



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fernando Nascimento Rocha do Amaral

O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra
Mundial através de um jogo de tabuleiro

UNIRIO

2019

Fernando Nascimento Rocha do Amaral

O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um
jogo de tabuleiro

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Ensino de
História – ProfHistória – da Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anita Correia Lima

Rio de Janeiro

2019

O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um
jogo de tabuleiro

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de
História – ProfHistória – da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anita Correia Lima – UNIRIO – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Renata Augusta dos Santos Silva – Instituto Federal Colégio
Pedro II

Prof. Dr. Flavio Limonic - UNIRIO

Palavras iniciais

Esse trabalho é dedicado aos meus alunos do município de Duque de Caxias, crianças e jovens maravilhosos que merecem toda a minha dedicação e compromisso como professor e servidor público. O resultado dessa pesquisa é todo para seu proveito.

Isto posto, reconheço:

A dívida com Carol, que segurou a barra com a bebê Titi nos momentos em que fui forçado a negligenciá-las para concluir essa fase importante de nossas vidas. O amor e a parceria me fizeram chegar até aqui, e agora podemos continuar nossa festa que nunca termina.

O orgulho de retornar à UNIRIO e poder contar com pessoas fantásticas, tanto as que são parte da minha formação desde o início quanto as que tive o prazer de conhecer nesse momento. Menciono particularmente minha orientadora prof^a. dr^a. Anita Correia Lima, por toda a presteza e gentileza em me atender prontamente nos momentos de necessidade, e os professores doutores Keila Grimberg e Flávio Limonic, membros da banca avaliadora de qualificação do projeto, pelos importantes apontamentos que direcionaram a continuidade do trabalho.

E a gratidão a todas essas pessoas citadas acima e às outras tantas que, conscientemente ou não, me ajudaram no caminho. Um sentimento que só os poetas como Violeta Parra podem traduzir: *gracias a la vida, que me ha dado tanto*.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado Profissional de Ensino de História apresenta o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro com o objetivo de ser utilizado na aula de História para o nono ano de escolaridade. Através do jogo, buscou-se trabalhar o conteúdo de Segunda Guerra Mundial, bem como conceitos do pensamento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: História – Segunda Guerra Mundial – jogos de tabuleiro – conceitos históricos – estratégias didáticas lúdicas – ensino de História

ABSTRACT

The present Master thesis in History teaching presents the development of a boardgame that intends to be used in History classes for the 9th grade of basic school. By the game, it was intended to teach the World War II contents, as well as historical concepts.

KEYWORDS: History – World War II – boardgames – historical concepts – ludic teaching strategies – History teaching

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1 – Metodologia do ensino de História e jogos	16
- Metodologia no ensino de História no Brasil – breve histórico	16
- Jogo – uma caracterização necessária	23
- Johan Huizinga – O jogo como fundamento da civilização	25
- Roger Caillois – A abordagem sociológica	28
- Brian Sutton-Smith – A ambiguidade do jogo	30
- Pesquisas recentes	34
Capítulo 2 – História e jogos	38
- Jogos e ensino de História	42
Capítulo 3 – O produto, seus objetivos didáticos e referencial teórico	49
- O produto	49
- As regras	56
- A dinâmica do jogo	58
- Objetivos didáticos	61
- Referenciais teóricos	63
- O uso da imaginação	63
- Koselleck: campo de experiência e horizonte de expectativa	67
- Probabilidades e imprevisibilidade x fatalidade e destino	69
Capítulo 4 – A utilização do produto e seus resultados	72
- Análise dos resultados	84
Conclusão	91
Referências	94
Anexo - guia rápido para professores – síntese das regras, dicas de utilização e o tabuleiro disponível para impressão	104

Introdução

O conceito de aceleração do tempo trabalha com a premissa de que ocorre atualmente, de forma progressiva, uma mudança na estrutura temporal da sociedade, a partir da aceleração tecnológica, da mudança social e do ritmo de vida. Essa aceleração provoca modificações cada vez mais rápidas e intensas em todos os aspectos da sociedade e, por conseguinte, na estrutura de ensino¹.

Com doze anos de experiência no magistério, me foi possível presenciar o desinteresse crescente por parte dos jovens pelas formas tradicionais de leitura (livros, tanto em sua forma física como na sua estrutura) e ensino (aulas expositivas no ambiente escolar, exclusividade na utilização de livro didático, exercícios escritos e avaliações conteudistas). Enquanto sucessivas gerações de crianças do mundo moderno até a primeira metade do século XX descobriam o mundo e se interessavam por temas escolares através de livros de aventura como os de Júlio Verne e Daniel DeFoe, as gerações do pós-guerra passam a ter acesso a novos meios de informação e entretenimento. Com o advento da sociedade de consumo de massa, surge uma nova ordem de produção e obtenção de conhecimento e cultura, cada vez mais frenética, massiva, e veiculada por novas mídias, começando anteriormente com o cinema e o rádio e desenvolvendo-se através da televisão, da informática e da massificação da produção de discos, filmes, programas televisivos, jogos eletrônicos etc., o que gerou uma carga de informação sem precedentes na história da humanidade.²

¹ Entre os principais estudiosos do tema na atualidade, podemos citar Hartmunt Rosa e Sarah Sharma. No Brasil, o professor Rodrigo Turin investiga especificamente os efeitos da aceleração do tempo no ensino das humanidades nas esferas acadêmica e escolar, em sua pesquisa ainda em andamento. In: CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. *Historiador investiga como a “aceleração do tempo” está impactando o campo das Humanidades no Brasil*. In: **Café História**. Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/historiador-investiga-como-a-aceleracao-do-tempo-esta-impactando-o-campo-das-humanidades-no-brasil/>. Acesso em: 21 out. 2018.

ROSA, Hartmunt. *Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad dessincronizada*. In: **Persona y Sociedad**, vol. XXV, no.1. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2011, p. 9-49.

SHARMA, Sarah. **In the meantime**. *Temporality and cultural politics*. Londres: Duke University Press, 2014.

TURIN, Rodrigo. *Aceleração histórica e crise das Humanidades*. In: DINIS, Júlio; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Mapeando as Humanidades no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

² CROUZET, Maurice. **História Geral das Civilizações**, vol.16. A Época Contemporânea. O mundo dividido. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 1996, p.208-209, 235-237.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.483-485, 494-496.

Nesse contexto, os estudos formais, a escola e os próprios professores ficaram cada vez mais desinteressantes para os jovens, já que, se anteriormente os profissionais da educação apresentavam muitas vezes a única fonte de informações sobre assuntos não-abordados no lar pela família, hoje têm que competir com fontes de fácil acesso (e muito atrativas) por qualquer jovem, como os programas de televisão e a internet. Isto gera um problema a ser solucionado pelos educadores: como entrar nessa competição com atividades tão sedutoras e estabelecidas na cultura popular contemporânea para promover uma educação de qualidade para os futuros cidadãos de nosso país?

A solução mais elementar seria competir utilizando os recursos tecnológicos disponíveis hoje em dia, situação que é testemunhada na educação pública de países com possibilidade financeira para tal, onde cada estudante tem acesso a mídias modernas, apreendendo os conteúdos básicos para sua formação de forma atraente. O mesmo ocorre em alguns estabelecimentos privados no Brasil. Entretanto, no que concerne à rede pública de ensino, nossa realidade não nos permite supor tal hipótese, tendo em vista todos os problemas sociais e políticos que nos afligem e a falta de uma estrutura, tanto financeira como cultural e política para um empreendimento deste nível.

Por outro lado, Georg Simmel, pioneiro no pensamento sobre a aceleração do tempo e seus efeitos na vida das pessoas nas cidades modernas, já apontava no início do século passado que um dos efeitos dessa aceleração é o comportamento que chamou de *blasé* por parte dos indivíduos dessa sociedade. Baseado na racionalidade e no objetivismo, o mundo ocidental moderno gera um padrão cada vez mais impessoal nas relações entre as pessoas, com uma tendência à individualidade e à indiferença.³ Um século depois, podemos notar uma intensificação desse processo. A popularização das chamadas mídias sociais e de jogos eletrônicos *on-line* trouxeram consigo a proposta e um grande potencial de aproximação entre pessoas anteriormente improvável, cumprindo essa proposta em parte, mas ao mesmo tempo promovendo o distanciamento físico e formas de relação mais superficiais e impessoais do que nas gerações anteriores.

Os efeitos da aceleração do tempo vivida hoje podem ser sentidos em todas as esferas da vida e, obviamente, o cotidiano escolar e o ensino como um todo não estão imunes a isso, tornando-se necessária a busca por estratégias de desaceleração que amenizem tais efeitos. O presente trabalho parte dessas premissas para desenvolver uma

³ SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. **Maná**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2005.

estratégia alternativa de ensino de história na forma de um jogo de tabuleiro ambientado na Segunda Guerra Mundial.

Mas por que pensar em um trabalho pedagógico com esse tipo de jogo e esse tema? Teóricos do jogo e historiadores dedicados ao tema apresentam-no como gerador das mais importantes características das civilizações, ao mesmo tempo em que essencial para o desenvolvimento dos indivíduos.⁴ Os especialistas costumam concordar na existência de determinadas características básicas dos jogos, entre as principais ser uma atividade baseada na liberdade de decisão dos envolvidos em participar, na separação entre seu universo próprio e a realidade, na necessidade de aceitação e cumprimento das regras e na formação de laços entre seus participantes, como será tratado no trabalho.

Baseando-se nessas características e na natureza dos jogos e em experiências de outros profissionais⁵, tenho a atividade lúdica sempre presente em meu ofício como professor ao longo de minha carreira. Diversas atividades já foram experimentadas em minhas aulas, tais como jogos de tabuleiro, partidas de RPG (role playing game, jogo de interpretação de papéis), fabricação de armaduras de papelão para encenação de batalhas medievais, entre outras. Atuo como professor desde imediatamente após o término de minha graduação, no início de 2006, portanto meu trabalho com jogos compreende diversas fases de minha carreira e as experiências atribuídas a elas. Ao longo desse tempo, pude entrar em contato com trabalhos relacionados a jogos no ensino de história e desenvolver estratégias baseadas nessas experiências, porém sem nunca ter tido a possibilidade de criar estratégias próprias pautadas em determinadas teorias específicas. Para o presente projeto, decidi criar um jogo de tabuleiro sobre a Segunda Guerra Mundial com objetivos didáticos próprios.

⁴ HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. A Study of the Play-Element in Culture. Masfield Centre: Martino Publishing, 2014.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. A máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017.

⁵ Trabalhos sobre a utilização de atividades lúdicas no ensino vêm sendo publicados por grandes editoras nas últimas décadas no Brasil relacionados a jogos eletrônicos, quadrinhos e RPG, entre outros. Sobre jogos de tabuleiro, desconheço publicações além de artigos voltados para o meio acadêmico.

COSTA, M.A.F. **Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

GIACOMONI, M.P. Ensino de História e jogos de tabuleiro: "O Centralizador". **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal: Anpuh, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/ensino-de-historia-e-jogos-de-tabuleiro-o-centralizador/> Acesso em: 22 dez. 2019.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org). **Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

ZANINI, Maria do Carmo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004.

Após décadas de perda de espaço para os jogos eletrônicos, os jogos de tabuleiro voltaram a despertar o interesse das pessoas nos últimos anos. Esse mercado movimentava atualmente 10 bilhões de dólares ao ano no mundo, com crescimento anual de aproximadamente 10%, sendo cerca de 600 milhões de reais no Brasil (8,9% do faturamento do setor de brinquedos), segundo a Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (Abrinq). A tradicional marca Estrela teve um crescimento de 15% nas vendas de sua linha de jogos entre 2016 e 2017. Os principais eventos do mundo do setor – Spiel des Jahres (Alemanha) e Gen Con (Estados Unidos) – batem recordes de público. Várias luderias (estabelecimentos dedicados a reunir pessoas interessadas nos jogos de tabuleiro, geralmente na forma de bares ou cafeterias) vêm sendo abertas nos últimos anos no Brasil. Até a ONU escolheu essa plataforma como meio de divulgação de seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável entre crianças no Brasil.⁶

Em depoimentos dados por clientes de uma luderia, a vontade de estar junto aos amigos, e não cada um em sua casa jogando pelo celular ou videogame, foi apresentada como motivo para frequentar o estabelecimento e se engajar nas partidas de tabuleiros.⁷ Portanto, a retomada dos jogos de tabuleiro em plena era digital possibilita aos jovens uma alternativa de relações pessoais, um motivo a mais para se relacionarem sem a separação por uma tela e um caminho para evitar o comportamento *blasé* mencionado por Simmel e os eventuais prejuízos que isso possa trazer para os indivíduos e a sociedade. Hartmut Rosa identificou algumas formas de desaceleração social, ou seja, movimentos intencionais ou não de resistência à aceleração do tempo⁸, e o retorno do hábito de jogos de tabuleiro pode ser considerado parte desse conjunto, já que, como em todos os jogos,

⁶ BACCARINI, Marcelo. Empresários apostam no mercado de jogos de tabuleiro em plena era digital. **O Globo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/pme/pequenas-empresas-grandes-negocios/noticia/2018/10/21/empresarios-apostam-no-mercado-de-jogos-de-tabuleiro-em-plena-era-digital.ghtml> Acesso em: 21 dez. 2018.

QUEIROZ, Guilherme. Empresas paulistanas faturam com a retomada dos jogos de tabuleiro. **Veja São Paulo**. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/jogos-de-tabuleiro-tendencia/> Acesso em: 21 dez. 2018.

BUTILHEIRO, Anderson. 2017 foi o melhor ano para os jogos de tabuleiro modernos. **Medium**. Disponível em: <https://medium.com/deathmatch/por-que-2017-foi-o-melhor-ano-para-os-jogos-de-tabuleiro-modernos-4acbf77691c> Acesso em: 21 dez. 2018.

Adeptos de jogos de tabuleiro resistem à era da tecnologia. **O TEMPO**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/adeptos-de-jogos-de-tabuleiro-resistem-%C3%A0-era-da-tecnologia-1.1561028> Acesso em: 21 dez. 2018.

ONU adota jogos de tabuleiro para divulgar objetivos globais entre crianças de Maceió. **ONU**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-adota-jogos-de-tabuleiro-para-divulgar-objetivos-globais-entre-criancas-de-maceio/> Acesso em: 21 dez. 2018.

⁷ BACCARINI, Marcelo. op.cit.

⁸ ROSA, Hartmunt. Ibid.

os participantes permanecem em um universo próprio separado da realidade, universo no qual não fazem parte aparelhos celulares ou redes sociais. Utilizar tecnologia promotora da aceleração do tempo em uma partida de tabuleiro seria sair do círculo mágico proposto por Huizinga, quebrando assim sua dinâmica e prejudicando a diversão promovida pela atividade.

A escolha pela utilização de um jogo de tabuleiro na presente pesquisa também se dá por questões de cunho material. Apesar de cada vez mais serem utilizados recursos tecnológicos modernos no ensino, como computadores, tablets ou lousas digitais, grande parte das escolas brasileiras, sobretudo as da rede pública de ensino, não tem acesso a tais recursos. Uma análise do censo escolar de 2016 relativo às escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental e ensino médio (que são os anos de escolaridade de interesse nesse projeto) mostra que a porcentagem de escolas com laboratórios de informática é de 67,8% e 82,7%, respectivamente. Entretanto, essas taxas variam de acordo com a região onde as escolas estão localizadas e a diferença entre as redes pública e particular. Um mapa temático do censo mostra que a maioria da região norte apresenta um índice de 0 a 20% de acesso à internet nas escolas, e grande parte dessa mesma região, do nordeste e norte de Minas Gerais não superam 60%. Utilizando dados mais recentes, o Observatório do PNE indicou que em 2017 apenas 49,2% das escolas públicas do país possuem acesso à internet para uso dos alunos, mostrando inclusive uma queda em relação a 2013-2014, quando chegou a 51,9%. A média de alunos por computador é de 41,5, sendo observada também piora nesse quesito após 2014.⁹

Os números certamente escondem uma situação mais aguda, especialmente para as escolas públicas. Possuir laboratório de informática e acesso à internet não significa necessariamente dispor destes recursos, já que em muitos casos os materiais ou serviços são inicialmente providos pelos governos, mas com o tempo apresentam depreciação, danos, obsolescência, e não são repostos. Outro fator contrário é a frequente falta de professores nas redes públicas, o que pode impossibilitar a utilização de tais tecnologias pela ausência de um professor de informática educacional.

⁹ INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**. Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em: 23 dez. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Acesso à internet e relação computadores aluno**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/estrategias/7-15-acesso-a-internet-e-relacao-computadores-aluno/indicadores> Acesso em: 29 out. 2018.

Portanto, trabalhar com jogos de tabuleiro pode significar uma alternativa a essa dificuldade material e técnica vivida por muitos professores da rede pública, já que são necessários somente um tabuleiro, peças e dados, materiais que têm um grau de depreciação e obsolescência muito menor do que tecnologias mais complexas, podendo estar à disposição da escola por muitos anos. Conta também sua disponibilidade pela praticidade de ser levado pelos professores de uma escola a outra, e não depender de acesso à internet, nem mesmo luz elétrica. Por fim, jogos de tabuleiro são um produto muito mais barato do que eletrônicos, facilitando sua aquisição por parte das escolas. Deixo claro, contudo, que não é objetivo deste trabalho sugerir uma superioridade dos jogos de tabuleiro sobre meios de aprendizagem por mídias mais modernas ou subestimar a importância do contato dos jovens com estas ou das aulas de informática, mas sim apresentá-los como alternativa viável e suas vantagens.

A escolha do cenário do jogo se deu pelo critério da relevância do assunto, do apelo que ele promove entre os alunos por conta de conhecimento e interesse prévios e pela riqueza de situações, desencadeamentos e possibilidades que se pode trabalhar com o mesmo. A Segunda Guerra Mundial talvez seja o tema histórico mais abordado em pesquisas e trabalhos pelo mundo, e certamente o mais explorado pela indústria cultural. Diversos temas históricos despertam o interesse da população de tempos em tempos por serem popularizados através de filmes, séries de tv, novelas ou jogos eletrônicos, como a civilização viking, o período monárquico no Brasil, o Império Romano, entre outros. Mas essas ondas de interesse geralmente são tão efêmeras quanto a duração dos produtos que as geram. Um dos poucos temas que permanecem com vigor em todos os momentos desde que ocorreram é certamente a Segunda Guerra Mundial.

Ainda durante o conflito, o cinema lançou pelo menos dois dos filmes mais famosos em todos os tempos, *O Grande Ditador* (1940) e *Casablanca* (1942), e posteriormente não houve década sem grandes sucessos de bilheteria relacionados ao tema, até os mais recentes *Dunkirk* e *O Destino de uma Nação* (ambos de 2017). Nas livrarias, a parte dedicada ao conflito é bem maior do que qualquer outro tema na seção de História, com lançamentos frequentes e sobre as mais diversas questões, de novas biografias dos grandes líderes aos relatos de pessoas comuns que estiveram no front, de narrativas detalhadas das mais importantes batalhas aos livros que se dedicam exclusivamente à produção de vinhos franceses durante a ocupação nazista. O jogo eletrônico mais vendido nos Estados Unidos, maior mercado do mundo no ramo, em 2017 foi *Call of Duty: WWII*, mesmo apresentando uma fórmula já bastante utilizada: o soldado

americano que desembarca na Normandia no Dia D para derrotar o nazismo. Somente no primeiro mês, dez milhões de cópias foram vendidas, com uma receita de mais de 1 bilhão de dólares, deixando para trás franquias muito populares como *Star Wars*, *FIFA* e *NBA*.¹⁰

Ainda por uma questão de relevância, a Segunda Guerra Mundial suscita importantes questões sociais até hoje. No que se convencionou chamar o período que hoje vivemos como Pós-Verdade, a busca das informações através da razão e da checagem dos fatos por fontes plurais e confiáveis é substituída pela escolha pessoal baseada na emoção e em uma perversão do pensamento pós-moderno que coloca no mesmo patamar qualquer tipo de afirmação, independentemente de sua origem. A popularização da internet e o uso dos algoritmos pelos meios que ligam o usuário às informações tendem a acentuar ainda mais a situação, envolvendo as pessoas em bolhas de pensamento comum e isolado do pluralismo.¹¹

Apesar de a negação do Holocausto, no campo acadêmico, ter sido enterrada após a estrondosa e midiática derrota do negacionista David Irving nos tribunais, entre a população a ideia persiste, inclusive ganhando fôlego no atual contexto.¹² Portanto, nos tempos de Pós-Verdade em que vivemos, em que o óbvio precisa ser repetido, não só na questão sobre o Holocausto, mas também em relação a movimentos contra vacinação, terraplanismo e bizarrices antirracionalistas afins, tratar a Segunda Guerra Mundial e suas repercussões de modo que atraia a atenção dos estudantes pretende ser uma contribuição em prol dessa luta.

Duas são as questões que procuro abordar através da pesquisa sobre a utilização do jogo. A primeira delas é verificar se é válida tal estratégia para se ensinar um conteúdo, no caso a Segunda Guerra Mundial, através do uso da imaginação e da contrafactualidade, tendo em vista que as partidas podem terminar com inúmeros resultados, com diversos graus de diferença em relação ao que efetivamente ocorreu na História.

¹⁰ GAME CENTRAL. **Call of Duty: WWII was the best-selling video game of 2017 in America**. Disponível em: <https://metro.co.uk/2018/01/19/call-duty-wwii-best-selling-video-game-2017-america-7242375/> Acesso em: 30 out. 2018.

¹¹ D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade**. A nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Editorial, 2018, p.38, 57, 63, 67.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na Era Trump. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018, p.25, 87, 143-145, 164.

¹² D'ANCONA, Idem., p.73-79.

A segunda questão diz respeito à possibilidade de aprendizagem de conceitos históricos acadêmicos adaptados para o conhecimento escolar através do jogo. Pela natureza da atividade e as características do tema, os conceitos escolhidos para serem abordados foram a questão da incerteza do acontecimento e a ideia de campo de experiência x horizonte de expectativa proposta por Reinhart Koselleck.

O trabalho se inicia com uma discussão, travada no capítulo 1, sobre metodologia do ensino de História e jogos, através de um breve histórico do ensino de História no Brasil e suas metodologias ao longo do tempo até o presente; na sequência, são discutidas questões teóricas sobre os jogos que direcionaram o desenvolvimento do produto e da atividade com os alunos. O capítulo 2 aborda a relação dos jogos com a História e seus possíveis usos no ensino de história, apresentando experiências de outros profissionais nesse sentido. No capítulo seguinte, apresento o produto da pesquisa, com seus objetivos didáticos e as questões teóricas da História que pautaram a produção. O trabalho se encerra com a análise das atividades em sala de aula e os resultados da pesquisa.

Capítulo 1

Metodologia do ensino de História e jogos

Metodologia no ensino de História no Brasil – breve histórico

A metodologia do ensino de História no Brasil tem como ponto de partida a memorização. Esse método de ensino predominante nos primórdios da atividade, no século XIX, permanece no início do século seguinte, mantendo resquícios até hoje, apesar de ter perdido espaço gradativamente para novas metodologias ao longo do século XX. Atualmente, a memorização por si só não faz mais sentido nos estudos de História, sendo buscadas outras competências por parte dos alunos. Na presente seção, será apresentado um breve histórico do desenvolvimento das metodologias do ensino de História, desde a memorização até as diversas estratégias desenvolvidas hoje em dia, para posteriormente abordar a questão do jogo no ensino. Como a História como disciplina escolar no Brasil tem origem na tradição francesa, será apresentada inicialmente a trajetória da disciplina em seus primórdios na França, como forma de se buscar a explicação para o emprego da memorização como método.

