: *Estratos do tempo: estudos sobre a história*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 142.

desde o século XVI. Lançando mão de seus conceitos de espaço de experiência – o “passado atual”, composto de experiências próprias e alheias, comportamentos racionais e inconscientes – e horizonte de expectativa – o “futuro presente”, o que queremos, esperamos ou tememos que aconteça⁴ –, Koselleck indica que tal aceleração está estreitamente ligada a uma crença iluminista que também marca a modernidade: a expectativa do progresso, de que “o futuro não apenas modifica a sociedade, mas também a melhora”⁵, num processo no qual a humanidade percebe a distância entre experiência e expectativa tornar-se cada vez maior, cada vez mais rápido.

É a partir da perspectiva de Koselleck sobre os temas da modernidade e da aceleração da história que abordo as representações históricas construídas em *Civilization*, concentrando-me no primeiro título da franquia. Parece-me que muito do que o alemão considera a forma moderna de pensar o tempo histórico encontra-se presente no jogo, mesmo que seus desenvolvedores não sejam leitores do autor. Creio que isso revela algo sobre o quanto essas perspectivas, consolidadas no Iluminismo, seguem correntes no senso comum.

Paralelamente, acredito ser importante considerar as especificidades da mídia investigada, para realizar tal proposta de forma adequada. Portanto, gostaria de tecer algumas considerações sobre o videogame enquanto objeto de estudo e, principalmente, sobre as contribuições do campo dos *game studies* para historiadores interessados em tal objeto.

POSSIBILIDADES PARA A LEITURA DE *CIVILIZATION*

Primeiramente, cabe destacar o trabalho do uruguaio Gonzalo Frasca, um dos principais propositores da ideia dos estudos de jogos como área autônoma, chamada por ele de ludologia. Segundo Frasca, jogos são simulações, e simular é “modelar um sistema (original) através de um sistema diferente que mantém (para alguém) alguns dos

⁴ KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, pp. 305-327.

⁵ KOSELLECK, 2006, pp. 321-322.

comportamentos do sistema original”⁶. O ponto central aqui é comportamento: uma simulação não apenas se parece com seu referente, mas se comporta como ele.

Podemos, então, entender *Civilization* como uma tentativa de simular a história da humanidade de forma lúdica. Isso significa que os desenvolvedores buscaram construir uma simulação que se assemelhasse a um sistema original, tomando como referência suas concepções sobre a maneira como a história da humanidade “funciona”, ou seja, a forma como ela se desenvolve através dos tempos, como atores se relacionam uns com os outros, como determinados contextos influenciam os eventos de uma época etc. Como toda simulação, o jogo é uma versão (drasticamente) simplificada desse entendimento – principalmente se considerarmos que a criação de um jogo divertido é mais importante do que a fidelidade aos referenciais utilizados. Logo, ao criar um jogo da franquia *Civilization*, os desenvolvedores estão nos dizendo algo sobre o que entendem por “história”, mas não da mesma maneira que o autor de um livro ou o diretor de um filme. Um livro poderia nos contar algo sobre a ascensão e a queda de um império, enquanto um jogo como *Civilization* nos daria a chance de construir – ou destruir – um império, inserindo-nos em uma estrutura de jogo⁷ baseada no que os desenvolvedores entendem ser determinante para tal tipo de acontecimento.

A essa forma de representação, baseada em significantes que se comportam de determinada maneira, o estadunidense Ian Bogost dá o nome de representação procedural. Por “processo”, ele entende “a maneira como as coisas funcionam: métodos, técnicas e lógicas que fundamentam a operação de sistemas, de sistemas mecânicos como motores a sistemas organizacionais como escolas a sistemas conceituais como a fé religiosa”⁸. No caso

⁶ “To simulate is to model a (source) system through a different system which maintains (for somebody) some of the behaviors of the original system”. FRASCA, Gonzalo. Simulation versus narrative: introduction to ludology. In: PERRON, Bernard; WOLF, Mark J. P. *The video game theory reader*. Nova York: Routledge, 2003, p. 223. Tradução minha.

⁷ Para analisar os videogames enquanto objetos de pesquisa, adoto a estrutura tripartite proposta pelo norueguês Espen Aarseth, formada por *gameplay* (as ações, estratégias e motivações do jogador; a *ação de jogo*), *game-structure* (as regras do jogo, incluindo regras de simulação; a *estrutura de jogo*) e *game-world* (conteúdo ficcional, topologia, design de fases, texturas etc.; o *mundo de jogo*). Com isso, creio ser possível compreender melhor os diversos elementos que constituem a obra, bem como a maneira como eles se inter-relacionam para expor perspectivas e interpretações de seus autores. AARSETH, Espen J. Playing research: methodological approaches to game analysis. In: DIGITAL ARTS AND CULTURE, 5º, 2003, Melbourne. Proceedings... p. 2. Disponível em: <<http://www.bendevane.com/VTA2012/herrstubbz/wp-content/uploads/2012/01/02.GameApproaches2.pdf>>. Acesso em: 14/07/2018.

⁸ “Processes define the way things work: the methods, techniques, and logics that drive the operation of systems, from mechanical systems like engines to organizational systems like high schools to conceptual

de um *game*, os processos de Bogost nada mais são do que a execução por um computador do conjunto de regras expressas no código criado pelos programadores do jogo.

Bogost chama de retórica procedural a prática de criar argumentos através de processos. Segundo o autor, quando uma simulação é criada, seu autor está desenvolvendo um argumento sobre o funcionamento do sistema original. A especificidade da retórica procedural estaria no fato de que o argumento consiste em apresentar um processo que representa o funcionamento do processo original, em vez de, por exemplo, explicá-lo com palavras ou exibi-lo com imagens. No que tange ao meu propósito aqui, devemos considerar que a maneira como a passagem do tempo funciona em *Civilization* é, por si só, um argumento baseado na maneira como os desenvolvedores entendem o desenrolar desse processo no mundo real. Tal entendimento, desejo demonstrar, não é de forma alguma “neutro”, mas sim político-ideológico; dessa forma, trabalhando na perspectiva de Bogost, poderíamos considerar que criar um jogo sobre um tema histórico já é, em si, um ato político, a despeito das afirmações de Sid Meier no sentido contrário.⁹

Alguns poderiam considerar um desperdício a análise do conteúdo político e ideológico encontrado em videogames, afirmando que os autores “não tiveram a intenção de fazer política” ou que “é só um jogo”. Contudo, creio que é necessário considerar o quanto os produtos da cultura da mídia, para usar o termo de Douglas Kellner,¹⁰ são sempre perpassados pelas disputas de poder mais amplas encontradas nas sociedades que os produzem e consomem. Segundo ele, na cultura da mídia

se travam batalhas pelo controle da sociedade. Feministas e antifeministas, liberais e conservadores, radicais e defensores do status quo, todos lutam pelo poder cultural não só nos meios noticiosos e informativos, mas também no domínio do entretenimento [...]. A mídia está intimamente vinculada ao poder e abre o estudo da cultura para as

systems like religious faith”. BOGOST, Ian. *Persuasive games: the expressive power of videogames*. Cambridge: MIT, 2007, pp. 2-3. Tradução minha.

⁹ Como indica o antropólogo polonês Kacper Poblocki, Meier já afirmou, em entrevistas, que a equipe de desenvolvimento “muito conscientemente” evitou colocar suas “filosofias políticas” no jogo. POBLOCKI, Kacper. Becoming-state: the bio-cultural imperialism of Sid Meier’s Civilization. *Focaal*, n. 39, pp. 163-177, 2002. Disponível em: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/8609/1/poblocki%20becoming%20state%20and%20sid%20meiers%20civilization.pdf>>. Acesso em: 14/07/2018.

¹⁰ Segundo Kellner, “a expressão ‘cultura da mídia’ tem a vantagem de designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (ou seja, a cultura) e seu modo de produção e distribuição (ou seja, tecnologias e indústrias da mídia). Com isso, evitam-se termos ideológicos como ‘cultura de massa’ e ‘cultura popular’ e se chama a atenção para o circuito de produção, distribuição e recepção por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida”. KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001, p. 52.

vicissitudes da política e para o matadouro da história. Ajuda a conformar nossa visão de mundo, a opinião pública, valores e comportamentos, sendo, portanto, um importante fórum do poder e da luta social¹¹.

Portanto, é necessário “ler a cultura da mídia politicamente”:

Isso significa não só ler essa cultura no seu contexto sociopolítico e econômico, mas também ver de que modo os componentes internos de seus textos codificam relações de poder e dominação, servindo para promover os interesses de grupos dominantes às custas de outros, para opor-se às ideologias, instituições e práticas hegemônicas, ou para conter uma mistura contraditória de formas que promovem dominação e resistência¹².

Entre Frasca, Bogost e Kellner, creio encontrarmos argumentos suficientes para compreender o quanto *Civilization* está permeado por perspectivas plenamente subjetivas – e políticas – acerca do que é a história. E se seus desenvolvedores não as entendem dessa maneira, não é isso ainda mais revelador? Afinal, se constroem representações históricas realizando opções políticas enquanto creem ser plenamente objetivos, isso indica que tais opções atingiram um grau de naturalização tal que as torna quase invisíveis. No caso das opções em questão aqui, desejo demonstrar o quanto se adequam a uma interpretação particularmente moderna do tempo histórico. Para compreender isso melhor, precisaremos voltar a Koselleck.

KOSELLECK E *CIVILIZATION* SOBRE A HISTÓRIA

Civilization é jogado em turnos, e cada turno corresponde a uma determinada quantidade de anos, que é reduzida conforme o jogo avança. Assim, enquanto o intervalo de 500 anos entre 1000 e 1500 d.C. compreende 50 turnos, os 250 anos seguintes compreendem a mesma quantidade de turnos, e os 100 anos posteriores a isso também.¹³ O efeito prático de períodos mais cronologicamente avançados corresponderem a mais turnos é fazer com que mais coisas aconteçam na partida durante esses períodos do que durante os períodos mais remotos. Logo, se o jogador iniciar a pesquisa de uma tecnologia

¹¹ KELLNER, 2001, p. 54.

¹² KELLNER, 2001, p. 76.

¹³ Uma partida começa em 4000 a.C. e, dependendo do nível de dificuldade escolhido, dura até, no mínimo, 2000 d.C.; no máximo, 2100 d.C. Entre 4000 a.C. e 1000 d.C., cada turno equivale a 20 anos; entre 1000 d.C. e 1500 d.C., cada turno passa a valer 10 anos; entre essa data e 1750 d.C., cinco anos; de 1750 a 1850 d.C., dois anos; daí até o fim do jogo, cada turno equivale a um ano.

em 4000 a.C. e ela demorar 10 turnos para ser concluída, isso significa que foram gastos 200 anos nesta; em situação análoga, mas iniciada em 1850 d.C., ele teria um gasto de apenas 10 anos. Isso não afeta em nada o andamento do *game* em si, uma vez que, do ponto de vista da estrutura de jogo, o importante é a quantidade de turnos necessária para que algo seja realizado, e não a quantidade de anos; contudo, é devesas relevante para compreendermos a maneira como ele representa o tempo histórico.

Tal representação, parece-me, está de acordo com as considerações de Koselleck. Como apontado anteriormente, o autor entende que o processo de aceleração é prévio à Revolução Industrial, mas transforma-se profundamente entre os séculos XVI e XVIII. A perspectiva que encontramos em *Civilization* teria emergido ao fim desse processo. Particularmente a partir do século XVII, Koselleck ressalta os “aumentos de velocidade” encontrados em transportes e comunicação, mas destaca que esse tipo de aceleração havia alcançado

um limite absoluto determinado pela natureza. As estradas podiam ser melhoradas e as carruagens, aprimoradas, mas a força dos cavalos permanecia limitada. Os navios a vela podiam ser aperfeiçoados, mas sua velocidade, no fim das contas, permanecia sujeita à mercê dos ventos. A telegrafia óptica podia ser racionalizada, mas a transmissão falhava ao anoitecer e também durante o dia em casos de chuva ou de nuvens, muitas vezes por dias ou semanas¹⁴.

Após a Revolução Industrial, as inovações técnico-científicas permitem a transposição de barreiras naturais como essas. O fundamental aqui, para Koselleck, não é a continuidade das transformações, uma vez que ele já demonstrou que a mudança em si sempre existiu; é a nova experiência temporal que surge, a noção “de que tudo muda mais rapidamente do que se podia esperar até agora ou do que havia sido experimentado antes”¹⁵. O horizonte de expectativa, nesse momento de novidade, torna-se cada vez menos atrelado ao espaço de experiência, uma vez que as mudanças do futuro não podem mais ser deduzidas de experiências conhecidas – pelo menos até a aceleração se tornar ela própria uma constante, uma parte das expectativas humanas. Para o autor, “ela qualifica o ‘progresso da história’”, sendo o progresso parte essencial do horizonte de expectativa iluminista.

¹⁴ KOSELLECK, 2014, p. 148.

¹⁵ KOSELLECK, 2014, p. 153.

Até aqui, *Civilization* está plenamente de acordo com essa interpretação. Numa seção de seu manual dedicada às “dinâmicas da civilização”, os autores tentam construir uma espécie de narrativa geral da história humana que suporte o que encontramos no jogo. Nela, afirmam que

o conceito do progresso como algo não apenas inevitável, mas também bom é um fenômeno relativamente recente. Apenas nas últimas várias centenas de anos nós estudamos ativamente a história e consideramos a evidência do registro histórico. Durante a maioria da história humana o ritmo do progresso foi lento a ponto de mal ser detectável. Mas desde a Revolução Industrial, o ritmo do avanço e da mudança aumentou dramaticamente. A mudança rápida é agora considerada normal. Para boa parte do mundo, novas descobertas são continuamente esperadas e não são uma surpresa¹⁶.

Estão aí vários dos elementos apontados por Koselleck: o progresso como algo bom e inevitável, pensado dessa forma apenas recentemente, na modernidade; o ritmo da mudança como algo lento durante a maior parte da história humana, até a Revolução Industrial; uma aceleração exponencial das mudanças a partir desse momento, tornando-se ela própria parte das expectativas humanas para o futuro. Dessa forma, a história que os autores de *Civilization* narram e que fundamenta a simulação que construíram é uma história essencialmente moderna.

Ela também se adequa a outro elemento importante destacado pelo alemão. Segundo ele, uma das possibilidades de se deduzir uma aceleração do tempo histórico é pensá-la “como abreviação do tempo das expectativas ligadas às metas”¹⁷. Nesse caso, pensar a aceleração pressupõe pensar uma história teleológica, que caminha na direção de algum objetivo. Para o pensamento iluminista, tal objetivo seria o futuro dourado, utópico, para o qual o progresso constante e cada vez mais rápido levaria a humanidade. *Civilization* é ainda mais enfático nesse ponto: uma vez que inclui condições de vitória (erradicar as civilizações adversárias ou construir uma espaçonave para levar os primeiros colonos humanos até outro planeta), estabelece “metas” claras para a história, às quais o desenvolvimento técnico-científico – bem como o econômico, militar ou, no limite,

¹⁶ “The concept of progress being not only inevitable, but also a good thing is a relatively recent phenomenon. Only in the last several hundred years have we actively studied history and considered the evidence of the historical record. For most of human history the pace of progress was so slow as to be barely detectable. But since the Industrial Revolution, the pace of advance and change has dramatically increased. Rapid change is now considered normal. For much of the world, new discoveries are continually expected and are not a surprise.” MICROPROSE, 1994, p. 119. Tradução minha.

¹⁷ KOSELLECK, 2014, p. 163.

qualquer forma de desenvolvimento – deve levar a humanidade. Na medida em que esse desenvolvimento acontece em períodos cada vez mais curtos conforme o jogo se encaminha para sua conclusão, a aceleração torna-se característica inevitável de toda a história humana.

Contudo, é nesse mesmo ponto que começam a surgir divergências entre *Civilization* e a leitura de Koselleck. Pois, se este afirma que uma maneira de deduzir a aceleração é fazê-lo a partir de metas determinadas, indica também que uma segunda maneira seria deduzi-la “de comparações com contextos experienciais do passado”, situação na qual ela deixa de ser um conceito de expectativa e passa a ser puramente experiencial. Neste caso, comparando a velocidade das transformações num momento histórico com momentos anteriores, uma sociedade seria capaz de perceber ou não a aceleração do ritmo de tais transformações. Em ainda um terceiro caso, que combina as duas possibilidades, pode-se entender a aceleração como o “estágio técnico-industrial já alcançado pelos países desenvolvidos e que no futuro deverá ser alcançado pelos países menos desenvolvidos”¹⁸. Aqui, a comparação é entre países que existem ao mesmo tempo na história, mas percebem-se como pertencentes a estágios de desenvolvimento díspares – pressupondo, ao mesmo tempo, uma meta a ser alcançada (como na primeira perspectiva) e uma comparação entre situações diferentes (como na segunda perspectiva). Nesse caso, a experiência dos países dito desenvolvidos é a expectativa dos que desejam se desenvolver.

Em *Civilization*, a ideia de um país – ou, melhor dizendo, uma civilização – perceber-se como “atrasado” frente a seus adversários é fundamental. Afinal, a história, ali, é uma competição, e o atraso é a derrota em potencial. O manual do jogo aponta que o crescimento é essencial para a vitória, seja no sentido de aquisição de tecnologias, seja no sentido de expansão territorial e econômica. Não crescer significaria fracassar: desaparecer – destino, por exemplo, dos astecas e hititas no nosso mundo.¹⁹ Contudo, a percepção da aceleração não emerge da comparação entre aqueles que a vivem e aqueles que a buscam. Uma vez que a quantidade de anos por turno diminui conforme o jogo avança, ela sempre acontece, é dada em vez de percebida. O atraso de uma civilização frente a outras não diz respeito a alcançar ou não um ritmo mais acelerado de mudanças, mas sim à quantidade e à qualidade das mudanças realizadas – quem desenvolveu mais tecnologias, expandiu mais

¹⁸ KOSELLECK, 2014, p. 163.

¹⁹ MICROPROSE, 1994, pp. 11-12.

suas cidades ou treinou mais forças armadas ao longo do tempo, e o fez de maneira a atingir com mais facilidade as condições de vitória.

Portanto, aquilo que Koselleck aponta como uma interpretação moderna da história, desenvolvida num contexto específico, é universalizado por *Civilization*. A experiência da aceleração e o conceito de modernidade se consolidam no século XVIII, no contexto da Revolução Industrial e do Iluminismo: elementos centrais de narrativas históricas ocidentais ou, ainda mais especificamente, europeias. Mas, no jogo, são elementos centrais de toda a história humana. O manual sempre fala em termos universais, e as regras da aceleração simulada no jogo são válidas para todos os povos representados nele. Se é verdade que a aceleração de que fala Koselleck não foi experimentada por todas as sociedades – e isso fica evidente quando ele aponta a possibilidade de pensá-la como expectativa para uns e experiência para outros –, em *Civilization* o único fluxo temporal possível é aquele que acompanha a narrativa histórica iluminista. Tudo o que é considerado “civilização” no jogo deve experimentar o desenvolvimento tecnológico, a aceleração do tempo histórico e o progresso da mesma maneira, numa representação da história que é, portanto, necessariamente etnocêntrica. Mesmo as civilizações que “falham” – desaparecem, perdem o jogo – estão submetidas a essa estrutura.

A essa universalização, digamos, “horizontal”, combina-se uma universalização “vertical”: uma vez que *Civilization*, por ser um jogo, estabelece regras universais e invariáveis através das quais pretende simular a história, e essas regras fundamentam-se em uma interpretação específica da história, quaisquer interpretações alternativas que tenham existido anteriormente são necessariamente apagadas. Por exemplo: Koselleck aponta que o conceito de aceleração, laico, é precedido no mundo europeu pelas expectativas estabelecidas pela escatologia cristã. A consolidação da modernidade, em sua perspectiva, baseia-se em grande parte no afastamento em relação às proposições teológicas acerca do fim do mundo. Em tempos pré-modernos, pensava-se principalmente na possibilidade de o futuro trazer uma abreviação do tempo, ou seja, reduzir o intervalo entre o contemporâneo e o juízo final. Esse seria um ato não humano, mas divino, “uma graça concedida por Deus, que não quer que os seus sofram por muito tempo antes do fim do mundo”²⁰. É a partir do século XVI que o espaço de experiência cristão que oferecia as bases para esse horizonte de expectativa começa a ser substituído por um núcleo experiencial “constituído

²⁰ KOSELLECK, 2014, p. 157.

pelas descobertas e invenções da ciência natural em ascensão”; eventualmente, “como tendência geral do período do século XVI ao XIX”, “as esperanças e expectativas, inicialmente estimuladas pelo cristianismo e enriquecidas por utopias que se seguiram às invenções e descobertas, foram cada vez mais ultrapassadas por máximas de experiência da ciência natural”²¹. Em vez da expectativa da chegada mais rápida do fim, há a expectativa da aceleração dos progressos.

Em *Civilization* não há espaço para essa interpretação cristã, ou quaisquer interpretações alternativas: a única maneira possível de pensar a história é a maneira moderna. Como visto no trecho citado do manual, essa perspectiva teria emergido do “estudo ativo da história”, feito apenas ao longo dos últimos séculos, e da “evidência do registro histórico”. Fica implícito que o estudo adequado da história levaria necessariamente às conclusões modernas, jamais à escatologia ou a qualquer outra conclusão que possamos imaginar. O jogo vai além: promove a ideia de que o progresso, mesmo que de ritmo variável, como constante histórica é uma verdade tão fundamental que “civilizações” que se colocam de alguma forma em oposição a ela terminam por “fracassar”. Segundo o manual, os chineses, por exemplo, “desencorajaram ativamente a mudança e o avanço, isolando-se do resto do mundo”. Apesar de reconhecerem o pioneirismo chinês em diversos desenvolvimentos tecnológicos – incluindo o magnetismo e a pólvora, elementos presentes na “árvore de tecnologias” que o jogador pesquisa ao longo do jogo –, os desenvolvedores afirmam que eles “fizeram muito pouco” com suas invenções, numa lógica que parece sugerir que qualquer invenção que não seja utilizada para adquirir alguma vantagem num conflito com o resto do mundo é inútil. Por isso, “quando o Ocidente emergiu da Idade das Trevas, rapidamente eclipsou o poder do Oriente ultraconservador”²². Ou se é moderno, ou se é derrotado.

Note-se que essa maneira de pensar a história não é a única possível na mídia do videogame. Outros jogos que procuram simular processos históricos o fazem de maneiras diversas. *Age of Empires* (Ensemble Studios, 1997), por exemplo, estabelece um conflito entre vários povos da Antiguidade, mas o faz principalmente em termos militares, enquanto jogo de estratégia em tempo real. A única meta a ser atingida é a derrota dos adversários, quase sempre por via bélica. No jogo, o desenvolvimento tecnológico tem a

²¹ KOSELLECK, 2014, p. 159-160.

²² “When the West arose from the Dark Ages, it quickly eclipsed the power of the ultra-conservative East”. MICROPROSE, 1994, p. 127.

função principal de aprimorar o poderio militar do jogador, e nenhuma aceleração do fluxo temporal é representada. Já *Europa Universalis IV* (Paradox Development Studio, 2013) propõe-se a representar o cenário mundial do período entre meados do século XV e início do XIX, englobando guerra, política, comércio, religião, expansão territorial etc. Aqui, novamente, não há qualquer tentativa de representar uma aceleração: o jogo é jogado em tempo real, e o tempo não passa mais rápido ou mais devagar conforme ele se desenrola. Para além disso, o desenvolvimento tecnológico existe, mas numa forma bastante simplificada, voltada principalmente para conferir vantagens econômicas, diplomáticas ou militares ao jogador. A única condição de vitória (vagamente) estabelecida pelo jogo é chegar ao seu final com uma pontuação mais alta do que a de qualquer outro país do mundo, e pontos são acumulados ocupando as primeiras posições nos *rankings* administrativo, diplomático e militar. Não há grande preocupação com metas, ou expectativa de progresso constante e melhoramento civilizacional inexorável no futuro. Dados esses exemplos, percebe-se que a maneira como *Civilization* trata a história não é uma imposição da mídia com a qual seus desenvolvedores trabalham, mas uma opção deles – e, portanto, impregnada de seus pontos de vista particulares.

A universalização de uma perspectiva ocidental e moderna sobre a passagem do tempo histórico sublinha um etnocentrismo que perpassa toda a obra. Uma vez que a noção de progresso está intrinsecamente ligada, em *Civilization*, ao desenvolvimento técnico-científico, podemos voltar nosso olhar para a forma como este se dá na estrutura de jogo do título. A citada “árvore de tecnologias” determina o que a civilização do jogador pode pesquisar, estabelecendo que algumas tecnologias são pré-requisitos para que outras possam ser pesquisadas. Note-se, contudo, que a gama do que é tratado como “tecnologia” no jogo é bastante ampla, indo da pólvora à filosofia. A existência dessa árvore determina um caminho a ser seguido pelo desenvolvimento técnico-científico de uma civilização e, como aponta Kacper Poblocki, esse caminho é, invariavelmente, aquele da história ocidental:

A árvore tecnológica é estruturada em torno das eras Antiga, Medieval, Industrial e Moderna, cada uma representando a história europeia e norte-americana. Como ilustração, em *Civilization I* a descoberta do alfabeto é representada por um ícone com letras romanas, e a descrição discute as origens do alfabeto ocidental. A medicina, em todas as versões, é atribuída à filosofia grega e Hipócrates. Talvez a afirmação mais ríspida encerre a descrição da pólvora em *Civilization I*:

“mosqueteiros e canhões (...) encerraram invasões recorrentes de bárbaros da Ásia”²³.

Assim, ainda que o jogador possa jogar com uma civilização de origem asiática em *Civilization* – como os mongóis, talvez um dos maiores exemplos do que seriam, na perspectiva ocidental, os “invasores bárbaros da Ásia” –, a perspectiva dos desenvolvedores do jogo sobre o desenvolvimento tecnológico segue uma narrativa ocidental, posicionando descobertas e inovações em uma representação procedural desse desenvolvimento que está de acordo com essa narrativa. Já vimos um exemplo disso na forma como o manual aborda as descobertas de chineses: usavam a pólvora antes dos europeus, mas não da maneira que o jogo parece sugerir que seria a “correta”. Logo, o conceito de “pólvora” encontrado na árvore de tecnologias é o daquela que revolucionou o panorama militar europeu, possibilitando que o jogador treine mosqueteiros e, posteriormente, desenvolva a tecnologia de “explosivos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sid Meier's Civilization não tem, é bem verdade, a pretensão de se tornar um paradigma explicativo da história humana. O objetivo principal de um jogo como esse é ser divertido para os jogadores e lucrativo para os desenvolvedores. Ainda assim, ao representar a história, inevitavelmente apresenta uma tese sobre o funcionamento dela. Aqui, procurei demonstrar como o jogo lida com o tempo histórico de forma peculiarmente moderna, no sentido dado por Koselleck ao termo, representando o tempo histórico como passível de acelerações que levam a humanidade sempre em direção ao progresso. No processo, sublinhei o quanto essa interpretação da história, da maneira como surge no jogo, é particularmente etnocêntrica, submetendo tudo e todos ao imperativo de progredir ou perecer.

Se pensarmos *Civilization* a partir de perspectivas da história pública,²⁴ podemos compreendê-lo como um artefato cultural que é ao mesmo tempo informado por noções

²³ “The technology tree is structured around the Ancient, Medieval, Industrial and Modern Eras, each of them representing the European and Northern American history. By way of illustration, in *Civilization I* alphabet advancement is represented by an icon with Roman letters, and the description discusses the origins of the Western alphabet. Medicine in all versions is ascribed to the Greek philosophy and Hippocrates. Perhaps, the bluntest statement rounds off the description of gunpowder in *Civilization I*: ‘Musketees and Cannon (...) ended recurring invasions of barbarians from Asia’”. POBLOCKI, 2002, p. 163. Tradução minha.

sobre a história que circulam na sociedade onde foi produzido e informa essa mesma sociedade, na medida em que esta consome as representações históricas presentes no jogo. Seu manual, cabe destacar, tem Will Durant como única referência historiográfica citada. Durant, estadunidense, escreveu uma obra de 11 volumes intitulada *The story of civilization*, onde se propôs a construir uma “história total” e pela qual ganhou um prêmio Pulitzer em 1968.²⁵ *Civilization*, de sua maneira particular, por um lado, populariza a maneira como Durant pensa a história; por outro, a transforma em algo novo, compatível com a mídia do videogame, e transmite essa visão para jogadores que por vezes terão o jogo como uma de suas principais fontes de informação sobre temas históricos. Se, como tentei demonstrar aqui, essa visão é fundamentalmente uma versão mais restritiva e impositiva de um determinado pensamento iluminista, podemos encarar *Civilization* como um pequeno exemplo de que o senso comum ainda mantém vivas muitas perspectivas históricas construídas há mais de dois séculos.

²⁴ Comumente interpretada, ao menos no Brasil, como um movimento voltado para a compreensão de estímulo a interações da história acadêmica com aquela produzida por outros setores da sociedade, preferencialmente de forma não hierarquizada, sem priorizar um ou outro modo de fazer história. Cf. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. 231 p.; MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANThIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 348 p.

²⁵ DURANT, Will. *The complete story of civilization*. Nova York: Simon & Schuster, 2014.

**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: “Afim, 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 atralhe, 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.