O ensino de História na França, segundo François Furet, só pode ser considerado efetivo na virada do século XIX, já que, antes disso, a História não se constituía como disciplina. Dividida entre uma vertente pautada na erudição e outra filosófica, não se pode falar ainda em História como uma disciplina com métodos e objetivos próprios. Além de não formarem um corpo único disciplinar, ambas as vertentes são inadequadas para o ensino escolar: o erudito por ser um conhecimento muito especializado, e o filosófico, apesar de mais acessível, porque “constitui um gênero demasiado moderno em todos os sentidos da palavra, para não ser, escolarmente, um produto perigoso”.¹

Antes da expulsão dos jesuítas da França (1762), a Antiguidade é base para todo o ensino do passado. Annie Bruter se aprofunda mais nesse tema, afirmando que a epistemologia era fundada sobre o primado da língua. Liam-se os historiadores antigos não pelos acontecimentos narrados, mas pelos procedimentos da escrita. Como os textos eram escolhidos em função de seu grau de dificuldade linguística e não histórica, o

¹ FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s/d, p.115.

conhecimento histórico dos estudantes era desordenado e lacunar. A História não era um conjunto de conhecimentos, mas um ramo da retórica, definido por um modo específico de escrita, o modo narrativo. Apesar de a segunda metade do século XVII começar a apresentar uma mudança no conhecimento histórico (com a elaboração de uma linha do tempo), essa nova perspectiva não chega ao ensino, salvo exceções anotadas tanto por Furet quanto por Bruter (escolas militares do regime absolutista, entre outras).²

Com a expulsão da ordem, a França inicia planos de uma educação “nacional”, sob o controle do Estado. Gradativamente, ao final do Antigo Regime, a História ensaia ir além da Antiguidade. Entretanto, há mais discussão sobre o assunto do que atitudes de mudança propriamente ditas, incluindo o período revolucionário posterior. Na prática, no contexto educacional, a História continua a ser “um complemento dos estudos clássicos e da aprendizagem do latim”.³ Todo esse contexto demonstra os motivos para que originalmente a metodologia do ensino de História se baseasse na memorização, e não na compreensão de contextos e de causas, e na formação de um pensamento histórico.

Furet aponta que o ensino de história só começa realmente a ser praticado de forma diferente com a Restauração, em busca da tradição monárquica para legitimar a posição recuperada com a queda de Napoleão. Antoine Prost constata que o ensino de história entra para o currículo obrigatório do ensino médio em 1818, mas apenas em 1880 é integrado ao currículo fundamental, denotando, portanto, elitização e distância do povo ainda nesse momento. Mas é em 1830 que a História desponta efetivamente como grande fator de legitimação do novo regime, com reflexos no seu ensino, e a partir de então, mesmo após a queda de Luís Filipe, permanece no centro de qualquer política educacional na França.⁴

Portanto, apenas na virada do século XIX a História se organiza como disciplina passível de ser ensinada sistematicamente nas escolas francesas. Diversos pontos ligam a trajetória da História como disciplina escolar no Brasil com a da França, como o fato de ser fator formador da nacionalidade ou na mudança de direção com a passagem do regime

² Ibid., p.116.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. in: **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 19, p. 7-21, abr. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29401> Acesso: 23 dez. 2019.

³ FURET, Op. cit., p.119.

⁴ PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.17-26.
FURET, Op. cit., p.124

monárquico para o republicano⁵, mas a discussão de interesse para o presente trabalho se dá apenas na questão metodológica.

Circe Bittencourt traça um desenvolvimento semelhante ao da França para o ensino de História no Brasil, onde era um simples complemento do latim e como conteúdo do ensino religioso antes de ser sistematizado. Isso só ocorreu também no século XIX, mais especificamente quando se torna disciplina obrigatória no momento de fundação do Colégio Pedro II, em 1837, e também em sintonia com o processo francês, inicialmente apenas para o ensino secundário, espaço de formação da elite. A autora afirma ainda que a própria base do material de ensino de História vinha da França, constituindo dessa forma um ensino eurocêntrico. Prezavam-se temas como “civilização” e “progresso”, baseados nas ideias de Seignobos.⁶ Elza Nadai aponta o mesmo, citando os compêndios franceses mais utilizados para a elaboração dos primeiros manuais usados no país.⁷ Segundo Selma Rinaldi de Mattos, José Inácio de Abreu e Lima publica em 1843 o “Compêndio de História do Brasil”, que para alguns pode ser considerado o primeiro livro didático brasileiro.⁸

A respeito da metodologia utilizada no ensino de História nesse período até a década de 1920, Circe Bittencourt afirma que o método predominante de estudo de História era a memorização, ou seja, decorar nomes, fatos e respectivas datas, através da repetição de forma idêntica aos livros didáticos. Quanto maior a quantidade de informações memorizadas, maior era considerado o conhecimento histórico. Dados os objetivos do ensino de História nesse momento inicial, o predomínio da memorização como método de se ensinar e aprender História não surpreende. Metodologias alternativas passaram a ser propostas desde o final do século, como o ensino montessoriano (baseado

⁵ MATTOS, Selma Rinaldi de. Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil. in: MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Histórias do ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

FURET, François. op. cit.

HANSEN, Patrícia Santos. João Ribeiro e o ensino de História do Brasil. in: MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Histórias do ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

⁶ BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História Sagrada à História Profana. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, nº.25-26, p.193-221, set.1992-abr.1993.

⁷ NADAI, Elza. Ensino de História no Brasil trajetória e perspectiva in: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, nº.25-26, p.143-162, set.1992-abr.1993.

⁸ MATTOS, Selma Rinaldi de. As relações entre autor e editor no jogo entre memória e história: as duas edições de Compêndio de História do Brasil de José Inácio de Abreu e Lima no ano de sua publicação. in: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

na participação e no envolvimento dos alunos na aprendizagem) e as escolas anarquistas (que, entre outras iniciativas, incentivavam saídas e excursões com os alunos como meios de aprendizagem), mas o método da memorização continua preponderante no início do século XX, e persiste em parte até os dias de hoje. Entretanto, vale destacar que a autora não considera totalmente desnecessária a capacidade de memorização nos alunos, diferenciando a capacidade intelectual de memorizar da simples memorização mecânica, baseada na repetição.⁹

A partir da década de 1920, começam a chegar ao Brasil novas ideias educacionais que levariam ao rompimento com os parâmetros adotados no país até então. As propostas do educador norte-americano John Dewey serviram de base para uma nova abordagem da História, no contexto do movimento Escola Nova. Ao longo das décadas seguintes, a influência francesa se esvaía, e a memorização dos conteúdos deixava de ser o método predominante no ensino de História. A nova proposta tinha como objetivo principal a integração do estudante à sua sociedade, e para isso propunha-se a integração da disciplina à realidade dos alunos. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, “a ‘escola tradicional’ é mostrada como voltada para programas construídos com a lógica formal dos adultos, enquanto as atividades da criança numa ‘escola nova’ são mostradas como sendo norteadas por programações que respeitam seu desenvolvimento psicológico e, portanto, seus interesses e aptidões”.¹⁰

Arelada a essas novas propostas, desenvolve-se uma metodologia diferente da anterior, conhecida como “método ativo”. O importante agora é que o aluno passe a ser agente e sujeito do conhecimento. Para cumprir tal objetivo, a História passa a ser vista como uma parte de uma área de conhecimento mais ampla, envolvendo a Geografia e outras ciências humanas. Surge a proposta dos Estudos Sociais. O novo método buscava iniciar o conhecimento da realidade a partir dos meios mais próximos do aluno, tanto espacial como temporal. Para isso, os estudos históricos partiam das esferas familiar e local. A criança e seus interesses se tornam o ponto de partida.¹¹

Entre as décadas de 1940 e 1950, o debate acerca da metodologia se enriquece com a crescente leva de professores formados pelos cursos de História e artigos em revistas especializadas. A História como treino de memorização era cada vez mais questionada, dando lugar a propostas de uma disciplina que valorizasse outros aspectos

⁹ BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.67-72.

¹⁰ GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006, p.46.

¹¹ BITTENCOURT, Idem, p.72-73.

do desenvolvimento, como o raciocínio, a criatividade e o senso crítico. Na década de 1960 esse processo se intensifica, sendo promovida cada vez mais a utilização de materiais e recursos alternativos ao livro didático, como jornais, filmes, peças de teatro etc., na tentativa de se aliar renovação metodológica à mudança de conteúdo. Com o advento da ditadura militar no Brasil, há uma regressão desse processo.¹²

Roberto Campos, ministro do Planejamento do Governo de Castelo Branco, lançou as sementes da política educacional dos governos militares afirmando que era necessário “submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho”. “O ministro Campos acreditava que o engajamento político dos estudantes da década de 1960 era devido ao fato de estudarem em cursos que os deixavam livres demais”.¹³ Portanto, qualquer metodologia que se baseasse na liberdade, participação ativa dos alunos e criatividade seria preterida em proveito de um ensino mais técnico.

Com o fim do regime militar na década de 1980, professores de História passaram a defender uma reestruturação do currículo e dos métodos de sua atividade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 seguia o parâmetro adotado desde a década de 1930, pelo qual a construção de um currículo e práticas educacionais se dava em gabinetes fora das escolas. As propostas curriculares eram impostas de fora para dentro das escolas, sem o protagonismo dos professores e o respeito ao cotidiano escolar.¹⁴

Nesse contexto de luta por maior protagonismo dos profissionais da educação no direcionamento do currículo, novas metodologias de ensino de História começam a ser pensadas e experimentadas, muitas delas baseadas no método ativo. Fausto Camargo e Thuinie Daros denominam como metodologias ativas de aprendizagem aquelas que “colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo”, citando pesquisas que demonstram a desmotivação no processo de ensino tradicional.¹⁵

Camargo e Daros também apresentam, assim como Simão de Miranda, o estudo pioneiro de Edgar Dale, de 1969, que já demonstrava que, através de estratégias pedagógicas ativas, o aluno retém o conhecimento com muito mais eficiência do que

¹² Ibid. p.88-92.

¹³ GHIRALDELLI JR., Op.cit., p.112.

¹⁴ MARTINS, M.C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. In: **Rev. bras. Hist.** v. 18 n. 36, São Paulo, 1998.

MAGALHÃES, M.S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: **Tempo**, v. 11, no 21, 2006, p. 59-74.

¹⁵ CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**. Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018, p.13-14.

através de estratégias passivas: para atividades como ler, escutar o professor ou assistir a um vídeo, o rendimento ficaria entre 5% e 50%, enquanto em atividades nas quais o aluno é o protagonista (discutir em grupo, praticar o conhecimento ou ensinar os outros), essa taxa poderia chegar a 90%.¹⁶

Simão também propõe o emprego do conceito de trabalho pedagógico criativo, que são “ações pedagógicas não usuais, originais, com ares de novidade, metodologicamente planejadas, que permitam e garantam suas avaliações de impacto nos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos”. Desse conceito deriva o de aprendizagem criativa, na qual o aluno seja capaz de transformar os conteúdos de forma criativa; ir além do que lhe é dado, produzindo novas ideias sobre o aprendido; e compreender-se como sujeito ativo da aprendizagem, entre outros resultados.¹⁷

Complementam tais ideias as palavras de Camargo e Daros:

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação. [...]

Sabe-se que, em espaços nos quais os professores assumem a centralidade do processo e se apresentam como detentores de todo o conhecimento, acaba-se por impossibilitar a participação mais ativa dos estudantes e, ainda, se instaura o medo de errar, de arriscar e de participar.

A inovação cria possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada; converte as escolas em lugares democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e diversas interações das instituições educacionais; rompe a cisão entre a concepção e a execução, uma divisão própria do mundo do trabalho; amplia a autonomia pedagógica e gera um foco de agitação intelectual contínuo; traduz ideias, práticas e cotidianas, mas sem se

¹⁶ Ibid., p.16-17.

MIRANDA, Simão. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas: Papirus, 2016, p.22-23.

¹⁷ MIRANDA, Idem, p.36-39.

*esquecer nunca da teoria. Destaca-se que a inovação nunca é empreendida de modo isolado, mas pelo intercâmbio e cooperação permanente das pessoas envolvidas.*¹⁸

Apesar da popularização de tais estratégias pedagógicas que colocam o aluno como protagonista, sujeito e produtor do conhecimento, a experiência do trabalho em escolas me permite afirmar que grande parte dos professores resiste em adotá-las, seja por desconhecimento, falta de apoio ou comodidade de permanecer trabalhando da forma em que se sente seguro. Existem inclusive correntes pedagógicas ainda hoje seguidas que advogam a universalização da escola em sua forma clássica em vez de sua superação.¹⁹

Sobre o uso de jogos no ensino de História, alguns trabalhos nas últimas décadas já vêm tratando do assunto no Brasil. Marcela Albaine Faria da Costa, em seu trabalho sobre a utilização de jogos eletrônicos com esse fim, aponta como objetivo “a construção – e não a reprodução – de experiências efetivas e significativas na educação básica”. A autora ainda cita Mario Sérgio Vasconcelos em um trecho que também faz referência ao caminho percorrido por essa estratégia metodológica: “Apesar da complexidade que envolve as origens e funções das brincadeiras, podemos afirmar que, na contemporaneidade, há um discurso valorizador do brincar, principalmente no campo educacional [...] Essa valorização não se deu de um dia para o outro. Percorreu um trajeto histórico e pode ser contemplada em diferentes perspectivas”.²⁰

Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni encaram o jogo em sala de aula como uma evasão das obrigações características desse ambiente, um intervalo no cotidiano. Além disso, os autores dão o exemplo de um suposto jogo de tabuleiro em uma aula de história sobre a centralização do poder dos reis, no qual, diferente do que ocorreu na História, o resultado da partida é a perda de poder do rei e o fortalecimento da nobreza e da igreja católica. Esse cenário ilustra a situação de alunos como agentes e sujeitos do conhecimento histórico.²¹

¹⁸ CAMARGO; DAROS. *Idem*, p.4, 6-7.

¹⁹ Por exemplo a pedagogia histórico-crítica, que defende tal posição por motivos políticos e ideológicos. DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015, p.8-9.

²⁰ COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017, p.23.

²¹ GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p.19-21.

Dadas as caracterizações expostas acima, a utilização do produto do presente trabalho no ensino de História se encaixa na estratégia de metodologias ativas e no conceito de trabalho pedagógico e aprendizagem criativos. No próximo capítulo, serão apresentadas experiências anteriores, minhas e de outros profissionais, com os jogos como método de ensino de História, previamente à apresentação do produto. Porém, antes é necessário discutir a própria natureza do jogo através de teóricos que se dedicaram a essa tarefa.

Jogo – uma caracterização necessária

O dicionário Michaelis apresenta 25 definições para a palavra jogo, além de 58 expressões que a utilizam. No português falado no Brasil, a utilização mais comum da palavra tem o significado relativo à seguinte definição encontrada no dicionário: “essa atividade, quando diferentes indivíduos ou grupos de indivíduos se submetem a competições em que um conjunto determina quem ganha ou perde”. Contudo, a análise de jogo que será tratada adiante é a que representa seu sentido mais amplo, exposto no mesmo dicionário como “qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira, entretenimento, folguedo”.²²

Na língua inglesa, existem palavras distintas para as duas definições citadas acima: *game*, para a primeira definição (sentido mais estrito) e *play* para a segunda (sentido mais amplo). Há ainda palavras de uso comum com sentidos mais estritos, como *gambling* (jogo de azar) ou *match*, que tem um correspondente em nosso vocabulário (partida), mas para a qual vulgarmente utilizamos o termo *jogo* (*vai passar o jogo do Brasil na televisão*, por exemplo), o que demonstra novamente a amplitude de sentido da palavra em nossa língua.

Os estudos sobre jogos no Brasil ainda são muito recentes. Ao mesmo tempo (talvez pela importância cada vez maior do mercado de jogos eletrônicos e a volta dos jogos de tabuleiro, que será discutido mais adiante) o assunto apresenta um crescimento considerável no número de publicações em língua inglesa nos últimos anos. Portanto, uma parcela significativa das referências bibliográficas ainda não apresenta tradução para o português, e sempre que a palavra *jogo* aparecer na presente seção, sobretudo nas

²² Dicionário Michaelis. Jogo. In: **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo/> Acesso em: 23 dez. 2019.

referências originárias em língua inglesa, terá o sentido mais amplo, de qualquer atividade lúdica (salvo em composição com outra palavra, como em *jogo de tabuleiro*, ou quando explicitado).

Em *Homo Ludens* (1938), que será tratado mais detalhadamente adiante, Johan Huizinga dedica um capítulo para analisar as origens e os significados do termo em diversos idiomas, de variadas sociedades orientais e ocidentais, porém sem incluir a língua portuguesa.²³

Para além da etimologia e da semântica, é mais relevante para o presente trabalho conceituar e caracterizar o jogo. Airton Negrini, em *Simbolismo e Jogo* (2014), afirma que em fins do século XIX começam a surgir tentativas de explicar cientificamente o jogo. O autor sintetiza algumas dessas teorias da seguinte forma:

[...] *Entre elas destacam-se a teoria do recreio, de Schiller (1875), que preconiza que o jogo serve para recrear-se, isto é, que sua finalidade intrínseca é o recreio; a teoria do descanso, de Lazarus (1883), em que o jogo é visto como atividade que serve para descansar e para restabelecer as energias consumidas nas atividades sérias ou úteis; a teoria do excesso de energia, de Spencer (1897), que observou o jogo dos animais e concluiu que o jogo tem como função a descarga de energia excedente; a teoria da antecipação funcional, de Groos (1902), que analisa o jogo como um pré-exercício de funções necessárias para a vida adulta; e a teoria da recapitulação, de Stanley Hall (1906), que vê o jogo como forma de reprodução da espécie.*²⁴

Ao longo do século XX surgem estudos mais consolidados sobre o assunto, que buscam analisar, conceituar e caracterizar o jogo de forma mais aprofundada, com contribuições de diversas áreas de conhecimento. Cabe destacar que, no ramo da pedagogia, Piaget, Wallon e Vygotsky se dedicaram à investigação sobre os jogos no desenvolvimento infantil. Como o público-alvo de meu trabalho são estudantes do nono ano do ensino fundamental, optei por não discutir estas visões sobre o jogo infantil, e focar nos teóricos do jogo de modo geral, e não apenas para crianças.

²³ HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. A Study of the Play-Element in Culture. Mansfield Centre: Martino Publisher, 2014, p.28-45.

²⁴ NEGRINE, Airton. **Simbolismo e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2014, p.14.

Existem três autores que podem ser inequivocamente classificados como os clássicos dos estudos sobre o jogo, já que são citados quase que invariavelmente em todos os trabalhos sobre o tema: o historiador holandês Johan Huizinga, o sociólogo francês Roger Caillois e o psicólogo e educador neozelandês Brian Sutton-Smith.

Portanto, a análise sobre o jogo no presente trabalho terá como base essas três visões, que serão analisadas adiante, para em seguida serem complementadas com pesquisas mais recentes de outros autores.

Johan Huizinga – O jogo como fundamento da civilização

O primeiro dos clássicos do jogo é o livro do historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945), *Homo Ludens*, de 1938. Huizinga produziu trabalhos sobre diversos tempos históricos (da Índia antiga aos Estados Unidos de seu tempo, passando pela Idade Média e Renascença, com sua mais famosa produção, *O Outono da Idade Média*), porém manteve sempre interesse por aspectos para ele marcantes para a História: o contraste entre o velho e o novo (e a ação dinamizadora dessa relação); e a importância do aspecto cultural para os estudos históricos, enfatizando ideias e sentimentos, em oposição ao estruturalismo marxista.²⁵

Marcelo Timotheo da Costa coloca Huizinga “como alguém que esteve em trânsito entre dois cânones historiográficos diversos”²⁶: com formação na esfera de influência alemã, não abraçou o historicismo, mas não se comprometeu com a Escola dos Annales, apesar de apresentar características em comum com o novo modelo²⁷.

Johan Huizinga se posicionou veementemente contrário ao nazismo, e por isso foi enviado a um campo de prisioneiros após a ocupação alemã em sua terra natal. Por motivos de saúde, foi colocado posteriormente em prisão domiciliar, falecendo três meses antes do final da guerra na Europa.²⁸

Apesar de não ser a obra que efetivamente colocou Huizinga no cânone dos historiadores do século XX, *Homo Ludens: um estudo do jogo como elemento cultural*

²⁵ COSTA, Marcelo Timotheo da. Johan Huizinga (1872-1945) in: PARADA, Maurício (org). **Os Historiadores Clássicos da História**, vol.2: de Toqueville a Thompson. Petrópolis: Vozes / PUC-Rio, 2013, p.184-190.

²⁶ Ibid., p.190.

²⁷ Ibid., p.191.

²⁸ Ibid., p.183.

PLAY AND PLAYGROUND ENCYCLOPEDIA. **Johan Huizinga**. Disponível em: <https://www.pgpedia.com/h/johan-huizinga> Acesso em: 23 dez. 2019.

representa o primeiro estudo histórico específico e detalhado sobre o papel do jogo na formação da humanidade e desenvolvimento da História.

Publicado originalmente em 1938, *Homo Ludens* é um trabalho denso e erudito, apesar de não ser muito extenso. Para provar sua tese de que o jogo é um fator fundamental na formação da cultura, ou “uma das principais bases da civilização”²⁹, Huizinga desenvolve capítulos específicos sobre a relação entre o jogo e aspectos culturais como as leis, as guerras, a poesia etc., sempre utilizando uma enorme quantidade de exemplos em variados momentos históricos. Com a análise de tantos aspectos das atividades humanas, Huizinga busca demonstrar que a civilização surge no jogo, pois este dá origem à cultura, ou melhor, a cultura surge na forma do jogo. “[A civilização] não vem do jogo como um bebê saindo do útero: ela surge *no* e *como* jogo, e nunca o deixa”.³⁰

O mais relevante para o presente trabalho é o primeiro capítulo do livro, “Natureza e significado do jogo como um fenômeno cultural”, no qual o autor desenvolve definições fundamentais para o estudo do tema. Huizinga parte de um pressuposto que contraria as proposições anteriores sobre o jogo: trata-se de uma atividade que transpassa o puramente físico ou biológico. Todas as hipóteses anteriores a seu trabalho presumiam algum tipo de propósito biológico, uma função externa ao jogo. Citando ideias já expostas acima, como a de Lazarus ou a de Spencer, Huizinga rejeita essa tendência, iniciando a linha de pensamento sobre o jogo como uma construção social, que vai pautar todos os estudos posteriores sobre o tema.³¹

A partir dessa premissa, Huizinga passa a formular as características do jogo. A primeira delas é que o jogo é uma atividade voluntária, e um jogo que se é obrigado a jogar torna-se, no máximo, uma imitação forçada. Essa característica já corrobora sua premissa de que o jogo não pertence ao processo natural, como o autor afirma.³²

A segunda característica fundamental do jogo seria sua separação do mundo “real”. Uma vez iniciado o jogo, sua integridade depende que nenhum agente externo interfira em seu funcionamento ou estrutura, sob o risco de descaracterizá-lo ou simplesmente destruí-lo. Portanto, surgem dessa característica outras relacionadas, como

²⁹ HUIZINGA, Johan. Op. Cit., p.5.