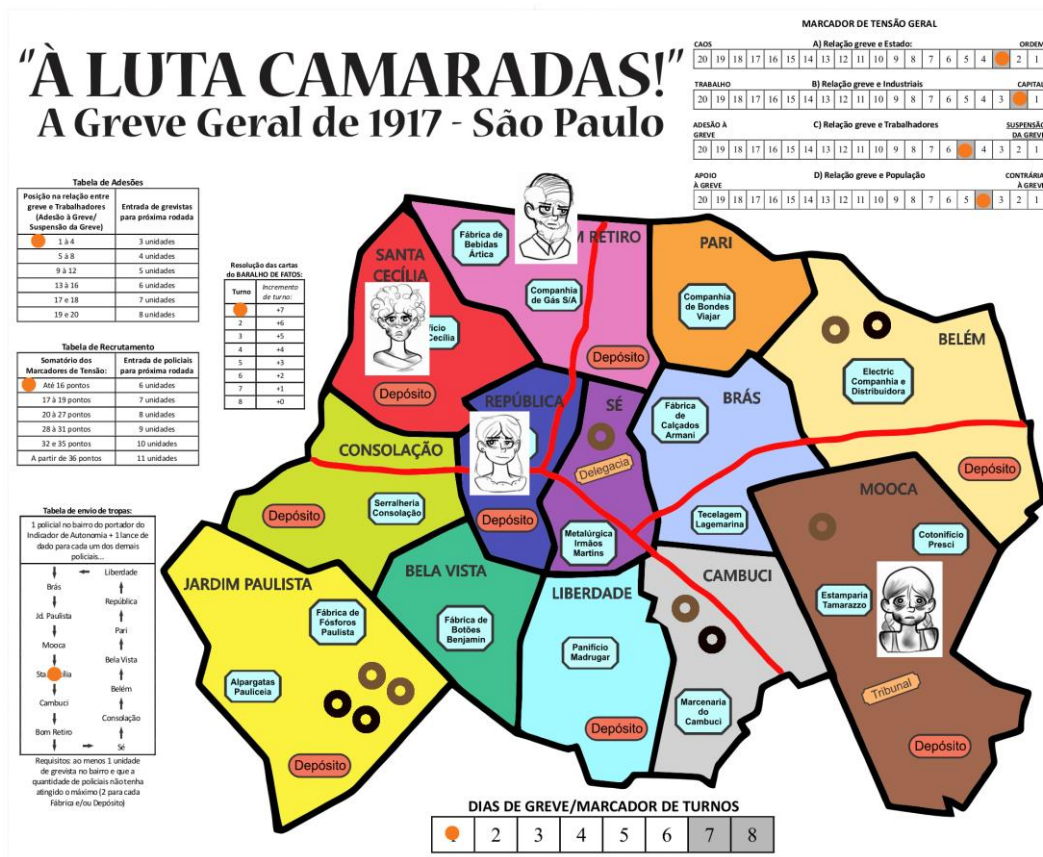


Fig. 1: Tabuleiro do jogo “À Luta Camaradas!” A Greve Geral de 1917 – São Paulo³³

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.

**“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 afiançar 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 *Jaguareté: 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, *Jaguareté* 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/jaguarete-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. Eucídio 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, Eucídio 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.

ARTE ENGAJADA E FICÇÃO TELEVISIVA: A TRAJETÓRIA E AS TELENOVELAS DE DIAS GOMES ENTRE 1969 E 1976

ENGAGED ART AND TELEVISION FICTION: THE TRAJECTORY AND THE TELENOVELAS OF DIAS GOMES BETWEEN 1969 AND 1976

Luiz Paulo da Silva Braga

Técnico do Instituto Benjamin Constant

Mestre em História Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil

e-mail: luizbragarj@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-7205>

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.19294>

Recebido em 15 de julho de 2018

Aprovado em 16 de setembro de 2018

RESUMO

O artigo pretende analisar as telenovelas criadas pelo dramaturgo baiano Dias Gomes, exibidas pela TV Globo entre os anos de 1969 e 1976. Busca relacionar aspectos da construção das obras a um suposto projeto de arte engajada de seu criador, iniciado no teatro. Identifica ainda tensões e negociações entre o autor e diferentes constrangimentos, políticos e comerciais, envolvidos nesse processo. Para tanto, foram analisadas sinopses e capítulos das telenovelas em questão articuladas à agenda de Gomes, expressa pelo próprio dramaturgo e estudada por outros autores. Os conceitos “brasileiridade romântico-revolucionária” e “engajamento” alicerçaram a localização de Gomes no cenário brasileiro de produção cultural do período, enquanto “realismo”, “melodrama” e “romance em folhetim” serviram para delimitar as bases características da telenovela brasileira. Constatou-se que a transição de Gomes para televisão teve como implicações uma alteração em seu projeto para acomodá-lo ao novo meio de comunicação e certas transformações na produção ficcional televisiva brasileira.

Palavras-chave: Telenovela; Dias Gomes; Engajamento; Experimentalismo.

ABSTRACT

The article intends to analyze the telenovelas created by the Bahian playwright Dias Gomes, exhibited by the television network Globo between 1969 and 1976. It also intends to relate construction aspects of those productions to a supposed Gomes' engaged art project, initiated on the theater. It identifies the problems and negotiations between the author and different impositions, political and commercial, involved in this process. For that, For that, synopses and chapters of the telenovelas in question were analyzed in order to articulate them to the Gomes' agenda, expressed by himself and studied by other authors. The concepts of "romantic-revolutionary Brazilianism" and "engagement" supported Gomes' location in the Brazilian cultural production context of the period, while "realism", "melodrama" and "feuilleton" were used to delineate the Brazilian telenovela's characteristics. It was verified that Gomes' transition to

television had two consequences: a change in his project to accommodate it to the new communication medium and a transformation in Brazilian television fictional production.

Keywords: Telenovela; Dias Gomes; Engagement; Experimentalism.

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 1960 e 1970, a ação de certos artistas e intelectuais no Brasil teria sido guiada por um ideário chamado por Marcelo Ridenti de “estrutura de sentimento da brasilidade romântico-revolucionária”¹. Para esses sujeitos, seria necessário, dentre outras pautas, encontrar nas raízes populares nacionais instrumentos e bases que permitiriam realizar uma revolução no país. Dessa forma, seria construída uma nação modernizada, pautada pela justiça social e livre de qualquer dominação cultural ou econômica, fosse ela exercida pelo imperialismo estrangeiro, fosse por elites agroexportadoras nacionais, que impediam o país de se desenvolver. Tais segmentos artístico-culturais buscavam representar em suas produções o que seriam valores e práticas autênticas do povo brasileiro, ou seja, um modelo genuíno de brasilidade. A partir disso, problematizavam a realidade do país, propondo e discutindo possíveis transformações que romperiam com a ordem social então vigente.

Eles se articulavam em uma diversidade de movimentos culturais, como o Teatro de Arena, o Teatro Opinião, o Centro Popular da Cultura (CPC), o Cinema Novo e o Tropicalismo. Tentavam encontrar ainda outras formas de se organizarem para viabilizar a mudança proposta em suas criações, o que também acabava por influenciar o desenvolvimento de seus trabalhos. Uma delas era a filiação a organizações políticas, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB)². Os dirigentes desse partido, por sua vez, eram favoráveis ao movimento, pois acreditavam que a participação de intelectuais e artistas em seus quadros ampliava o espaço de atuação e propagação partidárias³.

O dramaturgo baiano Dias Gomes (1922 – 1999), embora não tenha se associado formalmente a nenhum grupo ou movimento artístico ao longo de sua trajetória, foi filiado ao PCB entre 1945 e 1974, e sua produção cultural tangencia o contexto apresentado. Ele

¹ RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000. 450 p.

² RIDENTI, 2000.

³ SACRAMENTO, Igor. *Nos tempos de Dias Gomes: a trajetória de um intelectual comunista nas tramas comunicacionais*. Tese de doutorado em Comunicação e Cultura. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. pp. 82-83.

atuou nos meios de comunicação brasileiros entre os anos de 1940 e 1990, tendo trabalhado no rádio, na literatura, no cinema e na televisão. Foi no teatro, todavia, que sua carreira começou, em 1942, e se consolidou no início da década de 1960⁴, em um movimento simultâneo à sua militância partidária de esquerda.

Chama a atenção o fato de que as peças de Gomes, escritas especificamente entre o fim dos anos de 1950 e o início dos anos de 1960, representam e discutem questões sociopolíticas, mas o fazem a partir de narrativas que fogem ao que seria entendido como realismo⁵. São exemplos: a busca por cinco almas que conseguiram fugir do juízo final (*Os Cinco Fugitivos do Juízo Final*, de 1954), a transformação de um boi em um santo (*A Revolução dos Beatos*, de 1961) e uma promessa religiosa pela sobrevivência de um burro⁶. Essa última é a premissa da peça responsável pelo reconhecimento e consagração do autor: *O Pagador de Promessas*⁷, de 1960.

Portanto, além do engajamento político ideológico de esquerda e da busca pela representação do que seria a verdadeira cultura popular brasileira, outro elemento marcou a conformação dos textos de Gomes produzidos à época: a mistura de gêneros narrativos na estrutura das peças, que pode ser entendida como uma experimentação. Esses três mecanismos teriam sido igualmente mobilizados no período por outros artistas e intelectuais engajados na construção de seus trabalhos⁸.

Dentro desse cenário, uma categoria importante para a compreensão dos projetos, trajetórias e estratégias de atuação dos referidos produtores culturais é a noção de “engajamento”. Para o historiador francês Jean-François Sirinelli⁹, há mais de uma forma

⁴ GOMES, Dias. *Apenas um subversivo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

⁵ De acordo com Sacramento (2012), o realismo, como gênero narrativo, conta com três características básicas: 1) desenvolve uma “extensão social” do drama, ao considerar pessoas comuns e trabalhar com os “tipos sociais” mais em voga; 2) relata um conjunto de eventos no presente – a ação é contemporânea; e 3) tem a ação inspirada por questões seculares.

⁶ Todas as referências e informações a respeito das peças de teatro de Dias Gomes, salvo indicação específica contrária, foram obtidas em: SACRAMENTO, 2012.

⁷ A peça possui um enredo marcado pela crítica social e, embora de base realista, nota-se nela a presença do insólito. Para cumprir a já citada promessa, um homem carrega uma pesada cruz do interior da Bahia até a igreja de Santa Bárbara, em Salvador. Todavia, o voto fora feito à santa em um terreiro de candomblé, valendo-se do sincretismo popular que relacionaria a figura dela à do orixá Iansã. Isso gera um conflito com o padre da igreja, que o impede de entrar e depositar a cruz no altar. A premissa causa desdobramentos a partir dos quais Gomes aborda temas como intolerância religiosa, corrupção, anticomunismo e sensacionalismo midiático. O autor valoriza na peça elementos da cultura popular e traz à tona discussões como a reforma agrária.

⁸ RIDENTI, 2000 e SACRAMENTO, 2012.

⁹ SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, pp. 231-269; 242-243.

de se definir o que seria um intelectual. Uma delas passa especificamente pela capacidade desses agentes de colocarem a sua produção a serviço ou em função de causas específicas, defendidas por eles ou por instituições às quais são ligados.

No período pós-Segunda Guerra, o filósofo Jean-Paul Sartre já estava preocupado em delimitar um conceito de “engajamento”, nesse caso voltado especificamente para a literatura.¹⁰ Articulado a isso, Marcos Napolitano, no ensaio *A arte engajada e seus públicos (1955/1968)*, pensa a trajetória da arte engajada no Brasil em meados das décadas de 1950 e 1960. Em consonância ao teórico, houve no país uma aproximação do teatro, do cinema e da música popular com a literalidade, o que gerou uma renovação tanto de agentes que as produziam como do público consumidor. Essa transformação justifica a ampliação da leitura e a aplicação do conceito de engajamento anteriormente desenvolvido por Sartre, destinado à literatura:

[...] o conceito de engajamento artístico de esquerda, a partir do final dos anos 50, deve ser pensado a partir dessas mudanças estruturais no campo artístico-cultural como um todo, processo que diluiu a "república das letras" em outras áreas artísticas, vocacionadas para o "efeito", para a performance, para o "lazer". Assim, o conceito de engajamento, tal como delimitado por Sartre [...] - a atuação do intelectual através da palavra (articulada em prosa e ensaio), colocada a serviço das causas públicas e humanistas -, sofreu no Brasil (e em outros países, sobretudo da América Latina) uma releitura, com todos os problemas e virtudes daí decorrentes. Ao contrário do que defendia o filósofo francês, o espaço de atuação privilegiado do artista/intelectual de esquerda brasileiro não foi a prosa ou o ensaio, embora os anos 50 e 60 fossem pródigos também nesses gêneros, mas as artes que apelavam aos sentidos corpóreos, através de imagens, sons e ritmos¹¹.

Com base no exposto, passa-se agora a uma reconstituição geral e a uma análise de um momento específico da trajetória e da produção de Dias Gomes, ocorrido entre o final da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970. Trata-se da sua transição para a televisão e da adaptação de seu projeto de engajamento e de experimentalismo, nascido e consolidado no teatro, para um novo meio de comunicação, por meio da criação de telenovelas.

A TRANSIÇÃO DE DIAS GOMES PARA A TELEVISÃO

¹⁰ SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 2004, pp. 20-21.

¹¹ NAPOLITANO, Marcos. A arte engajada e seus públicos (1955-1968). In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 104, 2001.

Pode-se afirmar que, durante o período de experiência democrática (1945-64), os artistas e intelectuais de esquerda no Brasil já sofriam com certos constrangimentos de ordem política¹². Isso ocorria em um cenário fruto da Guerra Fria (1945-91), que marcou a presença no país, em alguns momentos, do anticomunismo. Essa situação piorou com o golpe civil-militar de 1964. Perseguido, Dias Gomes foi, no mesmo ano, demitido da Rádio Nacional, onde trabalhava desde 1956. Seu nome passou então a ser considerado incômodo e evitado pelos veículos de comunicação.

A decretação do AI-5, em 1968, fez com que a “caçada” a esses sujeitos fosse institucionalizada. A Censura Federal passou a proibir de maneira sistemática o trabalho de Dias Gomes no teatro, o que, somado ao fato de não possuir mais um emprego formal, o levou a uma crise financeira. A televisão se mostrou, então, como um meio de sobrevivência para ele. Sobre a transição, o autor afirmou:

Minha situação econômica não me permitia sequer hesitar. Tinha várias peças proibidas, e as que ainda não estavam sê-lo-iam certamente. Não me seria permitido prosseguir com minhas experiências teatrais, pois minha dramaturgia vivia do questionamento da realidade brasileira, e essa realidade era banida dos palcos, considerada subversiva em si mesma pelo regime militar... Minha geração de dramaturgos — a dos anos 60 — erguera a bandeira do teatro popular, que só teria sentido com a conquista de uma grande plateia popular, evidentemente. [...] Agora, ofereciam-me uma plateia verdadeiramente popular, muito além dos nossos sonhos. Não seria inteiramente contraditório virar-lhe as costas?¹³

Além da questão material, de ordem prática, a justificativa elaborada por Gomes para sua transferência é, portanto, ideológica. Ele alegava ter visto a sua atuação na televisão como uma alternativa para continuar e ampliar o seu projeto iniciado no teatro, alcançando públicos maiores e camadas mais populares, que consumiam o que era levado ao ar diariamente pela televisão. Esse ingresso de artistas engajados no novo meio de comunicação – como Gomes, Mario Lago, Oduvaldo Vianna, Gianfrancesco Guarnieri, Paulo Pontes e Lauro Cesar Muniz – pode ser mais bem entendido se articulado a outro fenômeno ocorrido em paralelo: o de modernização da televisão, em especial da TV Globo, empreendido pela própria empresa e pelo aparato estatal.

¹² MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva/Fapesp, 2002.

¹³ GOMES, 1998, p. 255.

No início da década de 1970, a TV Globo se firmou como a principal emissora de televisão do país¹⁴. Para tanto, além de realizar uma renovação técnica e comercial, a empresa investiu na criação de uma periodicidade fixa para as suas atrações, ancorada na exibição diária de telenovelas intercaladas por telejornais, entre as 18h e as 22h. Diante da programação estável, o telespectador pôde fazer da televisão um hábito, ajustável ao seu cotidiano.

Houve ainda uma reformulação do conteúdo veiculado. Para tanto, a emissora passou a contratar profissionais prestigiados, inseridos em movimentos como o Cinema Novo, a MPB e o teatro engajado, entre os quais se destacavam nomes declaradamente comunistas. Essa teria sido uma tentativa de levar ao ar programas considerados mais “qualificados”, como o *Jornal Nacional* e o *Fantástico*, e de atingir e consolidar um novo público¹⁵, mais segmentado: a classe média, consumidora do que era produzido pelo cinema, pela música e pelo teatro engajados do período. Assim como Gomes, portanto, a TV Globo também tinha um projeto de ampliação de comunicabilidade, mas de caráter inverso ao dele, anteriormente explicitado.

Já a modernização proposta pelo Estado ocorreu em paralelo a uma intensa repressão às atividades culturais¹⁶, sendo geralmente entendida como “conservadora” ou “autoritária”. O mesmo aparato que censurava foi o que investiu no desenvolvimento cultural, criando, por exemplo, o Instituto Nacional do Cinema (1966), a Embrafilme (1969) e o Ministério das Comunicações (1967). Este último instaurou uma tecnologia que permitia exibições televisivas de qualidade técnica e alcance nacional. Nessa lógica, a relação do governo com a TV Globo visava a modelar o meio de comunicação aos seus interesses educacionais e de propaganda¹⁷. A já citada reformulação da programação teve influência estatal, pois o governo pressionava as redes de televisão a não veicularem atrações consideradas de “baixo nível cultural”¹⁸.

¹⁴ BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. *Mercado brasileiro de televisão*. Sergipe: Gian Brasil, 2016.

¹⁵ BORELLI, Silvia Helena Simões; PRIOLLI, Gabriel (coord.). *A deusa ferida: por que a Globo não é mais campeã absoluta de audiência?* São Paulo: Summus, 2000, p. 85.

¹⁶ ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

¹⁷ SIEGA, Paula Regina. *A seguir, cenas de um regime militar: política e propaganda nas novelas brasileiras dos anos 70*. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 4, Ano IV, nº 2, abril/maio/junho de 2007.

¹⁸ Exemplo desse tipo de atração eram os programas de auditório populares nos quais eram explorados números e quadros de caráter pitoresco e sensacionalista (BORELLI; PRIOLLI, 2000).

Era para atender a essa demanda que a emissora justificava a contratação de criadores de produtos reconhecidos como de qualidade, ainda que fossem de esquerda. O processo era tolerado pelo aparato repressor, uma vez que, na televisão, o espaço de ação deles estaria supostamente controlado. Além de instrumentalizar as telenovelas para propagação ideológica, a Censura Federal trabalhava para preservar a “moral e os bons costumes”¹⁹, vetando conteúdos que fossem considerados política ou moralmente inapropriados. Havia, porém, disputas entre esses sujeitos, o Estado e a empresa televisiva, uma vez que:

para artistas como Dias Gomes, a entrada na TV Globo não era vista como uma derrota do ideário comunista, da oposição, mas era uma forma de resistência por dentro do sistema, embora eles estivessem angariando públicos e consolidando o mercado televisivo²⁰

Gomes foi contratado pela TV Globo em 1969 para escrever telenovelas. A emissora havia acabado de rescindir contrato com a cubana Glória Magadan, que escreveu e produziu as telenovelas da empresa entre 1965 e 1969. Magadan levava ao ar tramas que se passavam em cenários e temporalidades distantes e exóticas²¹. Recorrentemente, realizava adaptações de grandes clássicos internacionais, como a ópera *Madame Butterfly* ou o romance *O Conde de Monte Cristo*. Esse tipo de telenovela, com enredos totalmente desviados da realidade do telespectador, marcou a produção ficcional televisiva – não apenas a da TV Globo – até o fim da década de 1960. Além dos clássicos internacionais, eram comuns as adaptações de roteiros argentinos, mexicanos e cubanos, oriundos, sobretudo, do rádio.

Com a saída de Magadan, a teledramaturgia da TV Globo passou por uma renovação. As adaptações deram lugar a narrativas abasileiradas, contemporâneas, com traços realísticos e que supostamente representavam o cotidiano da vida brasileira²². Contudo, os dois tipos de telenovela obedecem a um mesmo grande formato de funcionamento. A telenovela brasileira possuía uma estrutura própria que permaneceu inalterada e com a qual Gomes, para acomodar seu projeto, precisou negociar.

¹⁹ FICO, Carlos. *Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol. 24, n. 47, pp. 29-60. 2004.

²⁰ SACRAMENTO, 2012, p. 260.

²¹ ORTIZ, Renato; BORELLI, Silvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. *Telenovela: história e produção*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

²² MATTELART, Michèle e Armand. *O carnaval das imagens: a ficção na TV*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 31.

A ficção televisiva, a partir do fim da década de 1960, passou a buscar construir personagens e narrativas semelhantes às pessoas, ao cotidiano e com referências a acontecimentos da vida real. Todavia, esse realismo é marcado por tramas de grande intensidade e personagens relativamente verossímeis, mas que são quase sempre conduzidos pela sucessão dos acontecimentos, de maneira estereotipada. A narrativa, por sua vez, transcorre numa sequência lógica e linear, sem lugar para subjetividades, que poderiam fazer o espectador médio se perder²³.

A tradição ficcional televisiva brasileira é devedora do teatro melodramático francês, surgido no final do século XVIII, que marca a constituição desse realismo²⁴. Ela é forjada a partir de excessos, sendo baseada na dicotomia entre o bem e o mal sem nuances, e na intensificação dos vícios e das virtudes apresentadas nos repertórios dos vilões e dos heróis. A presença da moral resulta quase sempre em desfechos catárticos, que recompensam os bons – o chamado “final feliz”, geralmente após uma sucessão de malogros e sofrimentos – e castigam os maus.

Além disso, a telenovela brasileira tem entre seus antecedentes o romance em folhetim, surgido também na França, mas no século XIX²⁵. Dele, ela teria herdado as tramas centradas no amor e na paixão românticas. Esses sentimentos são apresentados no enredo como sublimes e avassaladores, quase sempre se sobrepondo à razão e a outras formas de afetividade e discussões. Devido a essa lógica, o enredo de uma telenovela conta, obrigatoriamente, com pelo menos um casal romântico, que enfrentará, ao longo da narrativa, obstáculos para ficar ou permanecer junto²⁶.

É possível perceber, portanto, que a produção de telenovelas da TV Globo na segunda metade da década de 1960 tem dois momentos. O primeiro, constituído de produções com enredos distantes da realidade e marcado pela presença de Glória Magadan na emissora. A partir de 1969, tem-se um segundo período, caracterizado pela renovação estética das tramas, e que acompanhou o processo de modernização televisiva promovida

²³ NOGUEIRA, Lisandro. *O autor na televisão*. São Paulo: Edusp, 2002.

²⁴ KORNIS, Mônica Almeida. Ficção televisiva e identidade nacional: o caso da Rede Globo. In: CAPELATO, Maria Helena, MORETTIN, Eduardo, NAPOLITANO, Marcos, SALIBA, Elias Thomé (orgs.). *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007, pp. 99-114.

²⁵ ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1991.

²⁶ Do folhetim, a telenovela também teria herdado o “gancho”, um recurso de suspensão da narrativa em momentos de grande tensão ou expectativa. No folhetim, os ganchos encerravam os capítulos publicados de forma seriada em jornais e revistas. Na telenovela, os momentos de intervalos comerciais e de final dos capítulos recorrem a esse estratagema. Em ambos os casos, o objetivo é prender a atenção e fazer com que o público continue acompanhando as histórias após as pausas.

pela emissora e pelo aparato estatal. O movimento incluiu a ida de dramaturgos engajados para o quadro de funcionários da empresa, entre eles Dias Gomes. Ele auxiliou no desenvolvimento da nova linguagem, realista e contemporânea, mas ainda assim melodramática e folhetinesca, como a anterior.

No novo cenário, era Janete Clair – esposa de Gomes, na TV Globo desde 1967 – a principal dramaturga da emissora. Ela conduzia o horário das 20h, que se consolidaria como de maior importância comercial, apresentando tramas não necessariamente comprometidas com crítica ou experimentalismo. Em suas telenovelas, a discussão social, quando presente, era quase sempre suplantada por componentes como os amores impossíveis e as relações familiares conturbadas. Paralelamente, Dias Gomes tornou-se o principal autor do horário das 22h. Da chegada dele à emissora até uma interrupção da faixa em 1979, foram exibidas 15 produções, das quais sete são de sua autoria e contavam com uma proposta que se diferenciava da de Clair.

ESPECIFICIDADES DA PRODUÇÃO DE DIAS GOMES NA TELEVISÃO ENTRE 1969 E 1976

O horário das 22h era considerado pela TV Globo como experimental²⁷ e dedicado ao seu já mencionado projeto de “sofisticação” e ampliação de público. Sendo uma faixa de menor audiência e, por isso, menor importância comercial, tinha ainda maior classificação etária (16 anos) e recebia da Censura Federal um tratamento um pouco menos rígido. Possibilitava, dessa forma, que nomes antes ligados ao cinema e ao teatro engajado – como Walter George Durst, Bráulio Pedroso e Dias Gomes – desenvolvessem tramas que discutiam questões sociais e assuntos considerados mais polêmicos, enquanto propunham novas linguagens para a ficção televisiva.

No caso de Gomes, isso fica parcialmente claro já em suas duas primeiras telenovelas²⁸, ambas realistas e contemporâneas²⁹. *Verão Vermelho* (1969/70) tinha como

²⁷ ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1991.

²⁸ Antes de *Verão Vermelho*, ao chegar à TV Globo, Gomes foi incumbido de dar continuidade a uma telenovela iniciada por Magadan e que se fosse cancelada traria grandes prejuízos à emissora (GOMES, 1998). *A Ponte dos Suspiros*, levada ao ar em 1969, era baseada num romance homônimo do escritor francês Michel Zevaco e se passava em Veneza, no ano de 1500.

²⁹ Todas as referências e informações a respeito de telenovelas e outros programas televisivos, salvo indicação específica contrária, foram obtidas em: TV GLOBO. Dicionário da TV Globo: programas de dramaturgia & entretenimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, e GLOBO COMUNICAÇÕES E

protagonista um casal em crise, Adriana (Dina Sfat) e Carlos (Jardel Filho), por meio do qual o autor tratou do desquite. A história se passava na Bahia e trazia, como pano de fundo, a capoeira e o candomblé, além de abordar problemas sociais como a concentração fundiária. Já *Assim na Terra Como no Céu* (1970/71) apresentou Vítor (Francisco Cuoco), um padre que abandonava o sacerdócio ao se envolver com Nívea (Renata Sorrah), abrindo espaço para Gomes discutir o celibato. Destacava-se ainda o personagem Rodolfo Augusto (Ary Fontoura), um costureiro que teria sido uma das primeiras representações de um homossexual na televisão.

Uma estratégia de ação adotada por Gomes foi a adaptação de suas peças, inclusive as censuradas³⁰, para o formato de telenovela. O movimento tem início em *Bandeira 2* (1971/1972). A trama se passava no subúrbio carioca de Ramos, que, na história, era marcado por uma guerra pelo controle do jogo do bicho entre os rivais Tucão (Paulo Gracindo) e Jovelino Sabonete (Felipe Carone). Os dois bicheiros se apaixonavam por Noeli (Marília Pêra) e disputavam ainda o interesse romântico dela. Porta-bandeira da escola de samba do bairro, ela sofria preconceito por ser desquitada e motorista de táxi³¹. Também chama a atenção um núcleo de migrantes nordestinos que, sem ter onde morar, ocupava a garagem do prédio em que vivia a taxista.

Em relação ao estratagema de adaptação, *Bandeira 2* reuniu elementos e personagens de duas peças de Gomes: *Dr. Getúlio, sua Vida e sua Glória* (1969), de onde saíram os núcleos ligados à escola de samba e ao jogo do bicho; e *A Invasão* (1962), baseada no desmonte da Favela do Esqueleto, no Rio de Janeiro, que narrava a tomada de um prédio abandonado por um grupo de ex-moradores do local. Todavia, essa tática nem sempre funcionou: a telenovela *Roque Santeiro*, que começou a ser produzida em 1975 e marcaria a estreia de Dias Gomes na faixa das 20h, foi cancelada por determinação da Censura Federal. Com 30 capítulos prontos e a poucos dias da estreia, os censores teriam descoberto que a trama era uma adaptação de uma peça de Gomes vetada, *O Berço do Herói*, de 1965.

PARTICIPAÇÕES S.A. Memória Globo. Disponível em <<http://memoriaglobo.globo.com.htm>>. Acesso em: 20/10/2017.

³⁰ GOMES, Dias. Entrevista ao programa “Roda Viva”. São Paulo, TV Cultura, 12 de junho de 1995. Entrevistador (a): Matinas Suzuki, com a participação de Alberto Guzik, Maria Amélia Rocha Lopes, Rita Buzzar, Hamilton dos Santos, Claudinei Ferreira e Esther Hamburger. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=y9MydY702io>>. Acesso em: 15/08/2017.

³¹ A telenovela, como o nome sugere, era para ser centrada na figura da taxista, mas as disputas entre Jovelino e Tucão e especialmente a figura do segundo personagem chamaram mais a atenção do público, o que fez com que o autor mudasse o eixo da história.

Roque Santeiro e o *Berço do Herói* lidam com os mesmos temas: a fabricação de falsos mártires e a exploração política e comercial da fé popular. Na telenovela, toda a dinâmica econômica e cultural da fictícia cidade de Asa Branca, no interior da Bahia, funcionava a partir do aproveitamento abusivo da imagem de Roque Santeiro (Francisco Cuoco). Ele fora um coroinha e artesão de santos de madeira que teria morrido como mártir, defendendo a cidade de um sanguinário bandido. A partir disso, passou a ser adorado como santo, e diversos milagres lhe foram atribuídos. Porém, 17 anos depois, Roque retornou à cidade, revelando que tudo não passara de uma farsa, o que colocou em risco os interesses daqueles que viviam da exploração do falso mito. Roque envolvia-se ainda num triângulo amoroso com Porcina (Betty Faria), uma mulher que ganhou prestígio e fez riqueza fingindo ser viúva dele, e Sinhozinho Malta (Lima Duarte), amante de Porcina, fazendeiro e chefe político local.

Já na peça de teatro, o protagonista era Jorge, um estudante que serviu à Força Expedicionária Brasileira durante a Segunda Guerra Mundial. Ao fim do conflito, o exército noticia em sua cidade que ele morreu de forma heroica durante um combate. O jovem torna-se então um mártir local. A cidade mudou de nome para Cabo Jorge e passou a se desenvolver em torno da figura do mito, explorando – assim como no caso de Asa Branca – o turismo e o comércio de relíquias religiosas. A ação da peça se passa 15 anos depois, quando Jorge, vivo, retorna à localidade e relata que, na verdade, desertou. Passando de mártir a covarde, o retorno do personagem, do mesmo modo que o de Roque, desestabiliza as dinâmicas sociais, políticas e econômicas estabelecidas.