³⁰ Ibid., p.46, 173.

³¹ Ibid., p.1-4. Huizinga faz um apanhado das ideias anteriores à sua sem se aprofundar, e nem ao menos cita os nomes dos autores, se limitando a indicar em nota dois autores holandeses que explicam tais conceitos: Henri Zondervan (*Het Spel bij Dieren, Kinderen en Volwassen Menschen*, 1928) e Frederik Buytendijk (*Het Spel van Mensch en Dier als openbaring van levensdriften*, 1932).

³² Ibid., p.7.

os limites de tempo e espaço, e daí a característica da repetição, sua transmissão e consequente tradição, ou seja, um fenômeno cultural.³³

O jogo é também ordem, traduzida em suas regras, inegociáveis, e disso provém o elemento de tensão que também é característico do jogo. As regras fazem com que o jogo tenha seu objetivo, seu fim, e a tensão nasce nessa incerteza de se conseguir ou não. Quanto maior a dificuldade ou o risco, maior a tensão.³⁴ Um destacado jogador de gamão deu um depoimento nesse sentido: “Eu joguei uma partida valendo sessenta e quatro mil dólares – a maior partida que já joguei na vida. [...] Isso é provavelmente um quarto de milhão hoje em dia, e se você quer saber a verdade, sim, foi um teste de nervos”.³⁵

A característica mais controversa apontada por Huizinga é a de que o jogo não pode estar conectado a nenhum interesse material, que não gera nenhum tipo de lucro.³⁶ Um jogo de apostas, por exemplo, é concluído com a passagem da riqueza de um participante ao outro, mas nenhuma riqueza é gerada no processo. Entretanto, dependendo da interpretação das palavras, não se poderia considerar, no caso do presente trabalho, a aprendizagem através do jogo como um retorno? Além do mais, diferentemente do tempo de Huizinga, já existem tecnologias que podem servir de contestação à essa ideia, como as bicicletas geradoras de energia elétrica, pelas quais a atividade lúdica promove o carregamento de uma bateria. Embora também se possa supor, em favor das proposições de Huizinga, que, no exemplo da bicicleta, no caso de a geração de energia se tornar o objetivo principal, a atividade perderá sua faceta lúdica. Esse tema do retorno do jogo em forma de algum tipo de riqueza será retomado adiante.

Por último, o historiador holandês lembra que os jogadores tendem a formar comunidades separadas do restante da sociedade.³⁷ Tristan Donovan apresenta diversos exemplos de comunidades formadas em torno de um jogo, como a praça do xadrez no Washington Square Park (Nova York), os torneios internacionais de gamão para milionários e os seguidores das normas atualizadas anualmente do jogo Scrabble (palavras cruzadas, no Brasil).³⁸

Da conjugação dessas características surge o conceito de *círculo mágico* de Huizinga, amplamente citada nos estudos posteriores. Quer dizer, o jogo apresenta seu

³³ Ibid., p.8-10.

³⁴ Ibid., p.10-11.

³⁵ DONOVAN, Tristan. **It's all a Game**. The History of Board Games from Monopoly to Settlers of Catan. New York: Thomas Dunne Books, 2017, p.47.

³⁶ HUIZINGA, Idem, p.13.

³⁷ HUIZINGA, Idem, p.12-13.

³⁸ DONOVAN, Idem, p.1-7, 34-51, 135-148.

próprio espaço e tempo, apartado do mundo exterior, com suas próprias regras, e por isso é muito instável. A qualquer momento ele pode ser interrompido por agentes externos ou mesmo internos. Agentes externos podem ser vários, mas o agente interno que pode acabar com o jogo é chamado por Huizinga de *estraga-prazeres* (“spoil-sport”). Este é o indivíduo que ignora ou passa por cima das regras, e é capaz de destruir o círculo mágico, diferente do jogador que tenta “roubar” ou enganar, já que essa atitude ainda reconhece que existem regras e que, sem elas, o jogo não existe. O estraga-prazeres pode ser também aquele que abandona o círculo mágico voluntariamente, deixando de jogar com vontade.³⁹

Roger Caillois – A abordagem sociológica

O segundo grande clássico do jogo, assim como o primeiro, não foi escrito por alguém que se dedicou integralmente ao assunto em sua carreira. Porém, se Johan Huizinga buscou diversos temas em suas pesquisas em História, o sociólogo francês Roger Caillois (1913-1978) não limitou seu ecletismo à sua própria área de formação: teve interesses de pesquisa tão distintos quanto literatura latino-americana, surrealismo, religião e gemologia.

Sua formação ocorreu no período entreguerras. Pouco antes do início da Segunda Guerra Mundial, Caillois se transfere para a Argentina, de onde produz material antinazista ao longo do conflito. Seu importante trabalho sobre o jogo é publicado em 1958, vinte anos após *Homo Ludens*. No final de sua vida, foi eleito membro da prestigiada Académie Française.⁴⁰

Vinte anos após o lançamento de *Homo Ludens*, Roger Caillois produz *Os jogos e os homen: a máscara e a vertigem* (1958), uma inovadora abordagem sobre o tema. Enquanto o trabalho de Huizinga é um rico estudo histórico de diversas civilizações com o fim de analisar o jogo como motor que impulsiona o desenvolvimento humano, Caillois procura uma abordagem sociológica a partir do jogo.

Ao caracterizar o jogo, Caillois segue as diretrizes propostas por Huizinga, ao tratá-lo como uma atividade livre (o jogador não pode ser obrigado a participar), separada

³⁹ HUIZINGA, Idem., p.11-12, 21.

⁴⁰ ACADÉMIE FRANÇAISE. **Roger Caillois**. Disponível em: <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/roger-caillois> Acesso: 22 dez. 2019.

PLAY AND PLAYGROUND ENCYCLOPEDIA. **Roger Caillois**. Disponível em: <https://www.pgpedia.com/c/roger-caillois> Acesso: 22 dez. 2019.

(com seu próprio tempo e espaço), incerta, improdutiva (não gera bens ou riqueza), regrada e fictícia (apartada do mundo exterior).⁴¹ A novidade que Caillois traz para a discussão é classificar os jogos em categorias e modos de se jogar, o que contribui para os estudos posteriores no sentido do entendimento dos jogos.

Segundo esse sistema de classificação proposto, os jogos se enquadram em quatro tipos básicos, ou categorias fundamentais, como chama o autor: *Agôn* (competição), *Alea* (sorte), *Mimicry* (simulacro) e *Ilinx* (vertigem). *Agôn* e *Alea* são opostos: enquanto o primeiro depende inteiramente do mérito pessoal, disciplina, treino, o outro nada deve a isso. Nas palavras de Caillois, a *Alea* “aparece como uma insolente e soberana derrisão do mérito”. “O *agôn* é uma reivindicação da responsabilidade pessoal; a *alea*, uma renúncia da vontade, um abandono ao destino”.⁴²

A *Mimicry* é a categoria em que se enquadram os tipos de jogos de imitação da realidade, em que se aceita, temporariamente, uma realidade fictícia. É ao que se remete a “máscara” do subtítulo do livro, enquanto a “vertigem” representa a categoria *Ilinx*. Esta última abarca os tipos de jogos que mechem com a emoção de forma mais agressiva, a busca por sensações como a tontura, espasmo, transe.⁴³

Exemplos de jogos *Agôn* seriam os competitivos individual ou coletivamente (futebol, xadrez); *Alea*, os jogos de azar em geral (roleta, loteria); *Mimicry*, qualquer tipo de imitação da realidade (polícia e bandido, bonecas, fantasias, encenações) e *Ilinx* as atividades que buscam a vertigem (brinquedos de parques, como a amontanha russa, piruetas, bungee jump).

O que Caillois busca demonstrar, para além de toda essa classificação, é que, independente em qual delas determinado jogo esteja, ele sempre carrega consigo a propriedade de afastamento da realidade. *Agôn* e *Alea* são categorias que criam uma igualdade entre as pessoas que não existe no mundo em que vivem: “uma tentativa para substituir a confusão normal da existência cotidiana por situações perfeitas. Estas são concebidas para que o papel do mérito ou do acaso se mostre nítido e indiscutível. Implicam também que todos devem desfrutar exatamente das mesmas possibilidades de provar seu valor ou, em outra escala, exatamente das mesmas oportunidades de receber um benefício. De uma forma ou de outra, evadimo-nos do mundo fazendo-o outro”.⁴⁴

⁴¹ CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017, p.33-39, 42.

⁴² *Ibid.*, p.49-56.

⁴³ *Ibid.*, p.57-67.

⁴⁴ *Ibid.*, p.56-57.

Mimicry representa essa fuga da realidade de forma mais óbvia, fingindo ou imitando diretamente uma situação alternativa, enquanto *Ilinx* é “uma tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e de infligir à consciência lúcida uma espécie de pânico voluptuoso”.⁴⁵

Caillois também considera dois modos de se jogar, a *paidia* e o *ludus*. Esses dois modos podem ser representados como dois extremos de uma linha, na qual a *Paidia* é a absoluta falta de regras e ordem no jogo, enquanto o *Ludus* é exatamente o contrário. A distância que um jogo se posicionaria nessa linha imaginária entre esses dois modos caracterizaria a atividade. Entre os exemplos que o autor usa para ilustrar seu pensamento, pode-se colocar a *Mimicry* nessa linha, sendo que as imitações infantis estariam próximas da *Paidia*, enquanto os espetáculos teatrais profissionais se posicionariam na outra extremidade.⁴⁶

A partir dessas premissas, Caillois busca “lançar os fundamentos de uma sociedade a partir dos jogos”⁴⁷:

Não é absurda a tentativa de diagnosticar uma civilização a partir dos jogos que ali prosperam particularmente. Com efeito, se os jogos são fatores e imagens de cultura, conclui-se que, em certa medida, uma civilização, e, no interior de uma civilização, uma época pode ser caracterizada pelos seus jogos. Estes necessariamente traduzem sua fisionomia geral e trazem indicações úteis sobre as preferências, as fraquezas e as forças de uma determinada sociedade em um determinado momento de sua evolução.⁴⁸

Brian Sutton-Smith – A ambiguidade do jogo

Diferentemente de Huizinga e Caillois, Brian Sutton-Smith dedicou sua carreira integralmente (mais de meio século) aos estudos sobre os jogos. Nascido nos subúrbios de Wellington, Nova Zelândia, em 1924, Sutton-Smith se formou professor com o curso de Psicologia Educacional, trabalhou em escolas, escreveu livros infanto-juvenis e

⁴⁵ Ibid., p.62.

⁴⁶ Ibid., p.67-80.

⁴⁷ Ibid., p.120.

⁴⁸ Ibid., p.137.

produziu cerca de 350 estudos, entre livros e artigos, sobre o jogo. Em 2007, doou sua biblioteca pessoal de 2.500 livros e 45 caixas de anotações de pesquisas para o *National Museum of Play*, de Nova York. Faleceu em 2015, aos 90 anos.⁴⁹

Como é de se esperar, a concepção de jogo para Sutton-Smith sofreu modificações ao longo de sua extensa carreira, mas seu livro mais destacado, *A ambiguidade da brincadeira* (1997), pode ser considerado a síntese e o ápice de seu pensamento. Nessa obra, o autor trabalha com a premissa de que o jogo é um conceito tão ambíguo, em tantos aspectos, que não é possível o caracterizar monoliticamente. Como o autor explica:

A intenção deste trabalho é trazer alguma coerência para o campo ambíguo de teorias sobre a brincadeira, sugerindo que parte do caos encontrado nessas teorias é resultado da falta de clareza sobre a retórica cultural popular que subjaz as várias teorias e termos da brincadeira. A palavra retórica é usada aqui, em seu sentido moderno, como sendo um discurso persuasivo, ou uma narrativa implícita, intencionalmente ou não adotada pelos membros de uma afiliação particular para persuadir outros da veracidade de suas crenças e de como essas valem a pena.⁵⁰

As sete retóricas analisadas ao longo do livro são:

- A retórica da brincadeira como progresso: o jogo como meio de adaptação e desenvolvimento.
- A retórica da brincadeira como destino: o jogo é controlado pelo destino.
- A retórica da brincadeira como poder: o uso do jogo como representação do conflito e manutenção do poder dos que o detêm.

⁴⁹ NATIONAL MUSEUM OF PLAY. **Brian Sutton-Smith**. Disponível em: <https://www.museumofplay.org/about/library-archives-play/brian-sutton-smith> Acesso em: 27 out. 2019.

SUTTON-SMITH, Brian. Play Theory. A personal journey and new thoughts. **American Journal of Play**, volume 1, number 1, summer 2008, p.80-82. Disponível em: <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-sutton-smith-play-theory.pdf> Acesso em: 27 out. 2019.

THE TELEGRAPH. **Brian Sutton-Smith, psychologist** – obituary. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/11568887/Brian-Sutton-Smith-psychologist-obituary.html> Acesso em: 27 out. 2019.

⁵⁰ SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017, p.33.

- A retórica da brincadeira como identidade: o jogo como meio de manter a identidade de uma sociedade.
- A retórica da brincadeira como imaginário: o jogo como imaginação e criatividade.
- A retórica do self: o jogo como realização de expectativas pessoais.
- A retórica da brincadeira como frivolidade: o jogo como absurdo.

Dentro de cada uma dessas retóricas, o autor admite múltiplas variações. A utilização do termo retórica busca enfatizar valores ideológicos como fatos consumados,

[...] por exemplo, que as crianças se desenvolvem como resultado de suas brincadeiras; ou que os esportes são uma parte da maneira pela qual os vários estados e nações competem entre si; ou que festivais são uma maneira pela qual grupos se unem; ou que a brincadeira é uma forma moderna desejável de criatividade ou escolha pessoal; ou que, ao contrário a todas essas coisas, a brincadeira é uma perda de tempo.⁵¹

A *ambiguidade da brincadeira* é uma extensa análise dessas retóricas e suas variações, uma síntese de décadas de estudos de Sutton-Smith que o levam à seguinte conclusão: o jogo (ou brincadeira) apresenta tantos aspectos distintos e contraditórios que sua característica mais evidente é a variabilidade. Longe de descambar para uma argumentação baseada em pós-modernismo, na qual a caracterização do jogo seria não ser possível uma caracterização, o autor afirma essa variabilidade como central à função da brincadeira, propondo uma nova retórica, a da brincadeira como *variabilidade adaptativa*.⁵²

Sutton-Smith lembra que o conceito de variabilidade é central para a teoria da evolução, e a partir daí propõe diversas discussões com base nessa relação, entre outras, a de que o jogo é “uma exata reprodução da luta pela sobrevivência como ela é amplamente apresentada por Darwin”.⁵³

A tese de Sutton-Smith é bastante interessante e original, e fundamental para qualquer estudo sobre o jogo na atualidade, mas não cabe aqui uma análise mais aprofundada, o que demandaria uma longa discussão e fugiria do tema central do trabalho.

⁵¹ Ibid., p.39.

⁵² Ibid., p.377.

⁵³ Ibid., p.393.

Entretanto, como sua abordagem inclui todo o tipo de ideias sobre o jogo anteriormente discutidas, sua contribuição se dá em diversos pontos de sua obra.

A cada uma das retóricas, Sutton-Smith atribui uma fonte histórica, uma função específica, uma forma lúdica distintiva e um tipo de participantes e de área acadêmica interessada. O ponto de conexão mais evidente entre a tese de Sutton-Smith e um trabalho sobre jogo e ensino de História é a discussão sobre a retórica da brincadeira como progresso. Esta retórica é apresentada tendo como fonte histórica o Iluminismo e o Evolucionismo; função de adaptação, desenvolvimento e socialização; apresentação na forma de brincadeira e jogos; jovens como participantes; e ligação com as disciplinas Biologia, Psicologia e Educação, representadas por Vygotsky, Erikson, Piaget e Berlyne.⁵⁴

Segundo a retórica do progresso, a brincadeira infantil e animal (mas não a adulta) está relacionada, em primeiro lugar, com o desenvolvimento, e não com a diversão. O autor apresenta então diversos representantes dessa retórica desde o século XIX (citados anteriormente no presente trabalho) até o ceticismo em relação a ela. Segundo essa visão cética, não se contesta a relação, mas o que se discute é seu porquê. O chamado *efeito de estimulação tutorial*, apesar de não conclusivo (são apresentados argumentos contra e a favor), propõe que a melhora nos resultados de ensino por métodos que utilizam o jogo talvez seja produzida não só pela mecânica ou natureza do jogo, mas também pela mudança na dinâmica do relacionamento entre professores e alunos – ou até exclusivamente por isso.⁵⁵

Outras suposições a respeito afirmam que o jogo teria sua relação com o desenvolvimento pelo fator motivacional (na educação, por exemplo, ao aumentar a disposição dos alunos para fazer a atividade proposta) ou socializante (a capacidade de participar de determinado jogo como base para relações sociais). Portanto, as pesquisas e teorias de então admitiam essa relação entre desenvolvimento e jogo, só não se chegou à conclusão de como isso se daria: se por alguma propriedade do jogo em si ou se pelos efeitos socializantes e de bem estar que ele promove.⁵⁶

⁵⁴ Ibid., p.367-368.

⁵⁵ Ibid., p.77-89.

⁵⁶ Ibid., p.89-103.

Pesquisas recentes

Nos últimos anos, uma grande quantidade de estudos e trabalhos sobre o jogo surgiu no mercado editorial e no ambiente acadêmico. A busca por métodos alternativos de ensino, a preocupação de pais, psicólogos e educadores com a formação dos jovens em um mundo de aceleradas mudanças tecnológicas e sociais e a necessidade em adequar a sociedade a novas formas de trabalho e produção podem ser razões para isso.

Lançado em 2008, o *American Journal of Play*, periódico on-line do *National Museum of Play* (Nova York, Estados Unidos) fornece uma boa amostra dessa diversidade e disponibilidade de materiais. Em seus quatro volumes anuais são publicados dezenas de artigos e resenhas de livros, sendo uma ótima referência para trabalhos sobre o tema. Com proposta semelhante há o *International Journal of Play*, desde 2012, com três edições anuais, e o *Play & Culture Studies*, publicação anual do *TASP – The Association of the Study of Play*. Existem também publicações mais específicas, como o *International Journal of Play Therapy*, o *The Journal of Play in Adulthood* e o *The International Journal of Computer Game Research*.⁵⁷

No Brasil, não existem publicações ou grandes organizações voltadas especificamente para os estudos sobre o jogo ou brincar. Os trabalhos se dão em núcleos de faculdades, como o *Núcleo de Cultura e Pesquisas sobre o Brincar – Brinquedoteca* (PUC-SP) e são publicados em revistas gerais sobre educação. Vale mencionar um momento atípico de surto de interesse no uso do jogo no ensino no país: no início do século surgiram diversos estudos sobre o uso do RPG (Role-Playing Game, jogo de interpretação de personagens) na prática educativa, o que será tratado mais detalhadamente no próximo capítulo.

Na sequência, apresento alguns desses trabalhos atuais sobre o jogo que serviram de base para a reflexão na presente dissertação:

Play: how it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul (2009), do psiquiatra norte-americano e fundador do *National Institute for Play* Stuart Brown, defende a ideia do jogo como fundamento para uma vida saudável e produtiva. Como médico, Brown naturalmente apresenta diversos argumentos pautados em estudos

⁵⁷ <https://www.journalofplay.org/> , <https://www.tandfonline.com/toc/rijp20/current> , <http://www.tasplay.org/publications/studies/> , <https://www.apa.org/pubs/journals/pla/> , <http://gamestudies.org/06010601>

da área das ciências médicas e biológicas, mas seu estudo engloba diversos outros pontos. Para o presente trabalho, um argumento socioeconômico apresentado pareceu pertinente e destacado para a defesa do uso do jogo na educação.

Com o intuito de refutar a imagem do jogo como algo trivial e exclusivamente infantil (a retórica da frivolidade, de Sutton-Smith), um dos pontos abordados pelo autor é a relação do jogo com o mundo do trabalho atual. A ideia de Huizinga sobre a improdutividade do jogo é colocada em contestação através dessa característica do jogo ser substituída pelo termo “aparentemente sem propósito” (o jogo jogado por si só). Quer dizer, o jogo não é jogado em busca de um resultado externo a ele mas, como o autor irá desenvolver, independentemente disso alguns resultados práticos são produzidos.⁵⁸

Brown argumenta que a educação do século XX era voltada para a formação de trabalhadores técnicos, capazes de executar seus trabalhos com precisão ou “colocar o parafuso certo na porca certa”. A estrutura do trabalho em nosso século demanda muito mais que isso. Em seu trabalho como consultor de empresas, a grande maioria dos contratantes o procuram para utilizar o jogo como forma de desenvolver a criatividade e a inovação. “A produção continua importando, mas a criatividade é o recurso para todo o crescimento – os novos produtos, novas técnicas, novos serviços e novas soluções para antigos problemas que marcam a diferença entre uma empresa que vai prosperar e outra que em breve vai estar mais velha que fita cassete”.⁵⁹ O autor conclui assim seu argumento:

Economicamente, as nações desenvolvidas nas quais as pessoas não estão meramente sobrevivendo vão crescer e cair dependendo de como vão entender e instituir o jogo. Isso porque o que era chamado de economia do conhecimento está sendo sobrepujado pela economia da criatividade. No início do século XX, as indústrias não queriam trabalhadores que pudessem pensar. Elas queriam pessoas que fossem capazes de repetir os mesmos movimentos numa linha de montagem de forma eficiente. Quando outras nações ganharam a habilidade de hospedar essas fábricas, os países ‘industrializados’ perceberam que, se quisessem manter seus padrões de vida, teriam que trabalhar mais ou de maneira mais inteligente. Uma economia de

⁵⁸ BROWN, Stuart. **Play**: how it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul. New York: Avery, 2009, p.17.

⁵⁹ Ibid., p.99, 134,

conhecimento é baseada nas vantagens de seu forte sistema educacional, poder de computação e habilidades analíticas. Mas advinha: os países em desenvolvimento estavam gerando uma porção de gente esperta também. Design de produção, codificação de software, fabricação de processadores de computação e análise de mercado podem ser exportados para países distantes.

A vantagem que países como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha, as nações escandinavas e o Japão mantêm é sua habilidade de inventar – sonhar soluções para os problemas que as pessoas sequer sabem que têm. Países que se mantêm economicamente fortes são aqueles que conseguem criar propriedade intelectual – e essa habilidade de inovação vem em grande parte da habilidade de brincar.⁶⁰

Em outras palavras, se quisermos adaptar nossa mão de obra para as novas exigências do mercado de trabalho e formarmos trabalhadores capacitados, necessitamos de uma educação que desenvolva algo mais do que o conhecimento técnico. No atual contexto do mercado de trabalho, conta-se muito mais com a inovação e a criatividade do que há uma década e, para esse fim, o jogo é uma excelente alternativa pedagógica.

Miguel Sicart revisita a teoria sobre o jogo em *Play Matters* (2014), admitindo o jogo como uma forma de expressão e de se relacionar com o mundo, uma atividade mais de produção do que de consumo. Entre as características que esse autor determina para o jogo está a de que o jogo é *contextual*. O futebol é dado como exemplo, pois não é o mesmo jogo em bairros carentes e nos mais abastados: aspectos materiais, interpretação das regras e até mesmo o estilo de jogo podem tornar a ideia de futebol duas atividades diferentes devido a essa variação de contextos.⁶¹ Essa é uma questão importante a se pensar ao iniciar a produção de um jogo pedagógico.

Mas o contexto não pode predeterminar totalmente o jogo, que também tem a característica de ser *apropriativo*, de se impor sobre o contexto. Dessa característica deriva outra, a de o jogo ser *disruptivo*, a capacidade de quebrar o contexto. O jogo também é *autotélico*, “uma atividade com seus próprios fins e propósitos, com suas próprias marcações de duração e espaço e suas próprias condições para acabar”. Mas, apesar disso, seus propósitos não são imutáveis. Pode-se começar um jogo com um propósito e se mudar no meio do caminho, em decisão individual ou coletiva. “O jogo

⁶⁰ Ibid., p.199-200.

⁶¹ SICART, Miguel. **Play Matters**. Cambridge: The MIT Press, 2014, p.6-7.

negocia seus fins e propósitos autotélicos como parte do jogo”. Finalmente, o jogo é *criativo* – uma realidade é produzida através do jogo, algo surge dele – e *pessoal*, pois quando se joga com outras pessoas, seus efeitos são únicos em cada um.⁶² Todas essas características devem ser levadas em conta, tanto no processo de criação como no de recriação, acomodação ou adaptação que o jogo deve passar ao ser experimentado.

Por fim, vale a pena citar o trabalho de Steven Johnson, *Wonderland: how play made the modern world* (2016), uma retomada contemporânea de *Homo Ludens*, como justificativa e defesa das atividades lúdicas e de lazer no papel de promotoras do desenvolvimento das sociedades. Dedicando um capítulo aos jogos, Johnson demonstra (de forma bem mais leve e sem compromisso acadêmico do que Huizinga) como os jogos estão ligados diretamente ao desenvolvimento de hábitos, conhecimentos e tecnologias, da borracha aos computadores.⁶³

⁶² *Ibid.*, p.11-18.

⁶³ JOHNSON, Steven. **Wonderland**. How play made the modern world. New York: Riverhead Books, 2016, p.187-231.

Capítulo 2

História e jogos

Não é objetivo do presente trabalho analisar os primórdios dos jogos ambientados em temporalidades distintas de seus participantes, mas para demonstrar a antiguidade desse tipo de atividade, pode-se remontar ao início da era cristã com os combates entre gladiadores nas arenas do Império Romano que reproduziam importantes batalhas de sua história. No Brasil, as Cavalhadas reconstituem combates entre cristãos e mouros desde o período colonial, tradição originária de Portugal. A análise mais pertinente aqui é a dos jogos modernos e suas relações com a História.

Os jogos de tabuleiro modernos, ou seja, produzidos extensivamente por conta da industrialização e distribuídos em diversos países, são um dos primeiros produtos passíveis de serem considerados parte do moderno mercado do entretenimento. Começaram a ser produzidos em escala industrial em meados do século XIX, sendo precedidos talvez apenas pela literatura como produto comercial de entretenimento generalizado. Em seus primórdios, os jogos de tabuleiro não remetiam a nenhum período histórico anterior ao seu, mas já apresentavam um papel didático, baseado na moral do mundo ocidental da época. É o caso do emblemático *Jogo da Vida*, de 1860, um marco da produção moderna de jogos de tabuleiro que hoje, modificado, ainda é um dos produtos mais vendidos do mercado.¹ Por outro lado, a literatura, devido em grande parte ao romantismo europeu do século XIX, já explorava amplamente as temporalidades passadas com obras populares como *Ivanhoé* (Walter Scott), *Um Conto de Duas Cidades* (Charles Dickens), *Guerra e Paz* (Liev Tolstói), entre outros.

No século XX, os jogos de tabuleiro apresentaram um amplo desenvolvimento, progressivamente, até a década de 1980. Em 1904 é criado o jogo *The Landlord Game*, que deu origem ao jogo de tabuleiro mais vendido de todos os tempos, *Monopoly*, como passou a ser chamado a partir de 1935 após ser comprado e modificado pela empresa Parker Brothers, a mesma que comprou e modificou o jogo que deu origem ao *War* (ver

¹ VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro, parte 1. In: **Pipoca e Nanquim**. Disponível em: <http://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-1/> Acesso em: 09 dez. 2018.

adiante). No Brasil, *Monopoly* é o famoso *Banco Imobiliário*. O período 1960-1995 é considerado a Idade de Ouro dos jogos de tabuleiro, devido à grande expansão do mercado no início do período, com o predomínio de empresas norte-americanas. São criados jogos com uma grande variedade de temas e direcionamentos para públicos-alvo, e nesse período proliferam jogos ambientados em diversas temporalidades. O declínio do mercado começa quando os jogos eletrônicos se popularizam, levando diversas empresas à falência entre as décadas de 1980 e 1990.²

O mercado de jogos de tabuleiro volta a aquecer em 1995, quando é lançado o jogo *Colonizadores de Catan* por uma empresa alemã. *Catan* é um marco por ser o primeiro *eurogame* a se estabelecer no mercado norte-americano e inaugurar uma nova configuração no mundo dos jogos de tabuleiro. Os *eurogames* diferem dos jogos norte-americanos por serem baseados mais na interação entre os jogadores do que na competição, e dependerem mais de estratégia do que sorte. Hoje a Alemanha lidera o mercado dos jogos de tabuleiro, sediando a mais importante premiação do setor (a *Spiel des Jahres*).³

Devido à grande variedade e quantidade de títulos lançados anualmente, é difícil determinar o percentual aproximado de jogos de tabuleiro relacionados à História, mas a Ludopedia – o maior portal sobre jogos de tabuleiro do Brasil onde são catalogados os principais jogos do mercado – apresenta uma lista de categorias de jogos na qual se observam as seguintes seções (com a quantidade de títulos entre parênteses): Antiguidade (634), Civilização (517), Faroeste (244), Guerra Civil (42), Guerra Civil Americana (54), Guerra da Coreia (5), Guerra do Vietnã (15), Guerra Medieval (66), Guerra Moderna (177), Guerras Indígenas (24), Guerras Napoleônicas (107), Guerras Revolucionárias Americanas (25), Medieval (1377), Mitologia (384), Piratas (269), Pós-Napoleão (26), Pré-Histórico (133), Primeira Guerra Mundial (127), Renascença (216), Segunda Guerra Mundial (803) e Vikings (56). Alguns jogos podem estar listados em mais de uma categoria, como por exemplo Antiguidade e Mitologia, ou Vikings e Civilização. A

² ATTIA, Peter. The Full History of Board Games. In: **Medium**. Disponível em: <https://medium.com/swlh/the-full-history-of-board-games-5e622811ce89> Acesso em: 09 dez. 2018. VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro, parte 2. In: **Pipoca e Nanquim**. Disponível em: <http://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-2/> Acesso: 09 dez. 2018.

³ ATTIA, Peter. Ibid. Acesso em: 09 dez. 2018.

categoria Jogo de Guerra, na qual os jogos podem ou não ter relação com a História, contabiliza 1893 títulos.⁴

Entre os 50 jogos mais bem avaliados pelos usuários do portal, 22 são ambientados em temporalidades passadas, com grande variedade de temas, da civilização Maia ao grande terremoto de Lisboa. Especificamente sobre a Segunda Guerra Mundial, o mais bem avaliado é o jogo *Memoir'44* (na posição 112 do ranking, com nota 8,17). Nesse jogo de 2004, ainda não lançado no Brasil, são reproduzidas batalhas importantes do ano de 1944 na Europa, como a Operação Cobra e a Batalha das Ardenas. Uma busca na base de dados do portal também revela diversos outros jogos inéditos no Brasil com os títulos fazendo menções a personagens históricos participantes do conflito, como Hitler, Patton, Rommel, ou batalhas famosas, como Stalingrado e o Dia D. O único jogo ambientado na Segunda Guerra Mundial produzido no Brasil encontrado no portal se chama *WWII*, lançado em 2013 por uma pequena empresa denominada Trois Studio, sobre a qual não foi possível encontrar nenhum tipo de página na internet ou contato.

Para a discussão sobre a relação entre jogos e História, me parece importante citar o cinema, considerado por muitos como o mais influente meio de entretenimento moderno. Independente das suas características particulares responsáveis pela atração que o cinema teve e ainda tem na sociedade, que não cabem ser discutidas aqui, ao longo do século XX a sétima arte se tornou (ao lado do rádio) a forma de entretenimento mais acessível e popular, seja por motivos financeiros (ingressos baratos), disponibilidade (grande quantidade de salas, inclusive nas pequenas cidades) ou acessibilidade (em um mundo ainda não majoritariamente alfabetizado, o cinema permitia o acesso a todos, diferente da literatura). E toda essa popularidade exerceu e ainda exerce influência sobre outros meios de entretenimento, inclusive os jogos e brincadeiras.

Desde seus primórdios, o cinema teve intensa relação com temas relacionados à História. Já em 1900, na era dos curtas, foi produzido um filme sobre Joana D'Arc, com 14 minutos de duração. Em 1915, o controverso *O Nascimento de uma Nação*, que tratava da Guerra de Secessão, foi o primeiro filme com mais de 100 minutos. Ao longo do século, diversos “filmes de época” se tornaram sucessos de bilheteria e inclusive ganharam o Oscar de melhor filme, como *Nada de Novo no Front* (1930), *...E o Vento Levou* (1939), *Lawrence da Arábia* (1962), *O Último Imperador* (1987) e *Gladiator*

⁴ LUDOPEDIA. Disponível em: <https://www.ludopedia.com.br/categorias> Acesso em: 08 dez. 2018. Em posterior acesso para verificação (19 out. 2019), foi notada uma mudança no sistema de classificação temática dos jogos, sendo muitas das categorias citadas acima unificadas em uma única, “História”.

(2000), entre outros. Em relação a filmes sobre a Segunda Guerra Mundial, vencedores do Oscar, podemos citar *A Ponte do Rio Kwai* (1957), *Patton* (1970), *A Lista de Schindler* (1994) e *A Vida é Bela* (1999).

Em meados do século XX, esse tipo de filmes já influenciava fortemente os jogos e brincadeiras infantis, sobretudo os westerns ou “filmes de faroeste”. Os produtos derivados desses filmes, como brinquedos e gibis, ainda não tinham relação direta com as produções, apenas aproveitando o espaço deixado no mercado pelos estúdios de cinema que se dedicavam quase exclusivamente à produção dos filmes e obtinham seu retorno dessa forma. Em fins da década de 1970, os estúdios começam a explorar de forma intensa os produtos derivados, sendo que atualmente esse mercado obtém apenas pequeno retorno com a venda de ingressos ou mídias dos filmes, ficando a maior parte da receita por conta do licenciamento de produtos. O mercado de jogos de tabuleiro não poderia deixar de fazer parte desse mercado, e hoje, a cada *blockbuster* de aventura lançado, um ou mais jogos de tabuleiro fazem parte do grande conjunto de produtos que incluem brinquedos, jogos eletrônicos, quadrinhos etc.

Assim como ocorreu com os jogos de tabuleiro, os jogos eletrônicos não apresentavam temas relacionados à História no início, isto é, nas décadas de 1970 e 1980, sendo os jogos majoritariamente de esportes ou influenciados pela ficção científica (como o megassucesso *Space Invaders*), bastante simples e sem nenhum tipo de roteiro elaborado. Conforme a tecnologia dos consoles evoluía na década de 1990, começou a ser possível fazer referências a determinados períodos históricos nos jogos, mas só no século XXI essa tendência se estabeleceu. Com uma maior capacidade de armazenamento e processamento de dados, hoje os jogos eletrônicos apresentam gráficos que reproduzem temporalidades passadas de forma bastante realista, bem como roteiros diretamente influenciados pelo cinema.

Entretanto, diferentemente dos jogos de tabuleiro, os jogos eletrônicos ambientados na Segunda Guerra Mundial são amplamente difundidos no Brasil, desde a década de 1990 com o precursor do gênero de tiro em primeira pessoa *Wolfenstein 3D*, que misturava elementos históricos com ficção: o jogador enfrentava nazistas e seres sobrenaturais dentro de um castelo, incluindo o próprio Adolf Hitler. Hoje em dia, os jogos dessa temática tendem a representar mais fielmente os cenários históricos, como as séries *Call of Duty*, *Sniper Elite* e *Medal of Honor*, fenômenos mundiais de vendas. Esses jogos apresentam um alto nível de detalhamento histórico em seus cenários, personagens

históricos e até nomes de armas e equipamentos, o que faz com que o tema seja bastante popularizado entre o público.

Ao se discutir a relação entre História e jogos, é impossível não citar os jogos de RPG, que serão apresentados na próxima seção.

Jogos e ensino de História

Desde o início de minha formação no curso de História da UNIRIO, sempre estive atento para a questão da utilização de atividades lúdicas como potencial método de ensino de História, tanto os jogos como outros meios (quadrinhos, encenações etc.). Ao ingressar no magistério, tive a oportunidade de desenvolver diversas atividades nesse sentido, aprimorando-as ao longo dos anos conforme os resultados das experiências.

Não se sabe exatamente quando se iniciou o uso de jogos no ensino de História no Brasil, mas a primeira iniciativa organizada e de grande expressão certamente foi através do RPG – Role Playing Game (jogo de interpretação de personagens).

O RPG é uma modalidade de jogo na qual os participantes interpretam personagens, diferindo do teatro pelo fato de haver imprevisibilidade (ou instabilidade) no roteiro, garantida pela liberdade de atuação dos participantes e pela aleatoriedade. Normalmente, uma partida de RPG ocorre com um grupo de cerca de seis pessoas, sendo uma delas o mestre do jogo. O mestre é quem estabelece um roteiro inicial, narra o que ocorre ao longo do jogo e garante o respeito às regras. Os jogadores têm total liberdade de ação dentro desse roteiro, respeitando-se as regras e a plausibilidade das situações. As ações não são físicas, ocorrem verbalmente.

Após narrar uma cena, o mestre abre espaço para os jogadores tomarem decisões, baseados nas características de seus personagens. Essas características são escritas em uma ficha, que indicam aparência, qualidades, defeitos, habilidades, capacidades físicas e mentais, história pessoal e peculiaridades em geral. Portanto, um personagem pode ser muito inteligente, outro talvez saiba pilotar aviões, ou seja míope, tenha uma memória excepcional, goste de gatos etc. A aleatoriedade é garantida através do uso de dados – para se determinar, por exemplo, se o personagem conseguiu acertar a bola 8 na caçapa, ou convenceu o guarda do castelo a deixá-lo entrar.⁵

⁵ Há uma explicação introdutória sobre o que é e como funciona o RPG no livro *Mini Gurps*. JACKSON, Steve; REIS, Douglas Quinta. **Mini Gurps**. Regras básicas para jogar RPG. São Paulo: Devir, 1999.

Uma partida de RPG pode se passar praticamente em qualquer tipo de cenário: os personagens podem ser espiões tentando roubar um segredo atômico durante a Guerra Fria, cavaleiros da Távola Redonda, celtas tentando se defender dos romanos, alienígenas no espaço, ou até mesmo animais tentando sobreviver durante sua migração anual. Contudo, o primeiro RPG (*Dungeons & Dragons*) se passava em um cenário de fantasia medieval, inspirado no universo do livro *Senhor dos Anéis*, e assim esse tipo de cenário se tornou dominante entre os praticantes.

O RPG surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, chegando ao Brasil na década seguinte, através de originais estadunidenses ou edições portuguesas, para um público bastante reduzido. No início dos anos 1990, a editora Devir publicou a primeira edição brasileira de um RPG, e o jogo se popularizou de forma imprevisível ao longo da década. Como esses primeiros jogos no Brasil reproduziam muito a estética e características do mundo medieval, muitos jogadores logo se interessaram pela História. Posteriormente, alguns desses jogadores – entre eles, eu – se tornaram professores, e buscaram utilizar o RPG como ferramenta pedagógica.

Por volta do ano 2000, começam a surgir os primeiros trabalhos acadêmicos relacionando RPG e ensino. Em 2002 ocorreu o I Simpósio RPG & Educação, e ainda nessa década ocorre o apogeu dos estudos sobre esse tipo de atividade pedagógica, com grupos voltados para sua propagação.⁶ Na mesma época, a editora Devir lançou a série *Mini Gurps*, com um livro de regras simplificadas e cinco expansões de ambientações em diferentes temporalidades (Cruzadas, Descobrimento do Brasil, Entradas e Bandeiras, Quilombo dos Palmares e uma baseada na obra de Cândido Portinari). Esses pequenos livros foram lançados para atrair um público que não tinha familiaridade com o RPG e, dados os temas escolares das expansões, mirou-se também em um público de professores dispostos a utilizar o jogo como recurso em suas aulas.⁷

Ainda na graduação, pude desenvolver um projeto de atividade utilizando o RPG em uma aula, para a disciplina de prática de ensino. Em 2007, já professor da rede municipal de Duque de Caxias, tive a primeira oportunidade de trabalhar essa estratégia

⁶ ZANINI, Maria do Carmo (org.). **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004.

Uma boa fonte de informações sobre o assunto e artigos é o site rpgeduc.com.br

⁷ JACKSON; REIS. Op.cit.

LOURENÇO, Carlos Eduardo. *Mini Gurps. O resgate de “retirantes”*. São Paulo: Devir, 2003.

RICON, Luiz Eduardo. *Mini Gurps. As cruzadas*. São Paulo: Devir, 1999.

_____. *Mini Gurps. O descobrimento do Brasil*. São Paulo: Devir, 1999.

_____. *Mini Gurps. Entradas e Bandeiras*. São Paulo: Devir, 1999.

_____. *Mini Gurps. O Quilombo dos Palmares*. São Paulo: Devir, 1999.

em sala com uma turma de nono ano, utilizando uma das edições *Mini Gurps* chamada *O Resgate de “Retirantes”*. À época, sem nenhum tipo de base teórica, fiz um breve planejamento levantando as seguintes premissas:

- a partida deve seguir um tema relacionado com o conteúdo abordado pela disciplina na época do jogo;
- as regras devem ser bastante simplificadas, tendo em vista o desconhecimento do RPG por parte da maioria dos alunos;
- a partida deve proporcionar aos alunos um conhecimento semelhante aos de uma aula expositiva, porém de maneira lúdica e agradável;
- além do aspecto do conteúdo, a partida deve suscitar também a desenvoltura, o raciocínio, a sociabilidade e o trabalho em equipe dos alunos;
- a atividade terá caráter avaliativo, mas qualquer aluno que não queira participar deve ter o direito de fazer uma atividade alternativa.

Como se pode perceber, os objetivos pensados eram bastante generalistas e vagos, pois me baseava na bibliografia disponível na época que seguia essa mesma linha, sem se aprofundar na reflexão sobre o jogo em si ou questões específicas da disciplina. Marcos Tanaka Riyis cita como motivos para a utilização do RPG basicamente resultados de aspectos sociais ou de competências gerais, como resolução de situações-problemas, expressão oral, respeito ao próximo e estímulo ao trabalho em equipe. Anita Grandó e Liane Tarouco se limitam apenas ao social.⁸

A aventura começa da seguinte forma: a série de quadros de Cândido Portinari “Retirantes” está sendo roubada por um ladrão ou uma quadrilha especializada. Cabe ao grupo encontrar tais obras e prender quem quer que esteja roubando os quadros. Seis personagens podem ser utilizados pelos alunos: o dono dos quadros, sua ex-mulher, um detetive particular, um policial, um falsificador de obras de arte antigo comparsa do ladrão e a ex-mulher do ladrão, cada qual com o seu motivo para participar da investigação.

Separei quatro grupos (dois sob o meu comando e dois sob o comando dos alunos com alguma experiência no jogo que me ajudaram) e levantei a seguinte questão para a

⁸ RIYIS, Marcos Tanaka. **Simples**. Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem Através de uma Estratégia Motivadora. São Paulo: Ed. Do Autor, 2004, p.39-40.

GRANDÓ, Anita; TAROUÇO, Liane. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. In: **Revista Novas Tecnologias na Educação**. V.6, no.2, dezembro, 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14403/8308> Acesso em: 19 nov. 2019.

turma: “o que vocês sabem sobre Cândido Portinari?” Nas duas turmas, apenas uma aluna respondeu que sabia que era um artista, e nada mais além disso. O objetivo principal foi provar que, através daquela atividade lúdica e agradável, eles poderiam aprender muito sobre o artista e todo seu contexto histórico, tanto quanto e até mais do que em uma aula expositiva tradicional.

A aventura foi estruturada para fazer justamente com que os alunos colhessem todas estas informações, pois o ladrão é na verdade um admirador doentio de Portinari, com muitos traços semelhantes em suas biografias. Por este motivo, os participantes devem procurar o máximo de informações sobre Portinari para desvendar o mistério, e visitam locais de importância em sua vida, como Paris, o prédio da ONU em Nova Iorque, a Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro, a sede do Partido Comunista em São Paulo e, ao final, sua cidade natal, e assim descobrem fatos importantes de sua vida e, ao mesmo tempo, aspectos da história – a fundação da ONU, o contexto do Partido Comunista no Brasil etc. Ao final da atividade, repeti a pergunta feita no início, e o resultado foi o esperado: foram apreendidas tantas informações quanto seriam através da leitura de um livro ou uma aula expositiva.

Uma situação muito interessante que ocorreu com esta atividade foi a de um aluno que se recusou a participar, alegando que RPG era coisa de “nerd e otário”. Como já havia estabelecido previamente, dei a liberdade para o aluno não participar da sessão, propondo uma atividade alternativa, uma pesquisa sobre Cândido Portinari e seu tempo, na biblioteca. Talvez imaginando que isto seria muito penoso e que no RPG poderia deixar o trabalho para o restante do grupo, decidiu participar. Seu grupo foi um dos que eu comandi, e pude acompanhar seu desempenho. Sua participação e interação foram aumentando à medida que a sessão fluía, e ao final o aluno estava totalmente focado na solução do mistério. Terminada a atividade, o aluno pediu mais jogos de RPG nas aulas. Sinceramente, fiquei muito satisfeito com sua participação, mas caso ele realmente tivesse optado por fazer o trabalho na biblioteca, seria uma grande evidência da potencialidade do RPG no ensino de História mostrar que o aluno que pesquisou em livros aprendeu a mesma coisa que os que participaram do RPG.

Apesar de o RPG ter dominado o cenário de utilização de jogos no ensino de História na virada do século, a última década tem mostrado um crescimento de experiências com jogos eletrônicos e, como dito anteriormente, mais recentemente com jogos de tabuleiro.

A utilização de jogos eletrônicos como recurso pedagógico vem se intensificando nos últimos anos, e acredito que o motivo para isso seja a facilitação ao acesso a ferramentas que permitem a criação de tais jogos. Há vinte anos, talvez não fosse sequer possível que algum jogo produzido fora dos grandes estúdios conseguisse alcançar relativa popularidade. Hoje os jogos *indies* (produzidos por pequenos estúdios ou desenvolvedores independentes) estão por toda a parte, criando jogos para grandes empresas do ramo – Sony, Microsoft e Nintendo – ou na forma de aplicativos de celular.

Dois exemplos de jogos de tipo que foram criados com fins didáticos são *Sociedade Nagô – O Resgate* e *O Último Banquete em Herculano*.⁹ O primeiro foi desenvolvido pelo estúdio Strike Games com o apoio do governo do estado da Bahia, enquanto o outro é um projeto do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial, da USP. Por conta das dificuldades materiais das escolas públicas já mencionadas anteriormente, nunca pude utilizar tais jogos como recursos de aula, mas espero que um dia essa oportunidade possa surgir, pois ambos os jogos são bastante informativos e envolventes.