Além da relação com a peça censurada, a proibição de *Roque Santeiro* em 1975 pode ser lida como uma não habilitação do autor ao horário das 20 h³² por parte da Censura. A essa altura, o caráter crítico já se sobrepunha à estrutura melodramática e folhetinesca em suas telenovelas. A escolhida para escrever às pressas uma trama que substituísse a cancelada foi, não por acaso, Janete Clair. A autora dominava melhor as regras de funcionamento da faixa e já havia mostrado antes versatilidade em lidar com as exigências dos censores e as de tempo de produção.

A TV Globo voltaria a sofrer com a proibição integral de uma telenovela já em fase de gravação no ano seguinte, com *Despedida de Casado*, de Walter George Durst. Esses dois

³² *Roque Santeiro* foi produzida e levada ao ar em 1985, com novo elenco e direção, e escrita em parceria com Agnaldo Silva e Marcílio Moraes, marcando, finalmente, a estreia de Gomes na faixa das 20h.

casos de censura total são os únicos conhecidos e não parecem ter sido o procedimento padrão da época. Havia um espaço de negociação entre as redes de televisão e o aparato governamental repressor. Este último optava sempre por alterar ou suprimir partes em vez de vetar inteiramente um programa³³.

Dias Gomes alegava ter desenvolvido algumas técnicas para se relacionar com os censores durante o regime militar. O autor afirmou³⁴ que costumava inserir diálogos ou cenas já vetadas em capítulos posteriores, uma vez que, segundo ele, os censores que avaliavam a telenovela mudavam ao longo de sua exibição. Outra técnica consistia em intencionalmente escrever uma cena para ser cortada e conseguir que aquilo que realmente lhe interessava levar ao ar passasse despercebido ou fosse liberado após negociação. Durante a década de 1970, Dias Gomes recorreria ainda a um terceiro mecanismo para driblar os censores. Em um período no qual a teledramaturgia estava comprometida com a exibição de tramas realistas – padrão que o próprio autor ajudara a implantar na TV Globo –, ele implodiu esse modelo de telenovela.

A efetivação dessa estratégia por Gomes se deu por meio de três tramas que o autor assinou, duas delas na sequência de *Bandeira 2* e antes da censura de *Roque Santeiro: O Bem-Amado*, de 1973, e *O Espigão*, de 1974. A terceira, e mais emblemática, por representar um rompimento mais profundo com o realismo³⁵ a partir do uso de linguagem alegórica, é *Saramandaia*, de 1976. As duas primeiras produções possuem base realista, mas com a presença pontual de situações ou personagens insólitos. Ao adentrar profundamente nesta construção em *Saramandaia*, Gomes já vinha, portanto, apresentando a linguagem ao público, não sendo a telenovela de 1976 uma ruptura sem precedente.

O Bem-Amado é baseada na peça *Odorico, Bem Amado ou Uma Obra do Governo*, escrita em 1962 e encenada pela primeira vez em 1969. A história gira em torno de Odorico Paraguaçu (Paulo Gracindo), prefeito da fictícia cidade baiana de Sucupira. Corrupto e demagogo, mas adorado pelo povo, ele tem como principal promessa de campanha, e posterior objetivo de governo, a construção do primeiro cemitério municipal. De maneira incomum, depois de terminada a obra, o tempo passa e ninguém na cidade morre.

³³ FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

³⁴ GOMES, 1995.

³⁵ BRAGA, Luiz Paulo da Silva. *Realismos maravilhosos: apropriações e referências estéticas na telenovela Saramandaia (1976), de Dias Gomes*. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História - PPGH, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017.

Odorico resolve então recorrer a artifícios absurdos para que alguém morra e sua construção seja inaugurada, e todos, de maneira igualmente absurda, falham. O principal estratégia dele é trazer de volta a Sucupira o temido matador Zeca Diabo (Lima Duarte). Todavia, para surpresa de Odorico, o bandido retorna redimido, devoto de “Padim” Cícero e com um único objetivo: realizar o sonho de se tornar protético. O prefeito passa, então, a arquitetar uma série de situações para induzir Zeca Diabo³⁶ a cometer um assassinato. No último capítulo, ironicamente, é Odorico quem termina morto pelo ex-criminoso e, finalmente, ocorre a inauguração do cemitério.

Já *O Espigão* tinha como pano de fundo uma discussão até então inédita na teledramaturgia brasileira: abordava questões ligadas ao meio ambiente, à poluição, à especulação imobiliária e à qualidade de vida nas grandes cidades. A trama é estruturada no conflito entre o empresário megalomaniaco Lauro Fontana (Milton Moraes) e os irmãos Camará: Urânia (Wanda Lacerda), Baltazar (Ary Fontoura), Tina (Susana Vieira) e Marcito (Carlos Eduardo Dolabella). O empresário deseja construir um hotel de 50 andares, um “espigão”, em uma grande área verde na Zona Sul do Rio de Janeiro, onde vivem os irmãos, que, diante de um desejo do falecido pai, não se dispõem a vender a propriedade. Chama a atenção a presença de certos personagens e situações insólitas e absurdas na trama:

há um homem que corta o cabelo das mulheres que deseja sexualmente (Baltazar), há outro que vive acampado no quintal de sua própria casa (Carlinhos), há outro que, apesar de acumular muitas namoradas, apenas consegue o orgasmo se ouve o badalar de sinos (Marcito), há uma que, apesar de costumar sair pela rua para flertar com estranhos, tem ataques de pânico quando eles se aproximam e, por isso, mantém-se virgem (Tina), há uma que morre depois de atingida por um coco do coqueiro plantado pelo seu próprio pai e que tanto queria proteger da destruição (Urânia).³⁷

*Saramandaia*³⁸, por sua vez, foi ao ar logo após a proibição de *Roque Santeiro*. Baseada, segundo Gomes, em uma ideia de peça e aproveitando alguns personagens da telenovela censurada, o autor criou um universo de tramas e tipos que fugia radicalmente às

³⁶ Zeca Diabo é o protagonista de outra peça de Gomes, homônima, de 1944. Nela, o personagem é um cangaceiro que luta por justiça social.

³⁷ SACRAMENTO, 2012, p. 320.

³⁸ GOMES, Dias. *Saramandaia*. Telenovela exibida pela TV Globo entre 3 maio e 31 dez. 1976. Direção: Walter Avancini, Roberto Talma e Gonzaga Blota. Centro de Documentação da TV Globo (CEDOC)/Rio de Janeiro e website Memória Globo.

representações realistas. A história se passa em Pernambuco, na fictícia cidade de Bole-Bole e narra os conflitos e desdobramentos de um plebiscito que visa a alterar o nome do local para Saramandaia. Nesse lugar, vivem tipos como o coronel Zico Rosado (Castro Gonzaga), que, quando nervoso ou contrariado, expele formigas pelo nariz; João Gibão (Juca de Oliveira), um vereador que esconde possuir um par de asas; e o professor Aristóbulo Camargo (Ary Fontoura), que se transforma em lobisomem nas noites de lua cheia de quinta para sexta-feira.

Situações fora do comum também ocorrem no dia a dia da cidade: uma dona de casa obesa, Dona Redonda (Wilza Carla), come até explodir; bebês nascem com asas; e o farmacêutico Seu Cazuza (Rafael de Carvalho) ressuscita durante o próprio velório. Da mesma maneira, personagens históricos como Tiradentes e Dom Pedro I transitam pelas ruas durante a madrugada e interagem com os moradores. Essa mistura do realismo com outros gêneros narrativos era, como visto, uma característica estética da produção de Gomes desde o teatro. Além de objetivar confundir os censores, ela trazia novas linguagens para as telenovelas, o que era uma demanda da TV Globo.

O PROJETO DE GOMES E AS TENSÕES DE SUA TRANSIÇÃO PARA A TELEVISÃO EXPRESSOS NAS TELENÓVELAS DO AUTOR

Uma análise geral das sinopses e de algumas cenas e capítulos das telenovelas de Gomes exibidas entre 1969 e 1976 (primeiros anos do autor na TV Globo) permite observar, na construção e no desenvolvimento das histórias, a materialização de sua proposta de arte engajada, por meio da crítica social. Nota-se, além disso, a inserção do autor no contexto de produção cultural do período, com a presença nas produções de valores que teriam sido partilhados por certos segmentos artísticos. Alguns elementos nas histórias remetem ainda aos conflitos entre a TV Globo, o aparato estatal e o autor, bem como às estratégias desenvolvidas por Gomes para negociar com essas duas forças.

Como visto, as telenovelas, a partir do fim dos anos de 1960, passam a se apresentar ao público como verossímeis. Em *Bandeira 2*, o cenário de uma periferia pobre, marcada por crimes e contravenções, se opunha à modernidade, à integração nacional e à prosperidade econômica que estariam sendo implantadas pelos militares no país. E a

televisão, que deveria representar esse modelo³⁹, não o fazia na história. Pelo contrário, questionava o seu alcance, ou até mesmo a sua existência, a partir de uma narrativa centrada na figura de dois anti-heróis fora da lei.

Espacialmente, Dias Gomes recorreu ao cenário de pequenas cidades fictícias do Nordeste em três de suas produções, criando microcosmos representativos do que seria o verdadeiro Brasil: o do interior e o das regionalidades. Sucupira, Asa Branca e Bole-Bole são dominadas por líderes políticos locais mandonistas, que vivem da manipulação popular em diferentes aspectos e reproduzem comportamentos marcados pela mistura do público com o privado. Por outro lado, quando situa o desenvolvimento de suas tramas em centros urbanos, especificamente no Rio de Janeiro, o autor destaca faces da cidade supostamente invisibilizadas pela propaganda estatal, como o já citado cotidiano de um subúrbio violento ou o impacto ambiental da especulação imobiliária agressiva.

Além da questão propagandista, outros pontos chamam a atenção no que diz respeito ao conflito entre as histórias de Gomes e a ação do aparato censor. Um deles é o questionamento de valores tradicionais. Além de Tucão e Jovelino, a moralidade de outros protagonistas do autor era igualmente desafiadora. A de Noeli, por exemplo, mostrava-se duplamente provocativa, pois, além de ser uma “mulher sem marido”, a personagem exercia uma profissão majoritariamente masculina.

A representação de embates morais é frequente nas tramas. Tanto em *Roque Santeiro* como em *Saramandaia*, há um núcleo de personagens composto por dançarinas e prostitutas, que enfrenta oposição de um grupo de beatas. Nesses casos, Gomes costumava subverter a lógica da ausência de nuances nas narrativas televisivas. Ele atribuía estereótipos positivos a personagens de moral questionável, apresentando-os como batalhadores, injustiçados e bondosos. Por outro lado, “vilanizava” personagens de conduta ilibada, geralmente representando-os como hipócritas, denunciando, dessa forma, o que poderia ser uma marca do conservadorismo social para o autor.

A presença do Carnaval em *Bandeira 2* também contribui com essa construção, já que a festa rompe com padrões e opera a partir da desordem e de misturas, oferecendo às pessoas um grau de liberdade moral geralmente não experimentado⁴⁰. Além disso – do mesmo modo que as rodas de capoeira e de candomblé, representadas em *Verão Vermelho* –

³⁹ SODRÉ, Muniz. *O Monopólio da fala*. Petrópolis: Vozes, 2001.

⁴⁰ BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2008, pp. 54-55.

, o Carnaval é uma expressão da cultura popular. Outras manifestações desse gênero compunham os enredos desenvolvidos por Gomes, tais quais a literatura de cordel e narrativas folclóricas como a do lobisomem, presente em *Saramandaia* e em *Roque Santeiro*.

Dogmas e divisões da Igreja Católica também foram abordados pelo autor. Como visto, ele problematizou o celibato dos padres em sua segunda telenovela na TV Globo. Ademais, apresentou, em *Roque Santeiro*, a trama de um sacerdote adepto da Teologia da Libertação – chamado pelos outros personagens de “padre comunista”. Debateu ainda, em *Saramandaia*, preceitos religiosos⁴¹ que atentam contra a vida, por meio de uma subtrama na qual um bebê precisava de uma transfusão de sangue e seu pai se negou a autorizar o procedimento.

Todos esses elementos e discussões permitem identificar nessas telenovelas a busca pela representação de uma brasilidade genuína – recurso supostamente característico da produção artística engajada da época. E, a partir dessas representações, Gomes tentou explorar também problemas brasileiros que envolviam em sua resolução políticas públicas, como os migrantes que ocupavam uma garagem em *Bandeira 2*, enredo que trazia à tona a discussão sobre o êxodo rural e o crescimento urbano sem planejamento e investimento governamental, ou a questão da seca no interior do Nordeste, representada em *Saramandaia*. Sofreu, nesses casos, com os severos cortes da Censura Federal⁴². Na segunda produção, todavia, recorrendo à linguagem alegórica, conseguiu tecer críticas inclusive à falta de liberdade no regime político então vigente⁴³.

Gomes construiu uma narrativa simbólica que materializava nas asas de João Gibão a necessidade de luta pela liberdade⁴⁴. O personagem queria e sentia que deveria voar, mas reprimia o desejo, escondendo sua capacidade por medo da reação da sociedade. Ao ter seu segredo revelado, sofreu com o estranhamento e a perseguição política e social: os moradores da cidade e as instituições locais estabeleceram que possuir asas, além de uma

⁴¹ No material analisado (GOMES, 1976), a “religião” praticada pelo personagem – também chamada de “seita” – não é nomeada. Essa teria sido, segundo o website Memória Globo, uma exigência da Censura.

⁴² Especificamente no caso da seca, a abordagem de Gomes teria desagradado aos censores, que impuseram moderação à presença do assunto na narrativa, por considerar que esse problema era de competência do governo, e não da televisão.

⁴³ Gomes e Walter Avancini, diretor-geral de *Saramandaia*, falaram abertamente da ação da Censura e como ela dificultava a produção televisiva da época em entrevista ao *Jornal do Brasil* em abril de 1976. “A censura não permite que se trabalhe com o real”, declarou Avancini, num indicativo dos usos que Gomes faria da linguagem alegórica na telenovela. AS SARAMANOVÉLAS da telemandaia: (ou a realidade fantástica). *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro. 30 abr. 1976. p. 10-11).

⁴⁴ BRAGA, 2017, pp. 107-109; 125-126.

aberração, era inadequado para um cidadão de bem. Na última cena da telenovela, movido pela vontade e por circunstâncias dramáticas, o protagonista terminou voando, livre e observado pelos demais personagens.

O humor é outro artifício que se faz presente nas produções analisadas. Gomes recorre ao uso da ironia, do deboche e de ambiguidades linguísticas, além de, como já mostrado, situações dramáticas esdrúxulas das quais se extrai o riso. Eventualmente, o tom cômico era utilizado para satirizar a realidade: em *O Bem-Amado*, um escândalo político chamado Sucupiragate gerou uma crise no governo de Odorico Paraguaçu. Essa teria sido uma referência ao caso Watergate, esquema de espionagem que levaria à renúncia do então presidente dos EUA, Richard Nixon (1969-1974). Na telenovela, Odorico instalou um microfone no confessionário da igreja para descobrir segredos de inimigos e, de quebra, teve acesso a curiosas intimidades dos moradores da cidade.

Todavia, essas histórias são também marcadas por amores impossíveis, brigas entre pais e filhos, o tabu da perda da virgindade antes do casamento e personagens que desconhecem a identidade de seus progenitores. Embora constituídos de nuances, tipos em oposição dicotômica compõem o quadro de personagens de Gomes, tais quais “a mulher devassa e a casta” e “o coronel (ou político corrupto) e o político honesto”. E, no desenvolvimento das tramas, personagens são presos injustamente, outros sofrem chantagens por guardarem certos segredos e casais são separados por intrigas.