A utilização de jogos eletrônicos que me é possível hoje em sala de aula se baseia apenas em citar os jogos mais populares com temáticas em outras temporalidades como referências para discutir determinado conteúdo. Por exemplo, a série de jogos *God of War*, tremendo sucesso de vendas há mais de dez anos, serve como exemplificação introdutória ao se apresentar o conteúdo de Grécia antiga, já que o enredo se passa entre os mais variados seres da mitologia grega.

Já a utilização de jogos de tabuleiro no ensino não é uma novidade, sendo bastante simples de se produzir apenas desenhando o tabuleiro em uma cartolina e utilizando quaisquer objetos como peças. Por diversas ocasiões em minha carreira pude produzir em sala de aula com os alunos alguns desses jogos nos quais incluía o conteúdo a ser trabalhado, porém sem nenhuma base teórica ou objetivos concretos. Contudo, demorou cerca de uma década para que começassem a surgir trabalhos acadêmicos de modo mais intenso e integrado após o mesmo ter ocorrido com o RPG. No momento em que finalizo minha dissertação, ocorre o II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação, dedicado a jogos não eletrônicos (não só de tabuleiro).

⁹ Disponíveis para download gratuito em <https://strikegames.itch.io/sociedadenegroresgate> e <http://www.larp.mae.usp.br/o-ultimo-banquete-em-herculano/download/>. Acesso em: 19 nov. 2019.



Imagem 1: Jogo de tabuleiro simples em cartolina. Foto do autor.

Aponto como uma última categoria de jogos passíveis de obterem bons resultados quando usados para o ensino os jogos de representação tradicionais, diferentes do RPG por não contarem com a aleatoriedade – a categoria *Mimicry* de Caillois. O mais óbvio exemplo desse tipo de atividade são as peças de teatro, mas para se trabalhar conteúdos escolares de História, já pude organizar olimpíadas semelhantes aos jogos olímpicos gregos da Antiguidade e a produção de armaduras de cavaleiros medievais com caixas de papelão. Nesse caso, o intuito foi demonstrar alguns motivos pelos quais a nobreza detinha o monopólio de fazer parte desse grupo – a começar pela necessidade de se ter alguém exclusivamente para ajudar o cavaleiro a vestir a armadura, um escudeiro (nenhum aluno conseguiu vestir a armadura sozinho).



Imagem 2: Jogo de representação. Foto do autor.

Independente da particularidade de cada tipo de jogo que se pode utilizar como recurso no ensino de História nas escolas, todos eles contam, antes de qualquer outra coisa, com o apelo à ludicidade em si, o que foi discutido no capítulo anterior. No próximo capítulo, apresento o produto dessa dissertação, resultado de todos esses anos de atividades lúdicas em minha carreira e produzido com base nas reflexões sobre o jogo (de modo geral) apresentadas anteriormente e em bases teóricas específicas da História, que serão discutidas adiante.

Capítulo 3

O produto, seus objetivos didáticos e referencial teórico

O jogo escolhido para ser trabalhado foi desenvolvido originalmente no início de minha carreira, por volta do ano de 2007, entre muitos outros. Naquele momento, a *Grow*, empresa detentora dos direitos de comercialização do famoso jogo de tabuleiro *War*, desenvolvia variações do mesmo jogo ambientados em temporalidades diferentes do original, como o *War Império Romano*, e posteriormente *War Batalhas Mitológicas* e *War Vikings*. Apesar da ambientação, tais jogos (incluindo o original) se limitam a utilizar as temporalidades apenas como base para o tabuleiro, sem inclusão de elementos que caracterizem profundamente determinado período ou objetivos didáticos em nenhum sentido. Inspirado na iniciativa da empresa, desenvolvi a ideia de um jogo de tabuleiro baseado nas regras de *War* representando outro momento histórico, a Segunda Guerra Mundial, e com objetivos didáticos.

O produto

O jogo *War*, base para o jogo trabalhado na presente tese, tem origem no francês *La Conquête du Monde*, de 1957, que dois anos depois foi comprado pela empresa Hasbro e comercializado nos Estados Unidos com o nome *Risk*. No Brasil, os direitos foram adquiridos e o jogo começou a ser produzido em 1972 por quatro engenheiros que formaram a empresa *Grow*, hoje uma das líderes do mercado, e passou a ter o nome com que é conhecido no país até hoje.¹

War e qualquer outro jogo de guerra contemporâneo surgem de uma necessidade prática militar: as forças armadas testarem planos e alternativas antes de serem usadas

¹ GARCIA, Roosevelt. Os 45 anos de um jogo clássico: o War, da Grow. In: **Veja São Paulo**. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/os-45-anos-de-um-jogo-classico-o-war-da-grow/> Acesso em: 09 dez. 2018.

nos campos de batalha. As primeiras tentativas remontam ao século XVI, nos estados germânicos até que, três séculos depois, chegou-se a um produto realmente eficiente, o *Kriegsspiel* (“jogo de guerra”, em alemão). Tristan Donovan afirma que, inicialmente, os membros mais antigos do exército prussiano resistiram à ideia de treinarem através de um jogo, mas após a guerra franco-prussiana, *Kriegsspiel* foi saudado como um dos fatores responsáveis pela proeza da vitória sobre um exército aparentemente superior.²

War consiste em um tabuleiro com o mapa do mundo dividido em diversos territórios, distribuídos aleatoriamente entre os participantes através de cartas. Cada jogador recebe uma missão no início da partida, que consiste basicamente em conquistar territórios específicos, conquistar uma determinada quantidade de territórios ou eliminar um exército concorrente. A dinâmica do jogo se dá através de estratégia e lance de dados.

Originalmente, *War* não representa nenhuma temporalidade específica, mas fica subentendido que se desenvolve no mundo contemporâneo, devido à integração de todos os territórios do mundo e aos nomes das localidades, enquanto *Risk* representa o mundo no período napoleônico. Em 2007 foi lançada uma variante do jogo original denominada *War Império Romano*. Nessa versão, fica clara a temporalidade na qual se desenvolve o jogo, com um mapa representando os territórios conquistados pelo Império Romano em sua máxima extensão e os nomes das províncias romanas nos territórios. Contudo, as regras são semelhantes às do jogo original, sendo os exércitos dispostos aleatoriamente no tabuleiro e os objetivos em nada terem relação com a História.

À época do lançamento de *War Império Romano*, adquiri o jogo para uso pessoal, bem como para verificar suas possibilidades de uso no ensino de história. No meu entender, as regras propostas no manual do jogo não são adequadas para objetivos didáticos no ensino de história na escola, então pensei na modificação da dinâmica do jogo como solução. Em vez de territórios dominados aleatoriamente pelos jogadores, o mapa seria dividido em Império Romano do Ocidente, Império Romano do Oriente e povos germânicos. Seria determinada uma duração para o jogo, e o resultado seria a conquista de Roma ou Constantinopla pelos povos germânicos ou a resistência dos dois lados do império. O objetivo didático seria a comparação do resultado do jogo com os acontecimentos históricos. Naquele momento eu não tinha nenhuma base teórica para tal planejamento, apenas agia de forma intuitiva.

² DONOVAN, Tristan. **It's All a Game**. The History of Board games from Monopoly to Settlers of Catan. New York: Thomas Dunne Books, 2017, p.92-99.



Imagem 3: War Império Romano (foto do autor).

A ideia de utilizar o tabuleiro de *War Império Romano* para reproduzir um cenário histórico real serviu de base para a criação do jogo desenvolvido no presente trabalho. Dois motivos justificam a escolha pela mudança de tema do jogo. Primeiramente, o tema é o mais conhecido e divulgado nos meios de comunicação quando se trata de História, como observado anteriormente, tendo maior possibilidade de despertar o interesse dos jogadores e criar expectativas positivas em relação ao aprendizado. E em segundo lugar, no ensino fundamental, segmento com o qual trabalho, o conteúdo pertence ao currículo do nono ano de escolaridade, momento em que os estudantes apresentam um grau de maturidade maior, bem como capacidade de concentração, raciocínio e abstração necessários para o bom andamento das partidas, enquanto o conteúdo sobre Império Romano é normalmente trabalhado com o sexto ano de escolaridade.

O primeiro passo da produção do jogo foi a elaboração de um tabuleiro. A primeira versão do jogo foi imaginada com o tabuleiro representando um mapa da Europa, Norte da África e Oriente Médio às vésperas do início do conflito. O tabuleiro foi produzido a partir de um mapa da internet (imagem 2), sem qualquer conferência com bibliografia pertinente, apenas para fins de teste. O mapa foi traduzido para o português com recursos tecnológicos da época e impresso em folhas A4 somente como demonstração, sem que fosse utilizado dessa forma.



Imagem 4: Mapa encontrado na internet traduzido.³

Para a versão utilizada como produto do Mestrado, houve algumas mudanças. Foi escolhido como cenário a mesma localização geográfica, porém em momento distinto. O atual tabuleiro representa a divisão política no final do ano de 1942, momento no qual o Eixo ainda apresentava um grande domínio da situação da guerra, mas começava a demonstrar sinais de retrocesso e sérias dificuldades. Tropas alemãs, apoiadas por italianos e romenos, estagnaram na tentativa de capturar Stalingrado, último foco de resistência antes que o Eixo capturasse as reservas de petróleo soviéticas do Cáucaso. No norte da África, os exércitos dos Estados Unidos e Reino Unido obtiveram sucesso na Operação Tocha, capturando quase todo o território, antes ocupado pelo Eixo, com exceção apenas de partes da Líbia e Tunísia, ainda defendidas por um contingente reduzido comandado por Rommel. O final do ano de 1942 foi escolhido como ponto de partida do jogo por ser um momento crucial para seu desenvolvimento, no qual mudanças de determinadas decisões poderiam ter afetado radicalmente seu resultado.

A imagem do mapa utilizado como tabuleiro (imagem 3) foi encontrada na mesma página da internet que o mapa de 1939, e foi editada e revisada através de um atlas histórico⁴. O mapa foi impresso em uma gráfica no formato 70cm x 90cm em material de

³ HEINEMAN, John. Europe in 1939. 1 mapa. In: **John L. Heineman's home page**. Disponível em: <https://www2.bc.edu/john-heineman/maps/1939label.html> Acesso em: 22 dez. 2019.

⁴ **Atlas de História Mundial**. 1 mapa. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil Ltda, 2001.

banner, que apresenta resistência e pode ser facilmente transportado. Além disso, com essa configuração o mapa pode ser fixado verticalmente na parede ou no quadro da sala de aula para ser explicado o contexto do jogo antes da partida.

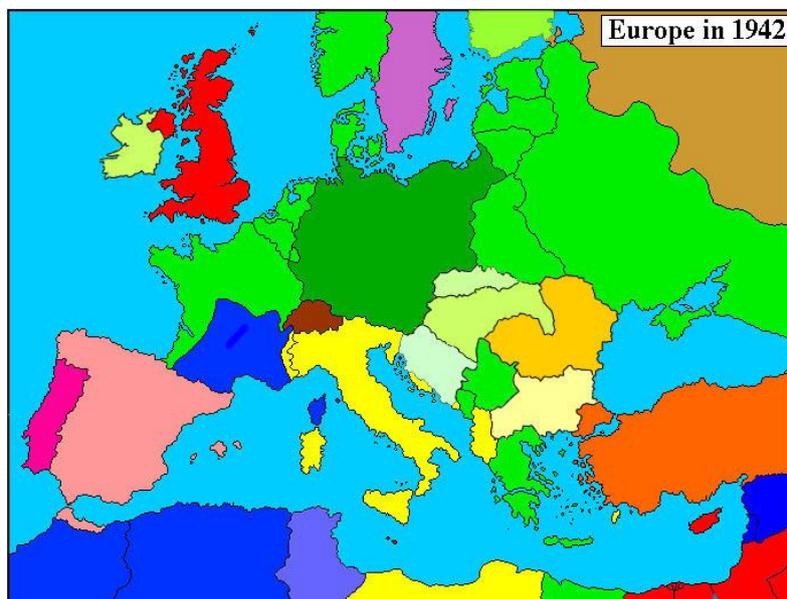


Imagem 5: Mapa encontrado na internet.⁵



Imagem 6: Mapa editado por designer gráfico e revisado pelo autor.

⁵ HEINEMAN, John. Europe in 1942. 1 mapa. In: **John L. Heineman's home page**. Disponível em: <https://www2.bc.edu/john-heineman/maps/1942label.html> Acesso em: 22 dez. 2019.

Sem dúvida, não é possível pensar a Segunda Guerra Mundial apenas no âmbito do teatro europeu de operações, excluindo outras partes do mundo envolvidas diretamente, sobretudo o teatro de operações do Pacífico, envolvendo Japão, Estados Unidos, China e outros países ocidentais através de suas colônias. Seria bastante interessante incluir no jogo a área do Pacífico, para estimular nos alunos a noção de simultaneidade e interligação das ações em diferentes lugares, além de caracterizar melhor o evento. Os jogadores do exército norte-americano, em especial, teriam uma dinâmica diferenciada, pela necessidade de traçar estratégias mais complexas para a alocação de recursos em duas frentes, como os jogadores do exército alemão. Entretanto, para incluir essa outra área no jogo, haveria duas possibilidades: produzir um tabuleiro maior ou utilizar dois tabuleiros na mesma partida.

Ambas as alternativas me pareceram interessantes, porém um tanto inviáveis. Existem exemplos de tabuleiros de jogos maiores do que as dimensões usuais, com mais de um metro quadrado de área, porém, no presente caso, se tornaria um empecilho para o espaço escolar e o transporte do material. Supondo uma área idêntica à do tabuleiro usado para a região do Pacífico, ou seja, dobrando a área total, teríamos 2,52 metros quadrados de tabuleiro. A outra alternativa, jogar com dois tabuleiros seria algo bastante excêntrico, tendo em vista que desconheço qualquer exemplo semelhante, e com objetivos didáticos claros e prazos a cumprir, não me pareceu muito sensato tentar esse tipo de experimentação, além de apresentar o mesmo problema das dimensões do produto. Como agravante, para manter escalas semelhantes, o mapa do Pacífico deveria ser ligeiramente maior do que o da região do Mediterrâneo. Por essas razões de ordem material, decidi não incluir outras regiões do mundo no jogo, mas no início da partida é necessária uma explanação oral sobre a situação geral no mundo no final de 1942.

Por fim, uma última questão me parece importante ser justificada, pensada já por mim durante o processo de produção do jogo e reforçada pelos professores no contexto da qualificação do projeto: uma possível identificação dos alunos com formas de violência em um jogo de guerra, ou a banalização do horror da guerra através do jogo.

Existe hoje um número considerável de trabalhos que demonstram a inexistência de uma relação entre jogos ou outras mídias violentas e o cometimento de crimes e violência em geral. No livro *Moral Combat. Why the War on Violent Video Games is Wrong*, os professores de psicologia dr. Patrick Markey e dr. Christopher Ferguson apresentam diversas evidências baseadas em pesquisas que contrariam o senso comum. Entre os dados, por exemplo, os autores mostram que os países que mais consomem jogos

eletrônicos *per capita* (e entre eles, os jogos violentos) são o Japão e, logo depois, a Coreia do Sul, alguns dos locais mais seguros do mundo. A lista dos dez primeiros também inclui outros exemplos de países sem graves problemas de violência, como o Canadá e a Noruega. Outro dado concreto mostra que, de 1992 a 2011, o índice de crimes violentos nos Estados Unidos caiu 42%, enquanto as vendas de videogames cresceram 267%.⁶

Ao longo do livro, os autores continuam a apresentar dezenas de dados para desenvolver uma discussão franca sobre a utilização dos videogames pelos jovens, discutindo tanto os aspectos positivos quanto os negativos (a corrupção da atividade, no caso do vício). Porém, como mote geral, o livro rechaça a errônea relação entre jogos violentos e comportamentos violentos. No caso da presente pesquisa, o argumento mais relevante levantado pelos autores diz respeito à socialização. Mesmo se tratando de uma pesquisa sobre videogames, e não jogos de tabuleiro, a relação pode ser feita.

Há uma grande distorção entre o senso comum e o que dizem especialistas em segurança e psicologia. Observemos os casos de massacres em escolas norte-americanas. Orientada por preconceitos e sensacionalismo, em várias ocasiões a mídia se apressou em alegar que os autores desses massacres eram usuários desses jogos. Investigações posteriores provaram o contrário: apenas cerca de 20% desses jovens eram jogadores habituais, enquanto a média geral era de 70%. Uma das explicações dadas pelos especialistas é a da socialização: jovens que jogam videogames seguem a tendência da sociedade na qual estão inseridos e se integram mais facilmente a ela; por outro lado, é característica notória de autores de massacres a dificuldade de integração em seus meios sociais.⁷ Como indicado no capítulo 1, uma das características fundamentais dos jogos é tendência de formação de comunidades, ou seja, promove a socialização. Stuart Brown, o psiquiatra também citado no capítulo anterior, conduziu um estudo relacionando comportamentos violentos com a abstinência do brincar.⁸

Utilizo também a caracterização dos jogos para refutar a suposição de que o produto apresentado poderia promover a identificação dos alunos que joguem com a Alemanha, com o nazismo, ou a banalização da guerra. Em primeiro lugar porque, de acordo com a classificação proposta por Roger Caillois – também exposta no capítulo 1 – o jogo desenvolvido se enquadraria nas classificações *Agôn* (competição) e *Alea* (sorte),

⁶ FERGUSON, Christopher; MARKEY, Patrick. **Moral Combat**. Why the War on Violent Video Games is Wrong. Dallas: BanBella Books, 2017, p.81-85.

⁷ Ibid., p.101-121.

⁸ BROWN, Stuart. **Play**: how it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul. New York: Avery, 2009, p.88-89.

por se tratar de um jogo de guerra baseado em lance de dados, e não *Mimicry* (simulacro) ou *Ilinx* (vertigem), por não se tratar de um jogo que se baseie na imitação da realidade ou na busca de emoções intensas. O apoio dessas classificações nos permite constatar que, pela sua natureza, o jogo não promove uma suposta identificação com o nazismo, tampouco com qualquer outra doutrina.

É difícil imaginar que um jogo de movimentação de peças em um tabuleiro promova a personificação dos jogadores em relação aos times em que se coloquem, até porque, no caso da presente experiência, os próprios alunos demonstraram o desejo de jogar com um país diferente a cada nova partida. Porém, mesmo no caso de jogos de videogame em primeira pessoa, que poderiam sugerir essa personificação (ou até mesmo nos jogos de RPG, que estariam incluídos na categoria *Mimicry* de Caillois), outra característica geral dos jogos, também discutida no capítulo anterior, pode ser utilizada para ratificar a posição corrente dos especialistas sobre o assunto: o *círculo mágico* de Huizinga. O jogo tem seu próprio tempo e espaço, separado claramente do mundo exterior. Esse *círculo mágico* de Huizinga tem seus limites bem delimitadas, sejam eles visíveis ou não. Nos jogos de videogame, o enquadramento no formato da tela é bem claro; nos jogos de tabuleiro, o próprio já faz essa demarcação, acrescentado de peças, dados e a atmosfera do jogo por seus participantes. Caillois aponta o caso dos jogos de representação como um exemplo de fronteira simbólica: “os aplausos não são apenas uma aprovação e uma recompensa. Marcam o fim da ilusão e do jogo”.⁹

As regras

As regras do jogo, como já exposto, têm como base o jogo *War*, porém utilizando apenas partes de sua dinâmica relativas à ocupação de territórios, remanejamento de exércitos e combates. Outras regras originais, como objetivos, reposição de peças e recebimento de cartas foram excluídas ou adaptadas. Vale lembrar que, baseando-se nas características apontadas por Miguel Sicart (capítulo 1), muito das regras originais foi modificado e até novos objetivos criados, como será visto no próximo capítulo – tudo isso em conjunto com os alunos, no processo de experimentação.

⁹ CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. A máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017, p.95.

Cinco exércitos participam do jogo, em seus respectivos territórios (imagem 4): Alemanha e seus aliados e territórios ocupados (verde-escuro representando o território alemão conquistado até agosto de 1939 e verde-claro tanto os territórios anexados como os apoiadores da Alemanha, para simplificar a atividade), Itália e territórios (amarelo), União Soviética (vermelho), Grã-Bretanha e territórios (laranja) e Estados Unidos (qualquer outra cor, sem território). As peças de Alemanha e Itália podem ser alocadas nos territórios uns dos outros. As peças dos Estados Unidos podem ser alocadas em qualquer território britânico. A dinâmica dos jogos desse tipo permite que diversos alunos comandem um único exército – eles podem discutir que direções tomar e alternar os lances de dados –, promovendo assim a participação de muitos alunos em uma única partida, até mesmo todos da sala. A partida termina com a queda de Berlim, Londres ou Moscou.

A quantidade inicial de peças e a reposição por rodada foram pensadas para reproduzir o máximo de semelhança com a realidade, se limitando, contudo, pela necessidade de simplificação e fluidez do jogo. As referências para a determinação dessa estrutura vêm da bibliografia especializada atual, autores como Andrew Roberts, Max Hastings, Antony Beevor e Martin Gilbert¹⁰, entre outros, para estratégias e desenvolvimento em geral da guerra, e mais especificamente o artigo *Resource mobilization for World War II: the U.S.A., U.K., U.S.S.R., and Germany, 1938-1945.*, de Mark Harrison¹¹, que analisa os recursos de guerra dos principais envolvidos no conflito. Alemanha – Inicia com 36 territórios e 60 peças, sendo obrigatoriamente no início do jogo o mínimo de 5 peças no território de Rostov, 10 peças entre os territórios da Normandia, Paris, Bélgica e Holanda e 3 peças na Tunísia; ganha 3 peças por rodada. União Soviética – Inicia com 3 territórios e 30 peças, disposição inicial das peças livre; ganha 5 peças por rodada.

¹⁰ BEEVOR, Antony. **Stalingrado**. O cerco fatal, 1942-1943. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017.

GILBERT, Martin. **A Segunda Guerra Mundial**. Os 2174 dias que mudaram o mundo. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

HASTINGS, Martin. **Inferno**. O mundo em guerra, 1939-1945. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

ROBERTS, Andrew. **The Storm of War: A New History of the Second World War**. New York: Harper Perennial, 2012.

¹¹ HARRISON, M. Resource mobilization for World War II: the U.S.A., U.K., U.S.S.R., and Germany, 1938-1945. In: **Economic History Review**, 41:2 (1988), p. 171-192.

Estados Unidos – Inicia sem territórios e 15 peças, disposição inicial das peças obrigatoriamente nos territórios de Londres e Argélia; ganha 5 peças por rodada.

Reino Unido – Inicia com 11 territórios e 30 peças, sendo obrigatoriamente no início do jogo o mínimo de 4 peças no território do Egito e 4 peças no território de Malta; ganha 3 peças por rodada.

Itália – Inicia com 6 territórios e 20 peças, uma peça obrigatoriamente no território de Rostov no início da partida, ganha duas peças por rodada.

Todas as disposições acima buscaram demonstrar determinados aspectos e a situação de cada país naquele momento da guerra. A Alemanha tem mais peças por contar com uma mobilização bélica superior até o momento; concentra um mínimo de cinco peças na região de Rostov por causa da Batalha de Stalingrado, então preocupação central de Hitler; um mínimo de 10 tropas entre a Normandia e a Holanda para sinalizar a chamada Muralha do Atlântico, e defender o continente europeu de uma invasão a partir da Inglaterra; uma tropa na Sicília para indicar a aliança com a Itália, e três peças na Tunísia simbolizando o Afrika Korps de Rommel. A Itália começa com uma peça no território de Rostov para simbolizar sua aliança com a Alemanha e colaboração com os esforços da campanha da Rússia. O Reino Unido concentra inicialmente 4 peças no Egito e em Malta para demonstrar a importância estratégica desses territórios.

A reposição de peças por rodada obedece à capacidade aproximada de cada país em mobilizar recursos para a guerra, tendo como base o artigo de Mark Harrison citado anteriormente¹². A produção bélica dos Estados Unidos era aproximadamente o dobro da soviética, porém, como o país também estava engajado na guerra contra o Japão no Oriente, foi considerada apenas a metade das cifras norte-americanas, sendo a reposição semelhante à da União Soviética no jogo.

Além dessas disposições, alguns territórios dão peças extras por rodada:

Romênia – uma peça extra.

Ucrânia (Kiev) – uma peça extra.

França – uma peça extra.

Sul da União Soviética (Stalingrado) – duas peças extras.

Egito – duas peças extras.

¹² HARRISON, Mark, Idem.

O destaque desses territórios no jogo aponta para sua importância na História: a Romênia era um médio produtor de petróleo, fundamental para a máquina de guerra de Hitler; o sul da União Soviética e o Egito eram passagens para importantes jazidas de petróleo, respectivamente no Cáucaso e no Oriente Médio; a França ocupada foi uma importante fonte de recursos para o reich, com suas riquezas como a produção vinícola; enquanto a Ucrânia é historicamente considerada o “Celeiro da Europa”, por isso fundamental nas estratégias soviética e alemã. Com isso, pretendo estimular o pensamento de múltiplas causas na História, levando à visão de diversos pontos a serem pensados como determinantes para a vitória ou derrota de determinado lado do conflito.

A dinâmica do jogo

As regras de ataque, defesa, deslocamento e tomada e manutenção de territórios seguem as regras básicas do *War*. Abaixo, uma reprodução do manual:

ATAQUES

É necessário que haja pelo menos 1 exército em cada território ocupado. Assim, para atacar a partir de um território, são necessários ao menos 2 exércitos neste mesmo território.

O exército de ocupação não tem o direito de atacar.

REGRAS:

- 1) O ataque, a partir de um território qualquer possuído, só pode ser dirigido a um território adversário que tenha fronteiras em comum (território contíguo) ou ligado através de um pontilhado (como a Terra é redonda, pode-se atacar Vladivostok a partir do Alaska e vice-versa).
- 2) O número de exércitos que poderá participar de um ataque será igual ao número de exércitos situados no território atacante menos um, que é o exército de ocupação.
- 3) O número máximo de exércitos participantes em cada ataque é de 3, mesmo que o número de exércitos possuídos no território seja superior a 4.
- 4) Um jogador pode atacar tantas vezes quantas quiser para conquistar um território adversário, até ficar só um exército no seu território ou, ainda, até quando achar conveniente não atacar.
- 5) Na sua vez de jogar, cada participante pode realizar ataques partindo de um ou vários territórios, de acordo com a sua estratégia. Se ele quiser atacar de mais de um território, ele deve indicar antes de qual território vai partir o ataque e contra qual território será feito. Uma vez finalizado o 1o. ataque, poderá iniciar outro ataque a partir do mesmo ou outro território que lhe pertença.
- 6) O número de exércitos que a defesa pode usar, em cada batalha, é de no máximo 3 e no mínimo 1 (podendo utilizar inclusive o exército de ocupação).

7) O jogador atacante jogará com tantos dados quantos forem os seus exércitos participantes da batalha, o mesmo ocorrendo com o jogador da defesa. Assim, se o atacante usar 3 exércitos contra um da defesa, ele jogará 3 dados contra um do defensor.

CONTAGEM DOS DADOS

8) Após uma batalha, a decisão de quem ganha e quem perde exércitos é feita da seguinte forma : compara-se o maior ponto do dado atacante (vermelho) com o maior ponto do dado defensor (amarelo) e o maior deles ganha, sendo que o empate é sempre da defesa. Em seguida compara-se o 2o. maior ponto atacante com o 2o. maior do defensor, e a decisão de vitória é como no caso anterior. Por fim, comparam-se os menores valores, baseando-se na mesma regra.

Exemplos

a) No caso do atacante possuir 4 exércitos no seu território e o defensor 3, ambos poderiam jogar com 3 dados. Supondo-se que o atacante tivesse tirado 5, 4 e 1 e o defensor 6, 3 e 1 a comparação seria feita da seguinte forma:

Ataque Defesa Vencedor

Maior 5 X 6 Defesa

2o. 4 X 3 Ataque

Menor 1 X 1 Defesa

Como se vê, o atacante teria vencido uma jogada e perdido duas, ou então em outras palavras, teria perdido 2 exércitos e o defensor 1 exército.

Assim, o território do atacante, que tinha 4 exércitos, passou a ficar com 2 e do defensor que tinha 3, ficou com 2. Se houvesse interesse, o atacante poderia atacar com 1 exército contra 2 da defesa.

b) Atacante: 3 exércitos – Defesa: 1 exército. O atacante pode jogar 2 dados contra 1 da defesa. Supondo-se que os pontos tenham sido: ataque 3 e 2; defesa 6, comparar-se-ia o maior ponto do ataque (3), com o maior ponto da defesa (no caso só um único valor 6). A vitória caberia à defesa, retirando o ataque uma de suas peças (notar que o atacante só deve retirar uma peça).

c) Atacante com 10 exércitos e defensor tem 4 exércitos. Neste caso, como já foi visto, cada um poderá usar, em cada batalha, um máximo de 3 exércitos.

Supondo-se que os valores dos dados tenham sido :

Ataque: 6, 3 e 2 – Defesa: 5, 4 e 2.

O resultado seria: uma vitória do ataque contra duas da defesa. Portanto restaria ao atacante 8 exércitos e ao defensor 3. Se o atacante quiser, ele pode continuar atacando, jogando novamente 3 dados contra 3 da defesa.

Supondo-se que os resultados sejam :

Ataque: 5, 3 e 2 – Defesa: 4, 2 e 1

O atacante teria 3 vitórias, devendo a defesa retirar os seus 3 últimos exércitos do território.

CONQUISTA DE TERRITÓRIOS

Se após a batalha o atacante destruir todos os exércitos do território do defensor, terá então conquistado o território e deverá, após a conquista, deslocar seus exércitos atacantes para o território conquistado. Este deslocamento obedece à seguinte regra: o número de exércitos a ser deslocado neste instante é igual, no máximo, ao número de exércitos que participou do último ataque. No exemplo b ele poderia deslocar 1 ou no máximo 2 exércitos, enquanto que no exemplo c ele poderia deslocar, 1, 2 ou no máximo 3 exércitos.

Se após conquistar um território, o atacante quiser, ele poderá deslocar seus exércitos para o território conquistado, respeitando a regra anterior, e a partir do território conquistado realizar novo ataque.

REMANEJAMENTOS

Ao finalizar seus ataques o jogador poderá, de acordo com a sua estratégia, efetuar deslocamentos de exércitos entre os seus territórios contíguos.

Estes deslocamentos deverão obedecer às seguintes regras:

- 1) em cada território deve permanecer sempre pelo menos um exército (de ocupação) que nunca pode ser deslocado;
- 2) um exército pode ser deslocado uma única vez, isto é, não se pode deslocar um exército para um território contíguo e deste para outro, também contíguo, numa mesma jogada.

Por exemplo, supondo-se que o jogador possua o Brasil, a Venezuela e o México, ele poderá deslocar seus exércitos do Brasil para a Venezuela, mas não poderá deslocar, na mesma jogada, estes mesmos exércitos da Venezuela para o México.¹³

Observação: a única mudança nas regras de combate se dá em determinadas partes do mapa nas quais os exércitos precisam cruzar mares. Essas passagens são simbolizadas por traços, sendo que cada um deles significa um redutor de uma unidade nos lances de dados. Por exemplo, entre a Inglaterra e a França há duas possibilidades de passagem: pelo Passo de Calais (ou Estreito de Dover), parte mais estreita do Canal da Mancha, ou diretamente pela Normandia. No primeiro caso há um traço, ou seja, redutor de uma unidade, e no segundo dois traços, redutor de duas unidades. Por essa maior facilidade, a Wehrmacht reforçou a defesa da Muralha do Atlântico mais em Passo de Calais do que na Normandia, acreditando que a invasão ocorreria por lá, o que levou os Aliados a escolherem a segunda opção, mesmo sendo mais complicada em termos de logística. Outro exemplo é a presença de quatro traços entre a Inglaterra e a Noruega, tornando a invasão extremamente difícil por essa rota. Com essa defesa natural, o Eixo pôde abdicar de uma grande concentração de forças nesse território. De fato, a Inglaterra tentou, ainda no início da guerra, uma invasão pela Noruega, sem êxito. A regra dos traços busca reproduzir melhor esses dilemas da guerra.

Objetivos didáticos

O primeiro objetivo do trabalho mantém-se como na época das primeiras ideias do jogo: utilizar o resultado da partida para comparação com a História, e através das

¹³ NUNES, Rodrigo. Regras do jogo War. In: **Banana Quantica**. Disponível em: <http://www.bananaquantica.com.br/regras-do-jogo-war/> . Acesso em : 14 dez. 2018.

semelhanças e diferenças, trabalhar o conteúdo de Segunda Guerra Mundial proposto nos currículos do nono ano de escolaridade e do ensino médio. Entretanto, a diferença no presente trabalho está no fato de tal estratégia ser pautada em referências teóricas que a justificam. Como será exposto adiante, o argumento que se quer desenvolver aqui é o de que as suposições ou construções imaginárias de uma história contrafactual ou alternativa são fundamentais para a compreensão das causas na história. E independente das justificativas baseadas no pensamento histórico, o próprio prazer da ludicidade é capaz de modificar a postura dos estudantes diante de conteúdos que teriam outro tipo de recepção se apresentados da forma tradicional.

Além do ato de jogar em si, a própria contrafactualidade é capaz de despertar o interesse de qualquer pessoa, tanto que é utilizada com frequência na ficção. Para citar um exemplo relacionado ao tema do jogo, uma das séries de maior sucesso produzida atualmente, *O Homem do Castelo Alto*¹⁴, se passa em uma realidade alternativa na qual o Eixo venceu a Segunda Guerra Mundial, e o mundo é dividido entre a Alemanha e o Japão, em vez de Estados Unidos e União Soviética.

Um segundo objetivo, desenvolvido ao longo do primeiro semestre de aulas do Mestrado, consiste em apresentar através do jogo alguns conceitos históricos, discutidos no meio acadêmico, porém de forma adaptada, de acordo com a dinâmica da atividade: a incerteza do acontecimento e a teoria do desenvolvimento da história proposta por Reinhart Koselleck. Como consta nos PCN:

Nas últimas décadas, por diferentes razões, nota-se uma crescente preocupação dos professores do ensino fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico, criando aproximações entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar. Reconhece-se que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire, ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos.¹⁵

¹⁴ Baseado no romance homônimo de Philip K. Dick, é transmitido no Brasil pela plataforma de streaming Amazon Prime.

¹⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, p.30.

Minha hipótese para esse ponto é que essa aproximação entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar pode ser facilitada através da atividade lúdica, na medida em que alguns conceitos históricos possam ser abordados com os estudantes da educação básica de forma adaptada para sua faixa-etária e agradável, permitindo assim uma compreensão adequada da dinâmica da história e de sua própria realidade.

Ainda nos PCN, podemos observar a seguinte passagem que corrobora o objetivo exposto acima:

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um pequeno historiador e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época.¹⁶

Referenciais teóricos

O uso da imaginação

A história não se escreve a partir de suposições, eis o que se repete frequentemente. Ora, justamente, a história faz-se assim! – Antoine Prost

A estratégia pensada inicialmente se referia ao uso da imaginação por parte dos alunos, no sentido de como teria sido se a história tivesse acontecido de outra maneira, o que é definido como História contrafactual. Desse modo, presumi que os alunos produziram sua própria versão dos acontecimentos históricos através do jogo. A ludicidade da atividade contribuiria para o interesse no assunto e, através da comparação,

¹⁶ BRASIL, *Ibid.*, p.40.

a fixação do conteúdo. Proponho agora uma breve análise de algumas abordagens sobre a relação entre a imaginação e a História.

Muito já se escreveu sobre o uso da imaginação na operação historiográfica, sob diversas perspectivas. Na concepção historicista do século XIX, o uso da imaginação no trabalho histórico era incabível, porém com a mudança de direção no pensamento histórico por volta da virada do século, surge espaço para tal discussão. Já em 1894, Paul Lacombe apontava o que denominou “experiência imaginária” como prática imprescindível no ato de se fazer história, mesmo ciente da desconfiança de muitos de seus contemporâneos.¹⁷

Charles Seignobos, em 1901, assinalava a necessidade de se representar os objetos estudados pelas ciências sociais, uma vez que não é possível se trabalhar com objetos reais como as ciências da natureza. Por conta disso, o historiador seria obrigado a imaginar, e essas imagens seriam o próprio objeto de análise.¹⁸ Robin Collingwood desenvolve considerações semelhantes posteriormente, na década de 1930, classificando a imaginação como indispensável para o trabalho do historiador.¹⁹

Jacques LeGoff sintetiza algumas dessas concepções do uso da imaginação no pensamento histórico em meados do século XX:

[...] Face aos defensores da história positivista que julgam poder banir toda a imaginação e, até, toda a "ideia" do trabalho histórico, muitos historiadores e teóricos da história reivindicaram e continuam a reivindicar o direito à imaginação.

William Dray definiu a "representação imaginativa" (imaginative re-enactment) do passado como uma forma de explicação racional. A "simpatia" que permite sentir e fazer sentir um fenômeno histórico não seria mais que uma técnica de exposição [Dray, 1957; cf. Beer, 1963]. Gordon Leff opôs a reconstrução imaginativa do historiador ao procedimento do especialista das ciências da natureza: "O historiador, ao contrário do "natural scientist", deve criar o seu próprio quadro para avaliar os acontecimentos de que trata; ele deve fazer uma reconstrução imaginativa do que, por natureza, não era real,

¹⁷ PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.160.

¹⁸ Ibid. p.153.

¹⁹ COLLINGWOOD, R.G. **A Ideia de História**. Lisboa: Editorial Presença, s/d, p.365.

mas estava contido em acontecimentos individuais. Deve abstrair do complexo de atitudes, valores, intenções e convenções que faz parte das nossas ações, para lhe apreender a significação [1969, pp. 117- 18].²⁰

Em seu texto sobre a História na Enciclopédia Einaudi, uma das discussões propostas por Le Goff é a da natureza da disciplina. Analisando a obra *Metahistória*, de Hayden White, o autor conclui que a história se desenvolveu como “uma forma de atividade simultaneamente poética, científica e filosófica”²¹, mas que a partir do final do século XIX passou a se tornar “mais específica, técnica e científica e menos literária e filosófica”²². Portanto, Le Goff refuta a ideia de alguns historiadores, como Georges Duby, da história como arte e adota a posição de que a história é uma ciência, apesar de apresentar características específicas. A primeira dessas características apresentadas é justamente a necessidade do uso da imaginação na operação historiográfica.

Le Goff contribui para a discussão diferenciando dois tipos de imaginação a que o historiador deve recorrer: “a que consiste em animar o que está morto nos documentos e faz parte do trabalho histórico”²³, que torna o passado concreto, e “a imaginação científica que, pelo contrário, se manifesta pelo poder de abstração”²⁴. Seu intuito é justificar a história como um saber mais dedutível do que demonstrável.

Em artigo publicado em 2009 sobre interseções entre o uso da imaginação na história e o pensamento do filósofo Gaston Bachelard, André Fabiano Voigt analisa a imaginação do historiador como “aquilo que faz com que os instantes descontínuos possam ser lidos em nossa memória e até mesmo na memória deixada pelos vestígios”²⁵, ou seja, um preenchimento de lacunas, abordagem semelhante à de Keith Jenkins em sua discussão sobre a possibilidade da empatia no trabalho do historiador.²⁶ Collingwood ilustra a discussão da seguinte maneira:

²⁰ LE GOFF, J. História. In: **Enciclopédia Einaudi**, vol.I. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984, p.173.

²¹ *Ibid.*, p.171.

²² *Idem.*

²³ *Ibid.*, p.173.

²⁴ *Idem.*

²⁵ VOIGT, A.F. Imaginação e história: um diálogo com Gaston Bachelard in: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 16, n. 30, dez. 2009, p.153.

²⁶ JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Editora Contexto, 2017, p.76-77.

[...] Se olharmos para o mar e nos apercebermos da presença de um navio, e se, cinco minutos mais tarde, voltarmos a olhar e nos apercebermos de que se encontra num lugar diferente, somos levados a imaginar que ocupou posições intermédias, enquanto não estávamos a olhar. É já um exemplo de pensamento histórico: não é de outro modo que somos levados a imaginar que César viajou de Roma até à Gália, quando nos dizem que ele esteve nesses diferentes lugares, em momentos sucessivos.²⁷

Para o presente trabalho, a questão sobre a imaginação que mais interessa é seu uso na contrafactualidade. Eric Hobsbawm afirma que “toda história está cheia de contrafactuais implícitos ou explícitos”, citando o trabalho de Jon Elster como uma análise mais aprofundada.²⁸

Para Jon Elster (ELSTER, 1978), a importância do uso dos contrafactuais pelos historiadores está relacionada à avaliação da importância relativa das causas. Sendo uma disciplina não experimental e não comparativa, a única maneira de a História discutir a importância de determinadas causas em um evento seria remover cada uma dessas causas e avaliar que diferença faria para o evento em questão, através da imaginação.

Isso nos leva à proposição de que, em História, existe uma hierarquia entre as causas de um determinado acontecimento, diferente das ciências naturais, nas quais a retirada de um dos fatores inviabiliza determinado resultado – não há níveis de importância, por exemplo, entre o oxigênio, o combustível e o calor para a produção do fogo; a retirada de qualquer desses fatores impede sua produção. “Na lógica determinista, a causa é identificada ou, caso contrário, ela inexistente; não há um maior grau de causalidade”.²⁹

Antoine Prost desenvolve a discussão afirmando que toda a história é contrafactual, e que o único recurso para identificar causalidades é imaginar o passado isolando determinado fator e levantar hipóteses de os acontecimentos terem sido diferentes no caso dessa alternativa. O autor busca seus argumentos em Raymond Aron e Max Weber, que desenvolveram essa linha de pensamento anteriormente.³⁰

²⁷ COLLINGWOOD, op.cit., p.365.

²⁸ HOBBSAWM, E. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.157-177.

²⁹ PROST, op.cit., p.154.

³⁰ PROST, *Ibid.*, p. 160-162.

Koselleck: campo de experiência e horizonte de expectativa

A história concreta amadurece em meio a determinadas experiências e determinadas expectativas.

Reinhart Koselleck

Outro ponto teórico interessante que me parece válido para se trabalhar com os alunos através da atividade proposta é a ideia de Reinhart Koselleck sobre a constituição do tempo histórico em campo de experiência e horizonte de expectativa. Para Koselleck, cada presente, além de dar significado ao passado, o faz de forma semelhante em relação ao futuro, além de conceber a relação entre ambos de sua determinada maneira. Desse modo, passado, presente e futuro são alterados imaginariamente de acordo com cada temporalidade vivida.³¹

O tempo histórico é resultado da distância entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa. François Hartog³², seguindo Koselleck, define o tempo histórico como o resultado da tensão entre esses dois fatores, produzindo, em última análise, o que definiu como regimes de historicidade, ou seja, os modos de relação de uma sociedade com o tempo. “Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político”.³³

Koselleck define os dois termos de maneira simplificada da seguinte forma:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento.

³¹ BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Volume 4: Acordes Historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2011, p.265-302.

³² HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.39.

³³ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado** – contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p.308.

Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias.

Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem.³⁴

Apesar do termo “tensão” utilizado tanto por Hartog como pelo próprio Koselleck, experiência e expectativa não são opostos, mas sim complementares. Koselleck reitera isso diversas vezes em seu trabalho: “[...] não se pode ter um sem o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa”.³⁵ “Insisto: não se trata, pois, de simples conceitos opostos. Pelo contrário, eles indicam maneiras desiguais de ser, e da tensão que daí resulta pode ser deduzido algo como o tempo histórico”.³⁶ “Resumo deste longo discurso: é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico”.³⁷

Essa tensão faz com que experiência e expectativa não possam resultar em algo harmônico. “Uma não pode ser transformada tranquilamente na outra”.³⁸ O futuro nunca é simplesmente o resultado do passado mas, ao mesmo tempo, nunca acontecerá de forma totalmente independente dos acontecimentos anteriores. As próprias experiências se modificam nesse processo, e dessa forma, torna-se impossível uma relação fixa e determinante entre os dois conceitos na formação do tempo histórico. “As experiências se superpõem, se impregnam umas das outras”.³⁹

Koselleck afirma que “a presença do passado é diferente da presença do futuro”.⁴⁰ Se as expectativas podem ser revistas de acordo com novas experiências que venham a surgir, às experiências não se pode concluir o mesmo. As expectativas não podem existir

³⁴ Ibid., p.309-310.

³⁵ Ibid., p.307.

³⁶ Ibid., p.312.

³⁷ Ibid., p.313.

³⁸ Ibid., p.312.

³⁹ Ibid., p.313.

⁴⁰ Ibid., p.311.

sem a experiência. Por outro lado, a expectativa alcançada se torna uma nova experiência, gerando assim um novo horizonte de expectativa, reorganizando imediatamente as duas dimensões de uma nova maneira.⁴¹

Um ponto muito importante da tese de Koselleck para meu trabalho é a presença de diversos futuros em uma determinada temporalidade. O autor afirma que “as condições alternativas têm que ser levadas em conta, pois sempre entram em jogo possibilidades que contêm mais do que a realidade futura é capaz de cumprir.”⁴² Antoine Prost complementa: “Esse futuro passado é feito de antecipações, de alternativas possíveis, de esperanças e de receios”⁴³. Prost ilustra a ideia com o exemplo da derrota da França para a Alemanha em 1940. Se após o acontecimento – uma derrota rápida e esmagadora – alguns o consideraram inevitável, durante o processo a derrota era apenas uma alternativa entre outras possíveis no horizonte de expectativa dos que vivenciaram o acontecimento.⁴⁴

Probabilidades e imprevisibilidade x fatalidade e destino

THEY HAD NO RIGHT TO WIN, YET THEY DID, AND DOING SO THEY CHANGED THE COURSE OF THE WAR – inscrição no Memorial Nacional da Segunda Guerra Mundial em Washington, Estado Unidos, inaugurado em 2004.⁴⁵

A citação acima está presente na introdução do trabalho do historiador militar Craig L. Symonds sobre a Batalha de Midway. Através dela e de outros exemplos, como as impressões dos próprios participantes da batalha, que sessenta anos depois continuavam acreditando que a vitória, por ser anteriormente tão improvável, só podia ser explicada por intervenção divina, Symonds procura demonstrar que a crença na inevitabilidade da História ainda é muito difundida na sociedade.⁴⁶

⁴¹ Ibid., p.313.