A presença de características tradicionais do gênero ficcional televisivo nas produções de Gomes mostra que as novidades introduzidas por ele não foram marcadas pela ruptura total. A manutenção de determinados mecanismos pode ter permitido que os novos fossem introduzidos com êxito. Contudo, como aqui exposto, a base melodramática e folhetinesca em Gomes não se sobrepunha à crítica. O desenvolvimento e a resolução dos conflitos são menos estabelecidos na dualidade entre o bem e o mal do que nas telenovelas realistas clássicas, como as de Janete Clair.

Os protagonistas dele não raramente são ambíguos – como o bicheiro Tucão e o prefeito Odorico – ou repletos de idiossincrasias – como os irmãos Camará. Gomes não hesitava em matá-los⁴⁵ ou em criar desfechos para as histórias que não fossem felizes,

⁴⁵ Importante salientar que a morte de Tucão teria sido uma exigência da Censura Federal, alegando ser inadmissível que o bem não triunfasse sobre o mal no desfecho da história. Reforça-se com isso que a construção das tramas por Gomes estava em constante tensão e diálogo com as exigências e demandas da TV Globo e do aparato censor. Se por um lado o fim do personagem pode ser considerado moralista, por

apaziguadores ou justos. Tal qual Roque Santeiro, que, no último capítulo da telenovela, vai embora de Asa Branca sem revelar a farsa de sua morte ao povo, permitindo que a exploração do mito pelos mais ricos se perpetue⁴⁶. Já no desfecho de *O Espigão*, Lauro Fontana sai vitorioso, desmatando toda a área verde que esteve em disputa ao longo da trama. Salienta-se, por fim, que essa diferenciação das produções de Gomes foi, em algumas ocasiões, defendida por ele e também pela crítica especializada, que colocava o autor em outro patamar, diferente, por exemplo, do de sua esposa e colega de ofício⁴⁷.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição de Dias Gomes para a televisão fez com que o seu projeto artístico ganhasse novos moldes. Primeiramente, ele participou da renovação das telenovelas na TV Globo, impondo às tramas um caráter realista e contemporâneo. Logo depois, ele mesmo subverteria esse padrão, misturando – como já fizera no teatro – outras referências ao realismo, que, dadas as conjunturas, já não era capaz de atender às suas pretensões.

Um dos impeditivos aos interesses de Gomes foi a censura. O intelectual aprendeu a negociar com o aparato censor a partir de mecanismos desenvolvidos ao longo do tempo. Porém, como visto, nem sempre essa foi uma negociação equilibrada. O conflito de interesses entre Gomes e o Regime Militar se estabelecia nos limites morais e político-ideológicos imputados pelo aparato censor à linguagem televisiva. O autor esbarrava ainda no plano de propaganda de uma sociedade apaziguada e moderna que o Governo tinha para as telenovelas. Frequentemente, essa visão não condizia com a representação social e a denúncia realizadas por Gomes.

Na televisão, Gomes lidou ainda com exigências mercadológicas da TV Globo. Chamam a atenção duas delas. A primeira era o êxito comercial. A manutenção de certos elementos constitutivos do gênero, notadamente as características melodramáticas e folhetinescas, pode ser lida como uma tentativa de conservar o apelo de mercado das obras. Todavia, apesar de não romper totalmente com o modelo tradicional de telenovela, o autor realizou alterações em sua linguagem, como a inserção progressiva de componentes

outro, em certo ponto, ele subverte as regras do gênero ficcional televisivo, já que o bicheiro havia se tornado o protagonista da história e era amado pelo público.

⁴⁶ É possível constatar esse desfecho apenas na versão de *Roque Santeiro* exibida em 1985.

⁴⁷ SACRAMENTO, 2012.

que fugiam ao realismo. Dessa forma, ele atendia, simultaneamente, à segunda demanda da emissora: a sofisticação da programação no horário das 22h. As telenovelas deveriam, portanto, agradar à crítica e a uma audiência mais segmentada, mas sem causar estranheza ao grande público, o que poderia implicar rejeição e conseqüente queda dos índices de audiência.

Desse modo, a implosão do realismo por Gomes tem dois objetivos que, dadas as circunstâncias, são indissociáveis: o drible à censura e a criação de novas linguagens para a televisão. O mecanismo permitia ao autor promover uma discussão consistente do que ele acreditava ser a realidade nacional, principal pauta de seu projeto de arte engajada. Em paralelo, a TV Globo vendia ao público as telenovelas do intelectual como um produto diferenciado, crítico e de alta qualidade técnica e artística.

Tendo em vista o observado, depreende-se que as telenovelas de Dias Gomes analisadas captaram em sua construção as tensões de um momento específico da trajetória do autor: a transição dele e de seu projeto para a televisão. Por outro lado, as obras são também um marco na história da telenovela brasileira, produto que teve ao longo da segunda metade do século XX um papel fundamental na formação e consolidação da cultura, da memória e das identidades nacionais. Por meio delas, Gomes alterou certos aspectos da linguagem e da estética do gênero ficcional, embora tenha havido, além de rupturas, continuidades envolvidas nesse processo.

**“COISAS DE MENINO E COISAS DE MENINA”: UM ENSAIO SOBRE
GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DA *GRAPHIC
NOVEL FUN HOME***

**“BOY THINGS AND GIRL THINGS”: AN ESSAY ON GENDER AND
IDENTITY CONSTRUCTION FROM THE GRAPHIC NOVEL FUN HOME**

Talita Sauer Medeiros

Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil

e-mail: talitasauerbtu@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5924-477X>

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v7i13.19230>

Recebido em 14 de janeiro de 2018

Aprovado em 14 de dezembro de 2018

RESUMO:

Fun home é uma autobiografia em formato de graphic novel da quadrinista Alison Bechdel. Trata-se de uma obra na qual a autora discorre acerca do que denomina sua “jornada de autodescobrimento”. Perpassa por episódios que marcaram sua trajetória, em especial o confronto do pai com a sexualidade dele próprio, o empenho da mãe em manter as aparências e a busca da autora, enquanto adolescente lésbica, por sua identidade. Através dessa obra, é possível vislumbrar a assertiva de Stuart Hall de que a identidade é um processo sempre em construção. Fun home nos permite fazer uma digressão sobre questões que tratam de identidade, gênero, sexualidade e normatização dos papéis sociais através do processo de identificação e exclusão realizado por Bechdel, já que, a todo momento, há uma contraposição entre suas ideias e vontades pessoais e livros, personagens e papéis sociais observados em autoras feministas e sobretudo na relação do pai com sua própria sexualidade. Confirma-se, assim, a proposição de Tomaz Silva de que as diferenças estão implícitas em qualquer identificação.

Palavra-chave: Graphic Novel; Identidade, Gênero; Autobiografia; Alison Bechdel.

ABSTRACT:

Fun Home is an autobiography in graphic novel format, by Alison Bechdel. A work in which the author discusses what she calls her "journey of self-discovery". It includes episodes that marked his trajectory, in particular, the confrontation of his father with his own sexuality; the commitment of his mother in maintaining the appearances and the search of the author as a lesbian adolescent by its identity. Through this work, it is possible to observe Stuart Hall's assertion that identity is a process, always under construction. Fun Home allows us to digress on issues that deal with identity, gender, sexuality and normaLization of social roles. Through the process of identification and exclusion carried out by Bechdel. Since, at all times, there is a contrast between her personal ideas and wishes, with books, characters, social roles observed, the reading of feminist authors and, above all, the relationship of the father with his own sexuality. Thus confirming Tomaz Silva's proposition that differences are implied in any identification.

Keywords: Graphic Novel; Identity; Gender; Autobiography; Alison Bechdel.

Alison Bechdel é uma artista norte-americana que faz uso das histórias em quadrinhos para falar de si mesma. A autora constrói uma autobiografia a partir dessa forma gráfica de narrativa, o livro *Fun home*. Esse trabalho é consequência de um momento no qual os autores de histórias em quadrinhos buscaram elevar suas obras ao que julgavam um nível mais ambicioso e mais significativo. A intenção de dar mais densidade aos quadrinhos e produzir um material mais complexo, mais “sério”, derivou não apenas numa nova forma, as *graphic novels*¹, que aproximaram esse material do formato dos livros literários, mas também na exploração de novos temas, em busca de “objetivos narrativos mais profundos e mais complexos”². Os temas explorados são amplos e abarcam inclusive as suas próprias vidas, sendo a autobiografia bastante recorrente nas *graphic novels*. Assim, desde a década de 1970, a autobiografia tem sido comum nas artes gráficas, um material bastante explorado em especial nos quadrinhos alternativos. O trabalho autobiográfico de Alison Bechdel, através da narrativa visual, divide-se em duas partes: *Fun home – a family tragicomic*,³ centrada na relação com seu pai, e *Are you my mother? – a comic drama*⁴, livro no qual o foco está na relação da autora com sua mãe. Este ensaio se aterá à primeira obra.

Desenvolver uma narrativa de sua vida através desse formato abre inúmeras possibilidades. Se um olhar menos atento pode se ater à suavidade dos desenhos e à graça maliciosa da narrativa, a verdade é que há obras que se utilizam com maestria dos signos da linguagem dos quadrinhos para discutir temas densos. Este é o caso de Alison Bechdel em *Fun home*. Bechdel estruturou sua autobiografia focada em dois pontos principais: a descoberta de sua homossexualidade e a relação com Bruce, seu pai. Através de uma análise em retrospectiva, conhecemos muito mais do que a vida da autora. Conhecemos também a construção de sua identidade pessoal e sexual e todas as questões que permeiam esse

¹ *Graphic novel* (romance gráfico) é um quadrinho adulto contemporâneo, cujas primeiras obras importantes surgem no fim da década de 1970. “Adultos” não por seu conteúdo (ex. sexual), mas pelo público ao qual se pretende alcançar. Obras que pretendem uma “qualidade superior”, autoral, complexa e “séria”. São uma continuação e uma consequência de outras tradições e fazem parte de um movimento de conscientização dos quadrinhos como forma de arte. Em geral, são publicados em formato de livro, como obras fechadas.

² GALVÉZ, Pepe. La novela gráfica o la madurez del medio. In: CORTÉS, Nicolás; GALVÉS, Pepe; GUIRAL, Antoni; MECA, Ana Maria. *De los superhéroes al manga: el lenguaje de los comics*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2008, 71.

³ BECHDEL, Alison. *Fun home – a family tragicomic*. Boston, Nova York: Houghton Mifflin Harcourt, 2006.

⁴ BECHDEL, Alison. *Are you my mother? – a comic drama*. Nova York: Houghton Mifflin Harcourt, 2012.

caminho. Dessa forma, a partir de *Fun home*, discutiremos o processo de construção de categorias como a identidade, dialogando com autores como Tomaz Silva⁵, que entende que a identidade e a diferença são esferas constantemente criadas e recriadas, relacionadas ao social, sujeitas a vetores de força e relações de poder, e Stuart Hall⁶, que infere que as identidades funcionam como pontos de identificação e apego, em especial por sua capacidade de exclusão, deixando de fora, transformando o diferente em “exterior”. De forma que as identidades sejam proclamadas, construídas no interior do um jogo de poder.

A partir de *Fun home* e da narrativa autobiográfica de Bechdel, podemos pensar as colocações de Hall acerca de como a identidade é ativamente produzida através de um movimento de reconhecimento das confluências e das diferenças – categorias que estão interligadas, constituindo um processo através do qual se constrói o que entendemos como nossa identidade. Sendo então a diferença um ato, um processo de diferenciação que está implícito em qualquer identificação. Observaremos como, a partir de um processo de proximidades e diferenças, Bechdel desenvolve e entende suas questões. Isso se dá a partir de livros e seus personagens, do comportamento observado em outras pessoas e, sobretudo, da relação com seu pai. Pensaremos ainda a construção de outra categoria, a qual também possui um significado social e cultural que é socialmente construído – o gênero. Através de sua investigação em retrospectiva, Bechdel revisita seus dilemas familiares: um pai em confronto com a própria sexualidade, uma mãe empenhada em manter as aparências e a busca de uma adolescente lésbica pela sua identidade. Um ponto relevante em *Fun home* são as questões de identificação de gênero, as quais nos permitem pensar sobre as questões implicadas em “ser uma mulher” e em sua formação como tal. Através da autobiografia de Bechdel, é possível uma reflexão acerca dos papéis sociais, incluindo os comportamentos que se esperam, socialmente, das categorias homem e mulher, masculinidade e feminilidade, e observando ainda como a descoberta e a vivência da sexualidade da autora são elementos relevantes na construção de sua identidade. Em *Fun home*, a arte prova-se mais uma vez como uma forma de expressão que traduz experiências de vida. Acerca da obra, Bechdel pondera: “Talvez minha estética fria e distante consiga transmitir muito melhor o clima glacial de nossa

⁵ SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

⁶ HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, 2000, p. 107.

família que qualquer comparação literária”⁷. Além de, nesse caso, transformar-se num veículo de debate para questões delicadas.

Alison Bechdel atualmente é bastante conhecida por seus trabalhos como quadrinista e também por sua influência no campo feminista. A inserção da autora no mundo das artes não se deu de forma fácil. Após graduar-se em design gráfico, tentou sem sucesso ingressar em várias escolas de arte dos Estados Unidos, passando então a trabalhar em agências de publicidade. Ela se tornou conhecida no seu país quando, em 1985, começou a publicar em um jornal alternativo chamado *Womannews* a série de tiras *Dykes to watch out for*⁸, as quais contestavam os discursos correntes sobre gênero e sexualidade feminina. O posicionamento sociopolítico de Bechdel era expresso de forma simples, indo do pessoal ao político. A ideia era que a série não tivesse personagens fixas ou protagonistas, focando a vidas de mulheres lésbicas em toda a sua diversidade. Com um humor ácido, mostrava suas vidas, suas relações e suas lutas, usando o cotidiano para chegar a questões de maior dimensão.

Atualmente, na indústria cultural, seu nome logo é associado ao que se convencionou chamar teste Bechdel. As regras que norteiam esse teste apareceram pela primeira vez em 1985, em um dos quadrinhos de *Dykes to watch out for* no qual duas amigas acabam desistindo de assistir a um filme no cinema pois nenhum dos filmes em cartaz se encaixa em três regras básicas estipuladas por uma delas: primeiro, é preciso que o filme tenha no mínimo duas mulheres no elenco; segundo, que elas conversem entre si; e, por último, que elas conversem sobre algo que não seja um homem. No cerne da crítica, está a participação secundária das mulheres no cinema hollywoodiano. Não se trata de determinar se um filme é feminista ou não, mas de avaliar a relevância das personagens femininas e sua independência em relação aos personagens masculinos⁹. A referência está em *A room of one's own* (Um teto todo seu), no qual, como podemos observar no trecho reproduzido abaixo, Virginia Woolf já percebia na literatura de seu tempo questões que incomodariam Bechdel na ficção contemporânea¹⁰:

⁷GARCIA, Santiago. *La memoria gráfica*. Disponível em: <<http://santiagogarciablog.blogspot.com/2011/10/la-memoria-grafica.html>>. Acesso em: 23/11/2015.

⁸ Série publicada entre 1985 e 2008.