⁴² Ibid., p.313.

⁴³ PROST, Antoine. Op.cit., p.163.

⁴⁴ Ibid., p.164-165.

⁴⁵ “Eles não tinham o direito de vencer, mas mesmo assim venceram, e assim mudaram os rumos da guerra”.

⁴⁶ SYMONDS, Craig. **The Battle of Midway**. New York: Oxford University Press, 2011, p.4-5.

Ao longo de seu livro, o historiador demonstra que a batalha foi decidida não simplesmente por sorte, providência divina ou destino, mas pelas decisões de pessoas de ambos os lados.

A lista é longa. Um almirante japonês (Yamamoto Isoroku) decidiu que uma batalha deveria ser travada e não só iniciou os planos como insistiu que deveria ir adiante apesar de – certamente, quase por causa de – considerável oposição dentro de seu próprio comando. Um almirante americano (Chester Nimitz) decidiu que o desafio proposto deveria ser aceito, e tramou um plano pessoalmente. Um grupo de dedicados decifradores, em particular o tenente comandante Joseph Rochefort, proveu informações que terminaram por dar aos americanos seu movimento crucial. E combatentes de ambos os lados – almirantes e capitães, comandantes e tenentes, suboficiais e recrutas – determinaram os tempos, os cursos e finalmente o início da luta. Midway poderia ter sido diferente. Não o foi por causa desses homens e suas decisões.⁴⁷

O que se quer mostrar é que a derrota da frota japonesa, mesmo contando com grande superioridade bélica, foi possível graças a uma combinação de ações de pessoas de ambos os lados. O fato específico de um dos porta-aviões japoneses ter sido afundado por uma única bomba certa lançada pelo avião pilotado pelo tenente Richard Best a cerca de 500 metros de altura (sendo que o ataque contava somente com mais dois aviões, cada um igualmente com apenas uma bomba)⁴⁸ pode lançar a impressão de destino, providência divina ou algo semelhante. O que o autor tenta demonstrar é que, apesar de uma tremenda coincidência de fatores, nada disso poderia ter acontecido se as pessoas envolvidas na ação, incluindo o piloto, não tivessem tomado as decisões que levaram ao lançamento da bomba.

Na mesma linha de pensamento, o historiador militar com maior destaque na mídia atualmente, o britânico Antony Beevor, afirmou em uma entrevista ao jornal *El País* sobre o Dia D:

⁴⁷ *Ibid.*, p.5.

⁴⁸ *Ibid.*, p.303-305.

A História pode ser enganosa quando olhamos para trás. Frequentemente, isso nos faz pensar que todos os eventos tiveram que acontecer como aconteceram. O sucesso da invasão através do Canal em 6 de junho parece inevitável devido à superioridade militar dos aliados. Mas o acaso teve um papel muito importante. Vários oficiais de alta patente esperavam um desastre. A meteorologia era crucial. O general Eisenhower enfrentou uma decisão muito difícil. Se tivesse tomado a decisão equivocada sobre se devia ou não confiar nas previsões dos meteorologistas, que informaram que haveria uma breve pausa do mau tempo em 6 de junho, e tivesse adiado a invasão por duas semanas, a frota aliada teria enfrentado a pior tormenta registrada no canal em 40 anos. Se a invasão tivesse sido adiada uma segunda vez, o resultado seria um dano moral muito grave e quase seguramente a operação teria sido revelada aos alemães.⁴⁹

Portanto, pelas características do jogo desenvolvido, me parece muito pertinente utilizá-lo para tratar desse último ponto. A imprevisibilidade do jogo serve como uma demonstração lúdica da própria imprevisibilidade da História: diferentes decisões dos alunos tendem a gerar diferentes resultados para a partida, bem como poderia ter ocorrido na História.

Com base nos referenciais teóricos expostos acima, tenho como objetivo específico buscar a compreensão dos alunos sobre tais temas, visando uma compreensão mais ampla sobre a História, o papel dos alunos nela e uma visão mais acurada de sua própria realidade. Ao mesmo tempo, espera-se que a dinâmica do jogo promova um entendimento melhor do próprio conteúdo de Segunda Guerra Mundial, tema tão presente na contemporaneidade e crucial para a compreensão do mundo em que vivemos.

⁴⁹ BEEVOR, Antony. Não há uma única batalha decisiva na Segunda Guerra Mundial. Entrevista concedida a Guillermo Altares Lucendo. El País, 6 jun. 2014. In: **El País**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/27/internacional/1401194338_648752.html Acesso em: 20 out. 2019.

Capítulo 4

A utilização do produto e seus resultados

Ao longo do primeiro ano de 2018, paralelamente ao curso de Mestrado, o material do jogo foi produzido e testado com uma turma de nono ano da escola municipal de Duque de Caxias em que trabalho. Como o trabalho foi sendo desenvolvido ao mesmo tempo, tratou-se de uma versão experimental, sendo modificada de acordo com resultados e com a formação adquirida ao longo dos estudos nas disciplinas oferecidas no curso.

Uma primeira experiência ocorreu no ano letivo de 2018, após aulas expositivas e exercícios escritos sobre a Segunda Guerra Mundial, para adequada contextualização e posterior cumprimento dos objetivos propostos. No ano letivo de 2019, houve uma segunda experiência com a nova turma do nono ano da escola. Optei por manter a mesma estratégia do ano anterior: duas partidas com as mesmas questões e temáticas, com o objetivo de produzir uma amostra maior de resultados da mesma atividade, bem como melhorá-la em alguns pontos.



Imagem 7: Uma partida em desenvolvimento.

Os estudantes, moradores de um bairro carente e distante do centro de Duque de Caxias ou do Rio de Janeiro, não conheciam as regras do jogo War, e poucos deles já tinham ouvido falar sobre o mesmo. Portanto, foi necessária uma explicação minuciosa de todos os aspectos do jogo. Ao mesmo tempo, julguei necessária uma explanação do contexto histórico como introdução ao jogo (final de 1942, especificamente), como forma de revisão e acréscimo ao conteúdo apresentado em sala de aula de forma mais ampla.

O seguinte texto, falado na introdução da primeira partida, pode servir de exemplo:

O cenário é a Europa e o norte da África no final de 1942, durante a Segunda Guerra Mundial. A Alemanha e seus aliados dominam praticamente toda a Europa, mas começam a ter revezes que indicam que não eram imbatíveis. No norte da África, o Eixo dominava quase todos os territórios (com exceção da região oriental do Egito), mas os norte-americanos e os britânicos conseguiram desembarcar tropas e conquistar diversas áreas (Operação Tocha), que abriria caminho para a conquista de todo o norte da África e posterior invasão da Itália. Na União Soviética, Hitler apostava tudo na abertura da rota para os campos de petróleo do Cáucaso, mas suas tropas pararam na encarniçada resistência de Stalingrado. Portanto, o final de 1942 representa, na história, um ponto decisivo dos rumos da guerra.

Para que fique ao máximo parecido com o que ocorria na época, em termos de contingente, produção industrial etc. [seguem informações sobre a quantidade de reposição de peças por rodada e os territórios que fornecem peças extras a quem dominar, com as explicações dos motivos pelos quais essas determinações foram incluídas nas regras, como detalhado no capítulo 2].

Para essa primeira partida, a atividade proposta teve como objetivos trabalhar a questão da história contrafactual e da imprevisibilidade da história, bem como interpretação de mapa temático. As questões propostas foram as seguintes:

- 1 – Que países a Alemanha ocupou até o início da guerra?
- 2 – Cite três países que a Alemanha ocupou ao longo da guerra.
- 3 – Que exército conseguiu dominar Berlim e encerrou a guerra no jogo? Aconteceu da mesma forma que na história?

- 4 – Como os aliados do ocidente (Inglaterra e Estados Unidos) conseguiram chegar ao continente? Aconteceu da mesma forma que na história?
- 5 – O que aconteceu com a Itália no jogo e na história?
- 6 – Que territórios estavam ocupados pelos aliados do ocidente e pela União Soviética ao final do jogo? Cite semelhanças e diferenças com a história.
- 7 – Observando o resultado do jogo, você acredita que a história poderia ter ocorrido dessa maneira ou não? Explique com suas palavras.

Com essas questões, busquei mesclar a proposta de forma que incluísse a observação do jogo e uma pesquisa complementar (a ser realizada pelos alunos).

Foi proposto que cada grupo que jogou com determinado exército fizesse a avaliação da mesma forma, ou seja, pensando em conjunto sobre as perguntas. Dos cinco exércitos do jogo, a turma foi dividida em quatro grupos, enquanto eu joguei com um dos exércitos, para auxiliar na dinâmica do jogo, nessa primeira partida. Um dos grupos não entregou a avaliação, portanto tive três trabalhos para avaliar.

As duas primeiras questões tiveram como meta trabalhar cronologia e sucessão de eventos, objetivos básicos do ensino de História na escola. Talvez pelo design do tabuleiro do jogo, as respostas a essa questão foram um pouco confusas. Dois grupos da turma de 2018 incluíram na resposta da primeira questão diversos territórios ocupados posteriormente ao longo da guerra, como Noruega, Dinamarca ou Holanda. O terceiro grupo respondeu de maneira ainda mais confusa, misturando conceitos e até tempos históricos: “Tchecoslováquia, República Tcheca, Japão e Itália”.

A turma de 2019 teve um grupo que respondeu da mesma forma que os dois primeiros da turma de 2018, ou seja, incluindo territórios ocupados ao longo da guerra. Outros dois grupos responderam adequadamente: “Polônia, Áustria e Tchecoslováquia”.

Interpreto a confusão temporal dos grupos que não conseguiram responder corretamente como resultado de um desentendimento a respeito do momento histórico em que o jogo começa, ou um problema na formulação da questão. Na primeira hipótese, pode ser que os alunos tenham confundido o início da guerra com o início do jogo, mesmo sendo explicado anteriormente na introdução oral. Na segunda hipótese, os alunos podem ter compreendido erroneamente a questão, pensando que se tratava dos territórios ocupados antes do início da partida, e não em relação aos acontecimentos históricos.



Imagem 8: Os Aliados prontos para a Operação Huskie, a invasão da Sicília.

A segunda questão, apesar de ter relação direta com a primeira, teve respostas mais sólidas. Curiosamente, na turma de 2018, o grupo que tinha dado a resposta mais confusa à primeira questão respondeu adequadamente a essa: “França, Croácia e Sérvia”. Os outros dois grupos responderam “Romênia, Bulgária e parte da União Soviética”. Percebe-se aí um desentendimento a respeito de países ocupados e aliados. Na turma de 2019, um dos grupos respondeu “Noruega, Dinamarca e França”, mas os outros dois também fizeram confusão. Um dos grupos incluiu os três países da resposta da primeira questão a diversos outros países, como Romênia e Hungria (que não foram ocupados, mas eram aliados), enquanto o outro grupo respondeu “Hungria, Finlândia e Polônia”.

Durante a produção do mapa, optei por colorir os territórios sob controle da Alemanha de uma mesma cor, independentemente de serem territórios ocupados, como a Polônia, ou colaboradores, como a Romênia. O objetivo disso foi simplificar para evitar excesso de informações e poluição visual, mas talvez isso tenha promovido esse mal entendimento da questão.

Essa primeira experiência com essas duas questões me fez refletir em tentar alterar o enunciado ou em dar as explicações mais detalhadamente, apontando para os alunos que participarem de futuras partidas esse tipo de erro de interpretação.

As questões seguintes trabalharam especificamente a contrafactualidade e a imprevisibilidade da História. As questões 3, 4, 5 e 6 tiveram o mesmo sentido geral: comparar o que aconteceu no jogo com o que aconteceu na História para, ao mesmo tempo em que encaminhar os alunos para o conhecimento por sua própria pesquisa, promover a discussão sobre a História contrafactual e a investigação sobre as causas nos acontecimentos históricos.

Todas essas quatro questões remetem a uma justificativa ou, em outras palavras, por que determinada situação ocorreu na História, comparando-a com o jogo. É uma maneira simplificada de trabalhar a ideia de contrafactualidade relacionada às causas, proposta por Jon Elster e Antoine Prost, exposta no capítulo anterior.

A situação mais evidente para se explicar através do jogo é a que aparece na questão 4, o Dia D. Lembrando que, pela regra do jogo relativas a ataques pelo mar, o avanço da Grã-Bretanha para a França sofre um redutor de 1 ponto através do Canal da Mancha, 2 pontos pela Normandia ou Bélgica, e 3 pontos pela Holanda. Como já foi explicado anteriormente, essa regra foi criada para aproximar ao máximo o jogo das situações e dilemas vividos na Segunda Guerra Mundial.



Imagem 9: Detalhe do mapa do jogo na região de possíveis invasões dos Aliados ao continente. Note a quantidade de traços no mar para cada local.

Curiosamente, na partida da turma de 2018 a invasão ocorreu pela Holanda, o caminho com a maior redução de pontos no lançamento dos dados, teoricamente mais difícil. O exército alemão no jogo, como na História, já em dificuldades no front leste, não tinha contingente suficiente para defender toda a “Muralha do Atlântico” adequadamente, sendo necessária, portanto, a alocação de recursos mais pertinente. Como os três outros territórios (Normandia, França-Paris e Bélgica) são mais expostos, o grupo

que jogou com o exército alemão negligenciou a defesa da Holanda, contando com a própria dificuldade dos redutores. Isso resultou da invasão ter ocorrido por esse território, e não pela Normandia. A partir daí, ficou mais evidente para os alunos por que (na História) os Aliados resolveram escolher um caminho logisticamente mais complicado do que o estreito Canal da Mancha.¹ Os alunos da turma de 2019 que jogaram com Reino Unido e Estados Unidos conseguiram invadir o continente através da França, porém pelo Canal da Mancha, e não pela Normandia.

As questões 3, 5 e 6 seguem a mesma linha de raciocínio, podendo ser utilizadas da mesma maneira. Foram escolhidos três pontos relevantes para serem tratados: a ocupação da Itália, a queda de Berlim e os territórios ocupados pelos vencedores ao final da guerra. Nenhuma dessas quatro questões (incluindo a número 4) apresentou problemas para os alunos, o que a meu ver demonstra a eficácia da ludicidade como estratégia de ensino. Quer dizer, essas quatro questões tiveram relação direta com situações experimentadas pelos próprios alunos na atividade. Já as duas primeiras questões, que foram mais problemáticas para os alunos, tratavam de fatos cronologicamente anteriores ao momento em que a partida se inicia, sem ocorrer a relação direta das ações dos alunos com o que é proposto para tais questões.

Particularmente a questão número 6 me levou a pensar posteriormente, em conjunto com os alunos, em uma nova dinâmica e um objetivo didático para o jogo, uma alternativa. Ao tratar do tema Guerra Fria em sala de aula, pudemos perceber que seria interessante incluir no jogo a relação entre o cenário do fim da Segunda Guerra Mundial na Europa e as áreas de influência da União Soviética e dos Estados Unidos nas décadas posteriores. Como a nova ordem mundial, que seria ratificada nas conferências de Yalta e Potsdam, já estava sendo determinada nos momentos finais da guerra (lembre-se, por exemplo, que Stalin negou auxílio ao Levante de Varsóvia e retardou deliberadamente o avanço a Berlim com esse panorama em mente), pareceu-me válido tentar incluir de alguma forma esse tema no jogo ou em alguma versão alternativa dele, o que foi realizado com a segunda turma a utilizá-lo no ano seguinte, como será detalhado mais adiante.

A última questão trata especificamente sobre o tema da inevitabilidade ou não da História. As respostas dos alunos mostram que ficou bastante claro para eles que a partida

¹ Para a discussão sobre a decisão do Exército Aliado em invadir a França pela Normandia: SYMONDS, Craig. **Operation Neptune**. The D-Day Landings and the Allied Invasion of Europe. New York: Oxford University Press, 2014, p.107-108, e ROBERTS, Andrew. **The Storm of War**. A New History of the Second World War. New York: Harper Perennial, 2012, p.464-466.

foi decidida pelas suas escolhas, e que a História ocorre da mesma forma, por um desencadeamento das escolhas de seus atores, as pessoas, e não por providência divina, destino ou algo que o valha. Todos os grupos responderam que sim, a História poderia ter ocorrido de forma diferente, justificando pelas escolhas estratégicas dos comandantes dos países. Posteriormente, ao se debater essa questão em sala, tratei de explicar que, assim como na situação que estávamos discutindo (a Segunda Guerra Mundial), podemos pensar todos os outros acontecimentos históricos como resultado da ação humana, que poderiam ter sido diferentes se as decisões assim tivessem sido.

A segunda parte da atividade ocorreu no início de outubro do mesmo ano, com uma nova partida realizada. Dessa vez, já com as regras conhecidas previamente pelos alunos, o jogo pôde fluir mais facilmente. Nessa oportunidade, o foco foi a discussão sobre o desenvolvimento da história através da tensão entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa. Após a partida, foram exibidos vídeos de discursos de Hitler, Mussolini, Churchill e Stalin, nos momentos em que seus países se engajavam na guerra, com o intuito de discutir as expectativas de cada povo para a guerra. As questões propostas foram as seguintes:

- 1 – Com qual exército você jogou?
- 2 – Como seu exército terminou?
- 3 – Qual era a sua expectativa quando o jogo começou?
- 4 – Durante o jogo, sua expectativa mudou? Por quê?
- 5 – Se você teve uma mudança de expectativa, isso interferiu nas suas tomadas de decisões?
- 6 – Qual era a expectativa das pessoas nos seus países ao escutarem os discursos de Hitler, Mussolini, Churchill e Stalin vistos nos vídeos?
- 7 – O que pode ter mudado nessas expectativas da Alemanha e União Soviética após a Batalha de Stalingrado? Explique.
- 8 – O que pode ter mudado nessas expectativas da Inglaterra e Alemanha após o Dia D?
- 9 – Que relação você pode fazer entre as experiências e as expectativas das pessoas? E como isso ocorre ou pode funcionar na História?

Esta segunda partida focou em trabalhar a ideia de campo de experiência x horizonte de expectativa, de Koselleck, de forma bastante simplificada, além de, como na primeira partida, estimular a pesquisa sobre o conteúdo e a busca do conhecimento por

parte dos estudantes. Como se pode perceber, as perguntas seguem um padrão progressivo em complexidade, mas também em outro sentido, como será explicado nos próximos parágrafos.

Circe Bittencourt discorre sobre a teoria de Piaget sobre as estruturas cognitivas serem adquiridas pelos indivíduos através do contato com os objetos (materiais ou ideais), acomodados em determinados esquemas. Os desafios exteriores gerariam desequilíbrios, e esse processo promoveria um “reequilíbrio”, que por sua vez promove o desenvolvimento intelectual. Para isso, seriam necessárias a maturação física do sistema nervoso e a interferência de fatores sociais. Essa teoria do desenvolvimento cognitivo permitia justificar a impossibilidade de alunos mais novos dominarem conceitos abstratos, como o de tempo histórico. Sem o domínio dos conceitos, argumenta Bittencourt, a História não passaria de um conjunto de fatos comprovados por documentos, sem explicação ou relação entre si. Baseando-se nessa ideia de Piaget, supunha-se a impossibilidade do ensino de História aos primeiros anos – chegava-se a afirmar que só seria possível aos 16 anos, pois a abstração de tempo passado seria impossível para alunos na fase do pensamento operatório concreto.²

Lana Lara de Castro Siman discute a proposição da impossibilidade do ensino de História no ensino fundamental, segundo as ideias de Piaget, nos seguintes termos:

A questão do desenvolvimento das noções ligadas a temporalidade e causalidade histórica parece estar estreitamente ligada ao desenvolvimento do pensamento lógico, no seu conjunto. Segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual se efetua por meio de uma série de estágios, em ordem de sucessão e invariável. Segundo ele, o aluno ascende às operações intelectuais que lhe permitem manipular o tempo somente a partir do momento em que atingiu o pensamento operatório concreto, que é característico das crianças entre 7 e 11 anos. Nesse momento, a criança torna-se capaz de classificar, ordenar, estabelecer relações entre o antes e o depois, distinguir os elementos que estão ou não em relação entre si e de considerar vários aspectos de uma mesma situação, ao mesmo tempo. No entanto, essas operações apresentam-se submetidas às percepções imediatas e ao mundo das experiências concretas. A partir dos 11 anos e até aos 16, aproximadamente, os alunos ascendem ao

² BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.181-216.

pensamento hipotético-dedutivo. As operações mentais, nesse momento, se referenciam ao abstrato e a capacidade de considerar as possibilidades se efetiva, raciocinando a criança, por hipóteses e por proposições, ou seja, seu raciocínio torna-se hipotético-dedutivo. Nesse momento, além de tornar-se capaz de se descentrar suficientemente para distinguir pontos de vistas exteriores aos seus, passa a considerar vários aspectos de uma mesma realidade, ao mesmo tempo, identificando as inter-relações entre estes aspectos, estimando o peso ou importância de cada um deles para a explicação das mudanças e conservação dos estados originários dos problemas em questão.³

Como o presente trabalho tem como público-alvo alunos do nono ano de escolaridade, que podem ter até uma idade mínima de 13 anos no momento da atividade, me deparei com esse dilema. Se, de modo geral, o ensino de História para essa faixa-etária já pode levantar esse tipo de dificuldade, o que fazer em relação a conceitos até mais complexos como a ideia de Reinhart Koselleck de campo de experiência x horizonte de expectativa?

Lana Siman apresenta uma resposta para o problema proposto por Piaget. Apesar de pesquisas posteriores ao psicólogo suíço, na década de 1970, reforçarem sua teoria, a partir da década seguinte surgem trabalhos contestando a impossibilidade de um pensamento histórico antes do ensino médio, incluindo até crianças mais novas. A solução apontada pela autora é iniciar o pensamento histórico dos alunos a partir da tomada de consciência da historicidade de suas próprias vidas, quer dizer, partir da memória pessoal e de seus grupos de referência para tecer relações com a memória histórica de sua sociedade. Em outras palavras, fazer com que o aluno chegue ao pensamento histórico a partir de sua experiência pessoal, relacionando “memória individual, memória coletiva e memória histórica” e “tempo físico, social e histórico”.⁴

Baseado nessa proposta de ensino de História, adaptei as questões da segunda partida seguindo uma estrutura progressiva. Dessa forma, as cinco primeiras questões remetem à experiência pessoal e de grupo do aluno no jogo, enquanto as questões 6, 7 e

³ SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabogni de (org), ZAMBONI, Ernesta (org). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Alínea, 2005, p.120-121.

⁴ Ibid., p.121-127.

8 correspondem a um pensamento histórico, no qual o aluno relaciona sua experiência pessoal / coletiva a uma experiência alheia.

O resultado do jogo, com ambas as turmas, foi a vitória dos Aliados, com a União Soviética conquistando Berlim. Diferente da atividade anterior, dessa vez eu solicitei aos alunos que respondessem individualmente, caso houvesse discordância entre as percepções dos membros dos grupos.