⁹ Embora pareça simplório, grande parte da produção cinematográfica norte-americana não passa no teste de Bechdel. O teste foi originalmente criado para avaliar filmes, mas é também aplicado para outras mídias. Em 2013, quatro cinemas suecos e o canal de TV a cabo escandinavo *Viasat Film* incorporaram o teste de Bechdel em algumas de suas avaliações, uma ação que recebeu o apoio do Instituto de Cinema da Suécia. Diversas variações do teste têm sido propostas – por exemplo, a necessidade de que as personagens tenham nomes ou que a conversa entre elas dure pelo menos 60 segundos.

¹⁰ Bechdel creditou a ideia do teste a sua amiga Liz Wallace, julgando que a ideia tenha sido inspirada pelo ensaio “Um Teto Todo Seu” de Woolf.

Todas essas relações entre mulheres, pensei, recordando rapidamente a esplêndida galeria de personagens femininas, são simples demais. Muita coisa foi deixada de fora, sem ser experimentada. E tentei recordar-me de algum caso, no curso de minha leitura, em que duas mulheres fossem representadas como amigas. [...] Vez por outra, são mães e filhas. Mas, quase sem exceção, elas são mostradas em suas relações com os homens. Era estranho pensar que todas as grandes mulheres da ficção, até a época de Jane Austen, eram não apenas vistas pelo outro sexo, como também vistas somente em relação ao outro sexo. E que parcela mínima da vida de uma mulher é isso!¹¹

Bechdel é bastante atuante no campo feminista norte-americano, estando inserida no que Sônia Alvarez¹² definiu como as “feministas jovens”, as quais na contemporaneidade têm sido responsáveis por mudanças nesse campo discursivo de ação e se inter-relacionando cada vez mais com amplos setores da sociedade, especialmente a “não cívica”. Ela se dedicou à elaboração e à edição de revistas de viés político e articulação feminista. Como quadrinista, sua obra de maior destaque é *Fun home*, a qual demorou sete anos para ser produzida – período em que a autora decidiu contar sua própria história, lembrando a infância e a adolescência num intrincado universo familiar no qual todos vivem fisicamente juntos, mas em seus universos particulares. O cenário é uma antiga mansão herdada e restaurada por seu pai. Bruce, o pai, é professor de inglês e literatura e embalsamador da funerária da pequena cidade onde vivem. Daí provém o título *Fun home*, que, em seu duplo sentido (casa da diversão ou casa funerária, a partir da contração de *funeral home*), expressa a convivência do trágico e do cômico na família de Bechdel. *Fun home* foi publicado em 2006¹³. É um livro denso, composto por sete capítulos que totalizam 233 páginas. Sua publicação fez com que Bechdel¹⁴ rapidamente alcançasse destaque internacional e reconhecimento literário. A

¹¹ WOOLF, Virgínia. *A Room of One's Own*. Londres: Penguin, 1928.

¹² ALVAREZ, Sonia E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. In: *Cadernos Pagu*, Campinas, SP: Núcleo De Estudos Pagu, n. 43, janeiro/junho de 2014, p. 13-56.

¹³ *Fun home* ganhou em 2007 uma edição brasileira, porém a fonte utilizada para este estudo é a versão original, publicada nos Estados Unidos em 2006. BECHDEL, 2006, 233 p.

¹⁴ Bechdel é uma quadrinista norte-americana nascida em 1960 em Lock Haven, Pensilvânia. Atualmente, é bastante conhecida por seus trabalhos como quadrinista e também por sua influência no campo feminista, em especial após o lançamento de *Fun home*, que, além de receber uma adaptação musical encenada na Broadway, figurou como um dos melhores livros de 2006 na lista de diversas publicações, como The New York Times, Amazon.com, The Times of London, revista New York e Publishers Weekly. *Fun home* é uma obra bastante premiada. Em 2006, foi finalista do National Book Critics Circle Award na categoria memórias/autobiografia. Em 2007, recebeu o prêmio GLAAD (Gay & Lesbian Alliance Against Defamation) de outstanding comic book, o prêmio de melhor não ficção do Stonewall Book Award e o prêmio da categoria lesbian memoir and biography do Lambda Literary Award. Foi ainda indicado em duas categorias do prêmio Eisner Award de quadrinhos em 2007, como best graphic album e best reality-based

personagem central da obra é Alison Bechdel, voz narradora e autora do livro. Na *graphic novel* de Bechdel, tudo o que acontece aparece somente na visão dela, sob suas próprias perspectivas e conclusões. Segundo Philippe Lejeune¹⁵, quando a identidade narrador-personagem principal suposta pela autobiografia é realizada na primeira pessoa, sendo o narrador o personagem principal, configura-se uma autobiografia clássica, uma narração “autodiagética”. A autora já adulta relembra sua infância e adolescência, mergulha na sua própria história, na de sua família e na de seu pai, examinando os momentos que tiveram juntos durante sua vida e as circunstâncias que cercam sua morte.

Em vez de seguir uma cronologia temporal, ela opta por uma narrativa não linear, com uma ordenação que parece coordenada pela memória e pelas associações. Assim, a história é contada através de recortes de diferentes momentos da vida de Bechdel, que formam uma colcha de retalhos, vislumbrada em sua totalidade ao fim da leitura. De acordo com a classificação de Scott McCloud¹⁶, seria uma transição cena a cena, caracterizada por um salto da cena que está sendo mostrada (seja ele temporal, físico ou ambos) para outra cena, em outro lugar e em outro tempo. Nesse vaivém, temos contato com cenas que vão desde a história de seus pais antes mesmo que a autora tivesse nascido até fatos que se deram por volta de seus 20 anos. Essa escolha permite que a autora vá direto aos pontos que quer tratar, as querelas que quer revisitar. Ao longo da narrativa, ela nos deixa vislumbrar um pouco da raiva, da frustração, da admiração e do amor que sente pelo pai. As questões não têm a pretensão de serem resolvidas e permanecem até o fim da narrativa não necessariamente como conflitos, mas principalmente como inquietações.

Como o movimento de avanço e retrocesso dos acontecimentos e dos relatos é constante, alguns fatos relevantes nos são dados desde o começo da história. É o caso da homossexualidade, tanto a de Alison Bechdel quanto a de seu pai. Esta informação é importante, pois um dos fios condutores da narrativa é a maneira como cada um deles lida com sua sexualidade. Os dois seguem caminhos inversos e entrecruzados: ela, em direção ao autodescobrimento, envolvida nas teorias feministas e *queer*; ele, enrustido, casado com uma mulher, mas mantendo casos secretos com homens mais jovens.

work – tendo sido premiado na segunda categoria –, além de a própria autora ter sido indicada no mesmo prêmio como melhor escritor/artista.

¹⁵ LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. De Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

¹⁶ MCCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Brooks, 2005, p. 217.

Com Bruce, nada é explícito, tudo tem de ser inferido, já que, além de manter uma relação com os filhos rígida e distante, ao partir, deixa apenas suposições sobre sua vida, sua morte e sua identidade sexual. Embora a homossexualidade de Bruce tenha um grande impacto sobre a vida familiar, sempre fora um “segredo de família”, continuamente presente e continuamente silenciado. Apenas por volta dos 20 anos de Alison é que ela e sua mãe tocam diretamente no assunto. A necessidade de dissimulação e a obsessão pela aparência surgem como traços característicos de seu pai, expressos pela dedicação com a funerária, uma casa vitoriana que ele restaurou minuciosamente durante décadas: “Ele usava toda a sua técnica e habilidade não para fazer coisas, mas para fazê-las parecer o que não eram. Ou seja, impecáveis”¹⁷.

A morte de seu pai é tratada desde o começo da obra como algo duvidoso e incerto. Seu posicionamento é de que fora uma morte autoinfligida. Embora a versão oficial seja a de atropelamento acidental, Bechdel constrói a sua história pautada na crença de que seu pai se suicidou, sugerindo que essa atitude estaria relacionada à sua homossexualidade suprimida.

Com exceção de Bechdel, toda a cidade acredita que a morte foi acidental. Ao longo da narrativa, ela nos fornece indícios que corroboram sua hipótese: para ela, uma morte com dia determinado parece ser mais condizente com a personalidade do pai. Outro indício seria a última leitura realizada por ele, a de um exemplar de *A morte feliz*, de Albert Camus, com passagens grifadas de *O mito de Sísifo*, o qual tratava do suicídio como solução para o absurdo da existência. Nesse caso, o provável suicídio do pai estaria relacionado ao absurdo de sua vida dupla, sua sexualidade não vivenciada de forma plena. Ela ainda aponta que o fato de assumir-se publicamente como lésbica poderia ter desencadeado ou influenciado na decisão do pai. Nessa perspectiva, seu pai poderia ter se matado por não poder mais conviver com sua homossexualidade não exteriorizada.

O caminho de Alison é contrário. Ela se reconhece e se assume como lésbica ainda antes de qualquer experiência sexual. Inicialmente, a autora se percebe lésbica na teoria. Seu primeiro *insight* se dá aos 13 anos, através da definição da palavra “lésbica” no dicionário, e posteriormente através da identificação com autoras e personagens literárias, “uma revelação não na carne, mas na mente”¹⁸ – atitude em consonância com a assertiva de Denise Portinari de que “ninguém se torna homossexual sozinho. Mas o que não se costuma perceber é que

¹⁷ BECHDEL, 2006, p. 22.

¹⁸ BECHDEL, 2006, p. 74.

o outro que está em questão aí não é só um outro concreto, e sim imaginário, i.e., um significativo”¹⁹. É interessante como Alison se reconhece em certas posições e definições, buscando a construção de sua “identidade”.

Para Stuart Hall²⁰, as identidades são pontos de apego temporários às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Uma identidade seria, portanto, o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como agentes sociais de discursos particulares e dos processos que produzem as subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se podem “falar”.

A identidade é um conceito polissêmico e bastante discutido. Conforme Mara Lago, conceitos são nossos instrumentos/imagens para significar, organizar, representar, falar, enfim simbolizar nossas percepções sobre o mundo de que somos parte (físico, social, psicológico). “Os conceitos necessitam, pois, ter funcionalidade para comunicar as formas como significamos o mundo, as sociedades, seus problemas, nossas questões, para que através dos discursos se estabeleçam os laços sociais”²¹. Hall ressalta que a identidade é construída dentro do discurso, operando pela diferença e configurando-se num conceito estratégico e posicional, que, assim como todas as práticas de significação, está sujeita ao “jogo da diferença”, a identificação.

Ainda que considere suas limitações, Hall destaca a importância do conceito identidade, por tratar-se de um conceito sem o qual questões-chave não poderiam ser pensadas. É o mesmo posicionamento de Tomaz Silva²², o qual faz uma hábil desconstrução das categorias por vezes naturalizadas de identidade e diferença. O autor demonstra o quanto esses conceitos são ligados entre si e a um complexo sistema de significação. O autor nos mostra como a identidade é ativamente produzida, possuindo um significado social e culturalmente construído, que envolve relações de poder. É relevante ter em mente que identidade e diferença não são realidades preexistentes. Elas têm de ser constantemente

¹⁹ PORTINARI, Denise. *O discurso da homossexualidade feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 69.

²⁰ HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 103-133.

²¹ LAGO, Mara Coelho de Souza. Identidade: a fragmentação do conceito. In: SILVA, A. L., LAGO, M. C. S., RAMOS, T.R.O. *Falas de gênero*. Teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999, p. 19.

²² SILVA, Tomaz T. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 73-102.

criadas e recriadas, estando relacionadas à atribuição de sentido ao mundo social e à disputa em torno dessa atribuição.

Silva pontua que a identidade não é simplesmente aquilo que se é (“eu sou homem”, “eu sou heterossexual”). Ela não é autocontida e autorreferente. O mesmo se dá com a diferença, em geral entendida como derivada da identidade, aquilo que o outro é (“ela é mulher”, “ela é homossexual”). Para o autor, essas categorias não são independentes. Pelo contrário, identidade e diferença estão em extrema dependência, uma vez que uma afirmação como “sou heterossexual” está relacionada a uma cadeia de negações, expressões negativas de identidade, diferença (“não sou homossexual”, “não sou bissexual” etc.). Portanto, quando se afirma ser determinada coisa, automaticamente está implícita uma série de outras coisas que não se é. Contudo, da mesma forma que a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Na perspectiva de Silva, as duas categorias são mutuamente determinadas. Para ele, a diferença não é apenas resultado de um processo, é o próprio processo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (resultado) são produzidas. Assim, a diferença pode ser compreendida como ato, como processo de diferenciação, implícito em qualquer identificação.

A identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outros grupos e pessoas ou ainda a partir de um mesmo ideal²³. Conforme Mara Lago²⁴, a identidade pressupõe o conceito de idêntico, no sentido de que são as características em comum entre os membros de um determinado grupo social que os tornam semelhantes entre si e os diferenciam de outros grupos, cujas características enfatizadas são outras. A partir dessa dinâmica, ocorre o fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade ao grupo em questão. Hall vê a identificação como uma construção, um processo de articulação nunca completado – algo sempre em “processo”. Assim, pode-se sempre “ganhar” ou “perder” determinada identificação, no sentido de que ela pode sempre ser sustentada ou abandonada.

Na obra *Fun home*, o processo de identificação e as exclusões que esse processo parece implicar são importantes no que Alison chamou de “jornada de autodescobrimento”. Seja através da ávida leitura de obras centradas no lesbianismo, que norteiam suas explorações e compreensão sexual, e de obras de cunho feminista de autoras como Simone de Beauvoir,

²³ HALL, 2000, p. 107.

²⁴ LAGO, 1999, p. 121.

Virginia Woolf e Anaïs Nin, que influenciam e dão força à posição feminista abraçada por Bechdel, seja pela participação em reuniões de grupos militantes. Esse longo caminho em direção à descoberta de sua sexualidade, que compreende toda a sua juventude, fez com que Bechdel pensasse em vários momentos na *Odisseia*, de Homero (livro preferido de seu pai), em paralelo a sua odisseia pessoal, forjada a partir da politização e do sexo.

É interessante perceber como a sexualidade é vivida de forma inversa pelo pai e pela filha, seguindo trajetórias contrárias e ligadas por um tênue laço. O pai morre sem sair do armário e a filha escancara orgulhosamente a porta. Durante a infância, Alison tinha com o pai uma relação que variava entre o medo, a admiração e a busca pela aceitação, ainda que se desse, por vezes, em forma de rebeldia. Já na universidade, Alison se assume lésbica para a família através de uma carta. Como resposta, obteve uma ligação do pai, que, em tom talvez amistoso e até um pouco animado, falava de coisas sobre a liberdade atual, diferente de seu tempo, como se a filha soubesse de suas inclinações sexuais, ainda que não lhe houvesse dito explicitamente. Recebeu também uma carta da mãe dizendo que não achava que era o caso de ser lésbica de fato, mas que, se fosse, era bastante inconveniente. Alguns dias depois, ao falar com a mãe ao telefone, finalmente os fatos ficam mais claros quando a mãe explicita: Bruce tinha casos com homens mais jovens, inclusive o babá da família.

Apesar do choque, é nesse momento que ela descobre a homossexualidade de seu pai, fato que faz com que pela primeira vez se sinta próxima dele, já que até então, segundo ela, a única coisa em que combinavam era a indiferença constante e o gosto por literatura. A partir daí, há um olhar retrospecto sobre momentos e cenas de sua infância. Sob esse novo prisma, ela começa a compreender melhor o pai.

“Cruzamento é, com efeito, uma palavra importante em *Fun home*, onde quase tudo o que é dito, mostrado, vivido, pensado, sugerido, comentado ou comparado se entrecruza”²⁵. As atitudes e desejos de Alison são sempre pensados em contraposição à postura do pai. Através dessa relação entrelaçada, podemos pensar acerca da construção da sexualidade e do gênero. Como coloca Rose Muraro²⁶, gênero é o que define os seres humanos dentro de uma realidade simbólica. Porém, nos últimos tempos, o vínculo entre a identidade, o poder e a comunidade é repensado. “A condição pós-moderna coloca como

²⁵ DUARTE, Rafael Soares. Lesbianismo nos quadrinhos, uma leitura de *Fun home*, de Alison Bechdel. In: *Fazendo gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*. UFSC, 2008, p. 1.

²⁶ MURARO, Rose Marie. Os sistemas simbólicos. In: MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. *Feminino e masculino*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002, p. 121.

um de seus paradoxos principais a questão da fragmentação e exacerbação de identidades nos tempos da globalização (pelo menos, da economia e da comunicação pela mídia)²⁷. Hall destaca que, na modernidade tardia, cada vez mais as identidades culturais são fragmentadas e fraturadas, tornando-se múltiplas e construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. O mesmo se dá no que se refere às identidades de gênero, sendo esse momento “a grande oportunidade para quem, como as mulheres, tem sido historicamente privado de seus direitos a autodeterminação”²⁸.

Nesse contexto, “na era pós moderna se dissolvem as identidades e se desmoronam as certezas”²⁹. Autores como Rosi Braidotti apontam para a modernidade como o momento de decadência da racionalidade clássica, o fracasso de uma definição do sujeito enquanto entidade que coincida com seu eu racional consciente. Com a perda das certezas metafísicas, emana a crítica dos fundamentos do universalismo clássico, o qual tomava o masculino como representante do humano. Explicar o humano por determinações biológicas, reducionistas já não basta, “não mais existe ‘o homem’ como categoria universal (subsumida nela uma ‘mulher’ universal)”³⁰. Braidotti julga a crise da modernidade como uma abertura para novas possibilidades, novas potencialidades, já que, ao refutar essa representação inapropriada do sujeito, o pensamento crítico moderno presta sua voz e autoriza a falar os sujeitos pertencentes às minorias simbólicas, aquelas outrora definidas como “diferentes”, entre elas os inseridos em categorias e identidades de gênero não enquadradas na norma.

As identidades de gênero são “as identidades que os sujeitos constroem para com elas (e através delas) se relacionar com o mundo social”³¹. Lago destaca que os gêneros se constituem nas relações e são significados pela cultura e despregados dos sexos biológicos (embora culturalmente referidos a eles). Aponta que as identidades de gênero são socialmente atribuídas.

Identidades masculinas e femininas, de homens e mulheres. Feminilidade e masculinidade são culturalmente marcadas por valorações desiguais, como padrões diferenciados e diferentemente valorados de comportamento e funções atribuídos como próprios de cada sexo, nas diferentes culturas³².

²⁷ LAGO, 1999, p 120.

²⁸ BRAIDOTTI, Rosi. El sujeto en el feminismo. In: *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa S.A., 2004, p. 18.

²⁹ BRAIDOTTI, 2004, p. 23.

³⁰ LAGO, 1999, p. 74.

³¹ LAGO, 1999, p. 124.

³² LAGO, 1999, p. 124.

Segundo o autor Tomaz Silva, a produção da identidade oscila entre dois movimentos: um sendo fixação e estabilização; o outro, subversão e desestabilização – sendo a fixação uma tendência, mas, ao mesmo tempo, uma impossibilidade, e a subversão, relativa aos movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade, os quais questionam as operações de fixação das identidades. Trata-se de um jogo de forças que deriva das identidades normativas e da tentativa de quebra com essa normatização. Mara Lago ressalta que, nas nossas realidades ocidentais, a despeito dos movimentos sociais de luta por direitos dos grupos minoritários, a tradição tem sido ainda a valorização das funções masculinas em detrimento das femininas e a valorização da heterossexualidade, com a consequente discriminação de outras práticas sexuais.

Todavia, segundo a autora, o tema da homossexualidade em suas múltiplas faces questiona a concepção de identidade de gênero, vendo-a desdobrar-se em uma multiplicidade de identidades. Pelo mesmo viés segue Sônia Maluf³³ ao afirmar que não é possível entender, por exemplo, o travesti ou a *drag queen* a partir da noção de identidade, pois se trata de seres em transformação, um vir a ser que reatualiza de forma continuamente esse devir. É uma realidade aparentemente confusional, que derruba barreiras e provoca as categorizações do que é gênero.

O momento talvez seja propício para autores como Alison Bechdel, que se encontram apartadas das identidades normativas preponderantes. A autora brinca com as construções sociais de gênero em diversos momentos, como ao atribuir certas denominações. Segundo ela, seu pai é quem é afeito a “coisas de meninas” (decoração, jardinagem, moda) enquanto ela desde jovem gosta das chamadas “coisas de meninos” (roupas masculinas, cabelo curto). Essa troca de papéis entre os dois é interessante e nos permite dialogar com a categorização de Silva de identidade e diferença como esferas constantemente criadas e recriadas, relacionadas ao social, sujeitas a vetores de força e relações de poder. Segundo o autor, o privilégio de classificar está relacionado ao privilégio de atribuir diferentes valores, hierarquizar; normalizar (eleger uma identidade específica como parâmetro em relação às outras identidades avaliadas e hierarquizadas). Em consonância com as proposições de Silva, está Stuart Hall, inferindo que as identidades

³³ MALUF, Sônia. O dilema de Cênis e Tirésias: corpo, pessoa e as metamorfoses de gênero. In: SILVA, A. L., LAGO, M. C. S., RAMOS, T. R. O. *Falas de gênero*. Teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade de excluir, deixar de fora, transformar o diferente em “exterior”, em abjeto³⁴. Portanto, as unidades que as identidades proclamam são, na verdade, construídas no interior do jogo do poder. Podemos a partir dessas colocações e da obra de Bechdel pensar nas construções dos significados sociais e culturalmente construídos das categorias de gênero.

Há uma construção social e cultural da mulher – “diferenças” que sustentam os privilégios do “primeiro”, do sexo masculino enquanto único possuidor de subjetividade entendida como uma habilitação para participar ativamente de todos os campos. Ou seja, a desqualificação do sujeito feminino é uma necessidade estrutural de um sistema que constrói as diferenças como oposições, o qual, constitui a melhor maneira de afirmar as normas, estandardizar o normal: o masculino.³⁵

Essa dinâmica hierarquização e normalização está no cerne da categoria mulher, uma vez que, considerando as diferenças entre as mulheres individuais, elas se identificam como uma categoria marcada por elementos comuns, culturalmente impostos. Ideias preestabelecidas de mulher, além de representações preestabelecidas de mulher, normalizam o papel social feminino. A necessidade de corresponder à expectativa de um papel social é marcante nas memórias de Bechdel. A autora, desde pequena, gostava e se identificava com roupas fabricadas para o gênero masculino, sofrendo com as imposições de seu pai, que a fazia usar vestidos, pérolas, presilhas no cabelo e portar-se “como uma garota deve se portar”. Catártico é o momento em que, durante uma viagem a uma praia europeia, lhe é permitido, ainda criança, ficar apenas de short. Para a autora/personagem, “estar livre das convenções é intoxicante”³⁶.

Por sua vez, de forma ácida e talvez um pouco preconceituosa, ela também não enxergava no pai características que entendia como próprias do homem. A falta de aptidão para os esportes lhe chamava a atenção, assim como a incompatibilidade de seu físico e de seus gostos com outros homens mais próximos de sua construção cultural de “homem”. Por diversos momentos, compara o pai a símbolos de masculinidade, como o homem rústico que trabalhava no posto de gasolina que frequentavam, os personagens de faroeste que via na televisão e os músculos do rapaz que trabalhava em sua casa.

³⁴ HALL, 2000, p. 110.

³⁵ BRAIDOTTI, 2004, p. 14.

³⁶ BECHDEL, 2006, p. 73.

A homossexualidade, definida pela orientação do desejo sexual para parceiros do mesmo sexo, não faz necessariamente o sujeito compreender a si próprio como dissonante do gênero que lhe foi atribuído. Todavia, esse parece ser o caso de Alison e seu pai. A questão da identidade de gênero está presente em uma das últimas conversas que tiveram antes de sua morte, na qual, de forma sutil, o pai diz a Alison que se sentia em um corpo de sexo trocado desde criança, chegando o mais próximo que já tiveram de uma conversa sincera e aberta.

O fato de as inclinações sexuais de Bruce nunca terem sido levadas a público ressoou nas relações familiares e maculou o convívio diário. É apenas numa compreensão tardia que Alison mensura a real importância do pai em sua formação e percebe as similaridades entre os dois.

Após a morte de Bruce, ao circular por uma parada gay, Alison pensa em como teria sido se o pai tivesse “saído do armário”. Porém, em vida, a libertação de Bruce se deu mais de forma intelectual que social, reconhecendo-se nos livros que lia. *Fun home* é um trabalho bastante metaliterário e intertextual, a junção entre obras literárias e memórias aparece tanto no texto, em imagens não necessariamente relacionadas a ação que se desenrola, quanto em referências a obras e personagens. Bechdel exige do leitor um certo envolvimento. As várias camadas presentes na obra demandam concentração e uma boa dose de conhecimento literário.

O paralelo e as comparações com obras literárias permeiam toda a obra. É uma forma diferente que a autora escolheu para falar de si e de sua história. Em certo momento, pontua que isso se dá porque seus pais lhe parecem mais reais em termos ficcionais. Assim, eles são constantemente comparados a personagens. De um lado, estaria seu pai, cuja personalidade remete ao Dédalo de Homero, por sua austeridade, paixão pelo silêncio e perfeccionismo dedicado à arte da decoração e restauração. Do outro lado, estaria sua mãe, por suas ausências, comparada à Isabel Archer de Henry James. A sua relação pessoal com o pai lhe lembra o mito de Ícaro e Dédalo – se Dédalo é a mente criativa aprisionada, Ícaro é a liberdade sonhadora. A autora expressa através do filtro simbólico da mitologia e da literatura o assunto intocável, mas latente, da homossexualidade de seu pai. A literatura torna-se muito importante para a narração autobiográfica de Bechdel, estando presente em toda a trama, seja através dos livros que ajudam na formação feminista de Bechdel, seja no “diálogo” sem palavras entre pai e filha. Assim, através dos livros e trechos de autores homossexuais que

indicava à filha, seu pai deixava que ela apenas vislumbrasse ou imaginasse suas angústias. As memórias de Alison são agrupadas a partir de obras literárias e entremeadas a elas, num diálogo profícuo e por vezes poético. É o caso do capítulo final, no qual há uma certa redenção metafórica da relação pai e filha. Nesse trecho, Bechdel pensa como poderia ter sido a relação com o pai se tivessem mais características comuns ou pelo menos se tivessem sido mais abertos um com o outro. Contudo, reconhece a importância do pai na construção de sua identidade, pois, ainda que tenha sido de forma indireta (através de indicações literárias), o pai apoiou os caminhos percorridos pela filha:

E se Ícaro não tivesse caído no mar? E se tivesse herdado do pai o dom para engenhosidade? O que poderia ter criado? [...] Mas ele caiu no mar. Porém, na difícil narrativa reversa que impulsiona nossas histórias entrelaçadas, ele estava lá para me pegar quando saltei³⁷.

Entretanto, ao reflexionar acerca de *Fun home*, é importante manter em mente que se trata de uma autobiografia, ou seja, uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”³⁸. A questão da autobiografia é bastante instigante. É muito fácil deixar-se seduzir pela ideia de estar próximo aos acontecimentos. Afinal, o que poderia ser mais verdadeiro do que ouvir um relato da boca, ou melhor, das mãos da própria pessoa que o vivenciou? Quem poderia contar melhor sua vida do que o próprio biografado? Embora haja um “pacto de verdade” entre o autor e o leitor, a autobiografia é uma fonte cheia de nuances, um delicado trabalho de memória, literatura e um exercício de escrita de si.

A autobiografia possui suas particularidades e demanda atenção, já que uma história de vida escrita de forma ordenada e coerente pode fazer com que a ilusão acompanhe a leitura biográfica. Para Pierre Bourdieu, “tratar a vida como uma história, isto é, como relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significados e direção, é conformar-se com uma ilusão retórica”³⁹. O autor pontua que a vida que é imprevisível, que não tem um fim em si, quando é colocada num relato coerente, com começo, meio e fim, ganha a construção artificial de um sentido. Bourdieu ressalta que não se pode desconsiderar o “eu”

³⁷ BECHDEL, 2006, p. 231 e 232.

³⁸ LEJEUNE, 2014, p. 16.

³⁹ BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

real, contraditório e socialmente produzido. Portanto, não podemos naturalizar o discurso autobiográfico e tomá-lo como fonte sem entender em que bases se constrói. Uma autobiografia é um material de análise valioso, porém é necessário abdicar de qualquer eventual ingenuidade. Na *graphic novel* de Bechdel, tudo que acontece aparece somente na visão dela, sob suas próprias perspectivas e conclusões – acreditamos nela e somos conduzidos por ela.

Philippe Lejeune defende que a palavra autobiografia pode ser empregada para designar, num sentido amplo, qualquer texto regido por um pacto autobiográfico, em que o autor propõe ao leitor um discurso sobre si, mas também seria uma realização particular desse discurso, na qual a pergunta “quem sou eu?” consiste numa narrativa que diz “como me tornei assim”. A autobiografia de Bechdel, como todas as outras, é uma construção permeada pelas escolhas e pelos posicionamentos. O que vai ser contado e de que forma vai ser contado cabem apenas à autora. A opção por fazer a autobiografia de forma gráfica, disponível inclusive na rede mundial de computadores, é também significativa e bastante atual. Faz parte das formas contemporâneas de escrita de si, as quais subvertem a noção tradicional desse tipo de relato. Constituem novas formas de construção da identidade, além de produtos característicos de um tempo no qual as formas de comunicação trouxeram cada vez mais os relatos pessoais do âmbito do privado para a esfera pública.

Todavia, ainda que esteja entre a literatura e a realidade, lide com a memória e com a subjetividade, a “verdade” não importa, ainda que se trate de uma autobiografia. Pois, mais do que contar sua história, a obra tem outra função, a qual pode ser observada no último capítulo de *Fun home*. Embora não haja uma resolução de seus problemas familiares (nem parece ser essa a intenção), há uma harmonização das relações a partir do reconhecimento de Bechdel acerca da importância do pai em sua formação e em sua trajetória de autodescobrimento. Em última instância, a escrita da autobiografia faz parte também da construção da identidade de Alison Bechdel, pois é através desse exame retroativo de sua história que a autora chega à conclusão de que seu pai a influenciou mais do que ela havia imaginado enquanto crescia e que, no fim das contas, os dois eram similares em vários aspectos. Durante esse processo, eventuais mágoas parecem de certa forma se apaziguar. Trata-se, portanto, de um livro sobre a construção da relação entre um pai e uma filha e, o mais importante, de uma obra que faz parte, ainda, dessa construção.

ISSN 2318-1729