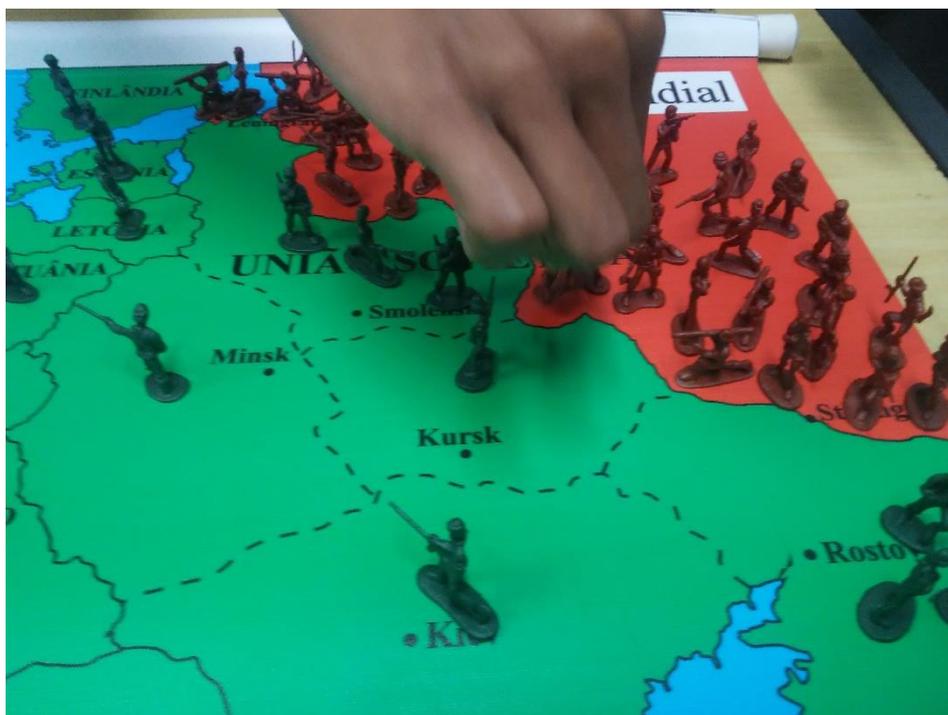


Imagem 10: O front oriental em plena atividade.

As duas primeiras questões se referiam simplesmente à experiência do jogo, sendo praticamente impossível que surgisse problemas quanto ao entendimento. As questões 3, 4 e 5, apesar de também serem relacionadas à experiência do jogo, introduziam a noção de expectativa e de sua mudança ao longo do jogo por sua relação com a experiência em si. Logo, a ideia de campo de experiência x horizonte de expectativa foi introduzida pela própria vivência dos alunos, como sugere a metodologia proposta por Lana Siman. A expectativa de todos os alunos ao início da partida (questão 3), invariavelmente, era de vitória.

As questões 4 e 5 avançam para a relação proposta por Koselleck, mas ainda na vivência dos alunos. O grupo da turma de 2018 que jogou com a Alemanha respondeu que a expectativa mudou, porque no início controlavam muitos territórios, mas ao longo da partida começaram a perder esses territórios para os adversários. Entretanto, indicaram

que a mudança de expectativa não interferiu nas tomadas de decisões posteriores, o que pode demonstrar que não perceberam a relação. O grupo da turma de 2019 teve uma percepção melhor: em relação à mudança de expectativa, responderam que “sim, porque com o andar do jogo os outros exércitos foram dominando nossas áreas”, e quanto à mudança de ações causada pela experiência das derrotas, “sim, os nossos planos foram obrigados a mudar e nós ficamos cada vez mais defensivos”.

Entre os alunos de 2018 que jogaram com a União Soviética, houve dois tipos de respostas. Parte do grupo respondeu que não houve mudança de expectativa, interpretando que a vitória sempre esteve ao seu alcance e, portanto, não houve também mudança nas tomadas de decisões. Por outro lado, um dos membros relatou que a expectativa mudou, “porque eu pensei que fosse perder, porque a Alemanha tinha vários países dominados”. Essa resposta entra em conflito com a resposta da questão número 2, na qual essa estudante, como todos os outros, declarou sua expectativa de vitória. A resposta dessa mesma aluna à questão 5 explicita ainda mais sua confusão em relação aos conceitos trabalhados: “sim, porque meu país ia ganhando, e isso mudou minha expectativa”. Os alunos de 2019 responderam que não tiveram mudança de expectativa, “porque nosso plano foi de acordo como planejado”, mas na questão seguinte entraram em contradição respondendo que “mudou, porque *em torno do jogo* a União Soviética estava perdendo bastantes soldados, e por isso a gente teve que dominar certas áreas que *tava* com bastantes soldados”. Esta resposta foi incompreensível. A leitura desse retorno dos alunos levantou a reflexão de que talvez a formulação das referidas questões ou sua explicação tenham sido ineficientes, surgindo assim a demanda por uma retificação ou maior esclarecimento em futuras atividades.

O grupo de 2018 que jogou com o Reino Unido apresentou uma curiosidade em relação à interpretação do resultado da partida: por não terem conquistado Berlim, eles consideraram que perderam, mesmo tendo noção que eram aliados da União Soviética. A partir daí, as interpretações das questões 4 e 5 divergem: uma parte do grupo declarou que sua expectativa não mudou, “porque o país que estava com a gente no jogo ganhou pela gente”, enquanto a outra parte respondeu que “sim: quando vi que estava perdendo, comecei a mudar de ideia com o que fazer no jogo para tentar ganhar”. Os alunos de 2019 que jogaram com o Reino Unido não fizeram a atividade.

Os alunos 2018 que jogaram com os Estados Unidos não entregaram as respostas. Os de 2019 responderam que a expectativa não mudou, “porque a gente tinha o foco de dominar todos os países”. Quanto à Itália, eu mesmo joguei com esse exército, como fiz

na partida anterior, pois pelo pequeno quantitativo de alunos da turma (14 alunos), eles se dividiram espontaneamente nos outros quatro exércitos, sobrando um sem jogadores. Não interferi na divisão escolhida por eles para não tirar a espontaneidade e a liberdade de participação característica dos jogos, como explicado no capítulo 1. Decidi jogar com a Itália por ser o exército mais fraco, para que os alunos ficassem com os exércitos mais competitivos e o prazer do jogo fosse maior entre eles.

A questão 6 estava relacionada a vídeos com discursos dos líderes dos países envolvidos na guerra. Dos quatro vídeos, dois eram filmagens da própria época (Hitler e Mussolini), um era uma dramatização de um discurso feito em um estúdio de rádio (Churchill) e um apenas o áudio sem imagens correspondentes (Stalin). Quase todas as respostas foram no sentido de que a expectativa da audiência em cada um dos países era de vitória na guerra. De fato, os vídeos de Hitler e Mussolini mostram o povo reagindo de forma eufórica aos discursos bélicos dos ditadores, e por esse sentido se basearam as respostas. Nos discursos de Churchill e Stalin não há reação popular visível, por terem sido proferidos via rádio, mas pelas palavras dos oradores percebe-se a intenção de instigar o povo à luta, já que seus países estavam sendo atacados. Daí foram concluídas as respostas dos alunos. Houve apenas alguns alunos que divergiram em relação ao discurso de Stalin, respondendo que as pessoas estavam preocupadas porque seu país estava sendo invadido. Porém, da mesma forma que as outras respostas, esses alunos puderam apenas presumir a reação das pessoas de acordo com o teor do discurso e o que eles sabiam a respeito do contexto histórico.

As três últimas questões apresentaram os maiores problemas. Percebe-se pelas respostas que os alunos de 2018 se empenharam em pesquisa sobre as situações perguntadas (Dia D e Batalha de Stalingrado), mas não foi possível fazer a relação adequada entre experiência e expectativa, diferente do que ocorreu nas respostas das questões 3, 4 e 5, baseadas na vivência pessoal do jogo. Por exemplo, na questão 8, algumas das respostas foram:

- “A Alemanha estava sendo destruída e a Inglaterra estava recebendo reforços continuamente”;
- “Podem ter desembarcado milhares de soldados aliados nas praias da Normandia”.

Ou seja, houve o esforço da pesquisa pelo estímulo do estudo autônomo por causa do jogo, mas as respostas nada tinham a ver com o que foi proposto na questão.

Na turma de 2019 parece ter havido uma compreensão melhor do que fora proposto. Apesar de um dos grupos ter apresentado um tipo de resposta semelhante ao da turma do ano anterior, demonstrando evidências de pesquisa prévia, porém sem que a resposta tivesse relação com a pergunta, outros dois grupos conseguiram fazer essa relação mais adequadamente. Uma das respostas à questão 7 como exemplo: “As expectativas alemãs podem ter mudado de animados para preocupados com a vitória e o avanço da União Soviética. Já os soviéticos podem ter ficado esperançosos e animados com um grande contra-ataque”.

A questão 9 foi a com maior grau de complexidade, representando um resumo da ideia de Koselleck, e justamente pelo seu caráter altamente hipotético, nenhum aluno engajado na atividade conseguiu compreender o que se pretendia trabalhar. Alguns exemplos de respostas:

- “Que eles botam expectativa em coisas que não sabem se vai realmente acontecer”.
- “As pessoas estavam felizes, porém em um momento de aflição, pois sabiam que outros países iriam ataca-los”.
- “Muitas pessoas tiveram experiências muito ruins por seus países terem perdido e outras expectativas que poderiam vencer a guerra”.

Esse resultado, bem como a posterior discussão do assunto em sala, me fez perceber que a formulação da questão e seus objetivos estavam muito além do que se pode esperar de um aluno do nono ano, o que me fez tomar a decisão de omiti-la da atividade com a turma do ano seguinte, como será discutido à frente.

Análise dos resultados

Havia dois objetivos planejados para o trabalho. O primeiro deles era apresentar um conteúdo, no caso a Segunda Guerra Mundial, através de um jogo de tabuleiro. A estratégia passava pela utilização do contrafactual e da imaginação de como teria sido a História. Como visto no capítulo 3, esse é um meio que os historiadores utilizam para a análise e discussão das causas de determinado acontecimento histórico. Trabalhando

dessa forma com os alunos, pode-se constatar pelas avaliações propostas que esse objetivo foi alcançado.

Através do jogo, alguns pontos fundamentais do conteúdo, como o Dia D e as dificuldades da Alemanha em se lutar em várias frentes puderam ser analisados pelos próprios alunos pela comparação a uma atividade prazerosa e em conjunto com seus colegas, algo que não teria acontecido com a mesma facilidade no caso de informações passadas por exposição oral em sala de aula ou leitura de livro didático. A própria atividade do jogo foi uma produção de conhecimento na qual os alunos foram agentes ativos – através da atividade lúdica, da interação entre diferentes decisões e da aleatoriedade do jogo, os alunos puderam construir a contrafactualidade e utilizá-la para comparação com a História, e assim atingir os objetivos propostos. Ademais, o engajamento na atividade e as questões mais simples da avaliação estimularam os alunos a pesquisar sobre o assunto.



Imagem 11: O jogo imitando a História: a Alemanha cercada ao final da guerra.

O segundo objetivo era trabalhar conceitos acadêmicos de maior complexidade com alunos da educação básica. A experiência mostrou que, até certo ponto isso é possível, mas existe um limite para o nível escolar dos alunos. A discussão da questão da incerteza do acontecimento foi possível com a estratégia utilizada. Já a ideia de Koselleck,

um pouco mais complexa, não se consolidou completamente, ficando apenas em um nível inicial de análise. Por algumas das respostas obtidas na avaliação, foi possível constatar que os alunos puderam ter uma noção de que a experiência e a expectativa influenciam de alguma forma no desenvolvimento dos processos históricos, mas a compreensão completa de como isso se dá se mostrou acima da capacidade de análise dos estudantes do nono ano – afinal, é um conceito que depende de um grau mais avançado de conhecimento e raciocínio, como noções de dialética.

Ilza Martins Sant’Anna afirma que a avaliação deve levar em consideração o rendimento do grupo. Quando um determinado ponto abordado em uma questão apresenta um baixo índice de resultado positivo, “esta habilidade, atitude ou informação deveria ser desconsiderada e retomada no novo planejamento, pois ficou constatado que a aprendizagem não ocorreu”.⁵ Por esse motivo, decidi eliminar a questão 9 da segunda avaliação, e trabalhar a ideia de Koselleck utilizando apenas as questões 7 e 8, para posteriormente discutir as noções em sala de aula.

Para além dos objetivos especificamente relacionados ao aprendizado de História, pude constatar também resultados positivos pelas próprias características e propriedades dos jogos. O primeiro deles tem a ver com as pesquisas apresentadas por Brian Sutton-Smith (capítulo 1) que indicam o estreitamento de laços entre o professor e seus alunos, claramente identificável por mim e pelos demais funcionários da escola. Se a relação desse resultado com a melhora no rendimento escolar confirma o que tais pesquisas apontam, ou seja, que essa melhora com a utilização de atividades lúdicas é resultado dessa melhora de relacionamento, e não por alguma propriedade própria dos jogos, eu só posso especular.

O fator motivacional apontado por Sutton-Smith também se mostrou presente na experiência, no sentido de despertar o interesse dos alunos para o assunto tratado no jogo, bem como o estímulo à pesquisa, ambos bastante superiores se comparados a outros conteúdos trabalhados em sala durante o ano.

No quesito socialização, pude constatar também a influência do jogo, com o agrupamento espontâneo dos alunos, variando a cada partida. Percebi também, após a primeira partida, que a expectativa gerada pelas partidas posteriores promovia da mesma forma essa socialização, com provocações, brincadeiras, planos de ação etc.

⁵ SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2014, p.36.

Entretanto, pude notar uma situação que me chamou a atenção a esse respeito e refletir sobre isso para jogos que eventualmente venham a ser produzidos com o mesmo sentido que esse. O jogo *War*, que serviu de base para o produto, vem da tradição norte-americana de jogos, que como vimos anteriormente, tende a apresentar características competitivas. Tristan Donovan aponta algo que pode derivar dessa característica, que é a eliminação de jogadores antes do final da partida. A tradição germânica, desde o grande sucesso de *Colonizadores de Catan* na década de 1990, promove a cooperação entre os jogadores em detrimento da competição, e nunca deve ocorrer a eliminação de algum jogador antes do fim.⁶

Apesar de o produto ser um jogo que mistura competição com colaboração (já que os exércitos estão divididos em dois blocos), em algumas partidas ocorreu de a Itália ser eliminada precocemente (transformando seus jogadores em espectadores até o final da partida), ou de a Alemanha se apresentar subjugada e com o destino selado antes do final da partida, devido à imensa superioridade dos exércitos adversários. Nesse caso, alguns membros do grupo podem se mostrar desmotivados a continuar uma “guerra perdida” e se tornarem o que Huizinga chamou de *estraga prazeres*, aquele jogador que abandona o círculo mágico (capítulo 1).

É certo que, mesmo nessa situação, alguns alunos mostraram um “espírito esportivo” em continuar jogando adequadamente até o fim – o jogar pelo jogo, sem ter em mente como o único fim a vitória –, e normalmente com doses de bom humor. Por outro lado, a situação também acabou servindo de base para se mostrar o clima na Alemanha nos momentos finais da guerra: uma população cansada, certa de que o esforço final não levaria a nenhuma mudança de resultado, que cada vez mais desejava o fim do conflito. Mas apesar dessas lições positivas, considero essa característica competitiva do jogo um ponto fraco mostrado pela experiência, e um indicativo para se pensar em uma estratégia colaborativa, como dos jogos alemães, nas próximas tentativas de se produzir um jogo pedagógico.

Finalmente, não se pode deixar de destacar o fator sem o qual não se pode pensar nenhuma atividade lúdica em sala de aula: a excelente recepção dos alunos. Ambas as turmas se mostraram plenamente satisfeitas com a iniciativa, e não só os participantes, mas outras turmas da escola que ficaram sabendo da atividade pediram para que ela se repetisse.

⁶ DONOVAN, Tristan. **It's All a Game**. The History of Board Games from Monopoly to Settlers of Catan. New York: Thomas Dunne Books, 2017, p.249.

Ao jogar a segunda partida com a turma de 2019, tivemos a ideia – eu em conjunto com os alunos – de fazermos uma nova partida com objetivos um pouco diferentes. Seria uma tentativa de se trabalhar o conteúdo do mundo polarizado do pós-guerra. A condição de vitória seria um pouco diferente: ganharia o jogo quem tivesse o maior número de territórios controlados ao final. Com isso, buscaríamos reproduzir o cenário do final da guerra, já com a corrida por influência entre os blocos capitalista e comunista, trabalhando com a contrafactualidade da mesma forma que na versão anterior. Contudo, ironicamente o grupo que jogou com o exército alemão conseguiu dessa vez conquistar Stalingrado e derrotar a União Soviética; não houve a invasão da Europa pela França, pois os jogadores do exército aliado resolveram concentrar os esforços na invasão da Itália. Foi preciso mais uma tentativa para que o novo objetivo pudesse ser trabalhado.



Imagem 12: História contrafactual: a Alemanha derrota a União Soviética.

Em uma partida extra, o resultado foi a vitória dos Aliados, e então finalmente pode-se trabalhar esse novo objetivo. Com a condição de vitória diferente da proposta no jogo original, os alunos pensaram em uma estratégia diferente: não chegar a Berlim a qualquer custo, mas calcular esse avanço para terminar a partida com o maior número de

territórios conquistados. Com isso, pode-se discutir em sala de aula que essa foi a estratégia dos países envolvidos nos momentos finais da guerra.

Ao final dessa última partida, a União Soviética conseguiu conquistar Berlim, porém antes capturou quase toda a Europa Oriental, exatamente como ocorreu na Segunda Guerra Mundial, e venceu a partida pelo número de territórios. Por outro lado, Inglaterra e Estados Unidos dominaram o norte da África e entraram na Europa pela Itália, coincidindo também com a História. Entretanto, não houve a invasão da França pelo norte do país, tendo os alunos se concentrado no caminho pela Itália.



Imagem 13: O jogo reconstruído com os alunos: abordar a questão do pós-guerra e o mundo polarizado.

Um dos questionamentos durante a qualificação do projeto foi o de que não era adequado tratar da Segunda Guerra Mundial sem que se tocasse nas atrocidades cometidas, sobretudo o Holocausto. Me foi sugerido inserir esse tema de algum jeito no jogo. Apesar de concordar com os argumentos dos professores, não fui capaz de incluir o tema na estrutura do jogo – mas pude desenvolver uma atividade complementar derivada para resolver a questão. A dificuldade de incluir o assunto no próprio jogo se deu devido à proposta de simplificar ao máximo as regras e a dinâmica, para que se sobressaíssem os objetivos pedagógicos. De qualquer forma, o conteúdo de Segunda Guerra Mundial não

seria abordado somente pelo jogo, sendo este um instrumento complementar para uma estratégia que começa com a apresentação em aula. Finalmente, vale lembrar que o jogo não é um produto comercial que vai cair nas mãos de qualquer jovem sob o risco de se colocar o lúdico em detrimento do pedagógico: a atividade é sempre intermediada pelo professor de História, que não deve negligenciar pontos importantes sobre o assunto ou permitir sua banalização.

A alternativa que encontrei para atender a essa recomendação da banca foi criar uma atividade complementar para destacar a questão, mantendo de alguma forma certos pontos dos objetivos pedagógicos.

A solução encontrada foi trabalhar após a atividade com dois filmes ambientados no Holocausto: *A Vida é Bela* (Roberto Benigni, 1997) e *O Menino do Pijama Listrado* (Mark Herman, 2008). Esses dois filmes foram escolhidos porque, apesar de não chegarem a representar uma contrafactualidade histórica, são ficções ambientadas na temporalidade trabalhada no jogo. Dessa forma, foi possível manter o trabalho com o uso da imaginação na História, ao mesmo tempo em que se pôde incluir a discussão sobre o Holocausto.

Posteriormente, foi proposto aos alunos que redigissem dois textos, um que tratasse do Holocausto historicamente, e o outro uma ficção ambientada no contexto, como os filmes. Dessa forma, foi possível inserir esse importante aspecto da Segunda Guerra Mundial na atividade, promovendo ainda mais a pesquisa sobre o assunto (o que já ocorre pela atividade do jogo) e, ao mesmo tempo, trabalhando novamente pontos já explorados no jogo: o uso da imaginação na História através da ficção, abrindo espaço também para a contrafactualidade, caso o aluno assim desejasse direcionar sua narrativa.

Conclusão

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

Esse trabalho é fruto de um duplo amor: pela educação e pelo brincar. Desde a análise do conceito de jogo até a experiência concreta das partidas com os alunos, cada ponto estudado contribuiu para me convencer definitivamente sobre a necessidade de uma urgente mudança nos métodos educacionais de forma geral. E os resultados obtidos que sustentam a teoria precedente apontam o jogo como método alternativo válido e altamente proveitoso ao ensino tradicional. Mas embasado também por teoria e experiência prática, espero ter conseguido mostrar o brincar como um método não só para a educação formal, mas como um meio de viver em sociedade. A experiência dessa pesquisa de dois anos transformou em convicção o que era crença e, por mais paradoxal que possa parecer, mais do que convencido, posso me afirmar *convertido* ao brincar.

Como apresentado inicialmente no intuito de se justificar a pesquisa, o atual contexto social (aceleração do tempo, avanços tecnológicos etc.) exige modificações e adaptações cada vez mais rápidas das escolas e seus métodos de ensino. Para além, em seu próprio relacionamento de modo geral com os jovens. Vimos no primeiro capítulo que essas mudanças ocorreram em todo o século passado, ao longo das décadas, buscando transformar os alunos de meros receptáculos de conteúdos a participantes ativos da produção do conhecimento. Contudo, o ritmo dessas mudanças no nosso tempo é muito mais frenético do que nos primeiros tempos da discussão sobre o método ativo, o que impõe aos professores uma adaptação muito mais constante ao universo cultural e estruturas mentais dos jovens.

Nesse sentido, estudar e compreender o jogo e, de modo geral, o brincar, já se coloca como base para diversas alternativas didáticas já existentes hoje e as que virão de forma cada vez mais recorrente no futuro – tendo em vista a crescente importância de diversos tipos de jogos na sociedade de hoje, como mostrado no trabalho. Especificamente para o desenvolvimento do produto abordado nesse trabalho, me pareceu

fundamental compreender o que é o jogo através dos três autores clássicos – Huizinga, Caillois e Sutton-Smith –, para então buscar nos novos estudiosos do jogo o que seria relevante no meu caso.

Igualmente importante foi a adoção de pontos específicos de História, baseados em teóricos consagrados da disciplina. Nesse aspecto, destaco a importância de ter desenvolvido esse trabalho no programa profhistória, que por ser voltado especificamente para professores atuantes na educação básica, é capaz de promover condições encorajadoras para pesquisas como essa. Sem essas bases teóricas sobre o jogo e a História, esse trabalho manteria as mesmas deficiências das primeiras pesquisas sobre jogos e ensino no Brasil, mantendo-se no nível de metas e objetivos superficiais.

Especificamente sobre o produto, tive a oportunidade com essa pesquisa de sair de seu protótipo de uma década atrás, com as deficiências colocadas acima, para algo consistente e de resultados sólidos. Como mostrado no último capítulo, pôde-se verificar a excelente recepção do jogo por parte dos alunos, sua satisfação e o cumprimento do objetivo geral da pesquisa: a abordagem do conteúdo de Segunda Guerra Mundial através do jogo e da estratégia de se utilizar a imaginação e a contrafactualidade como forma de construção do conhecimento.

Em relação ao segundo objetivo, a aprendizagem de conceitos mais complexos pela simplificação na dinâmica do jogo, a pesquisa pôde mostrar que isso também é possível, apesar de existir um limite no que tange à complexidade. A questão da incerteza do acontecimento foi plenamente compreendida pelos alunos através dessa estratégia, mas por outro lado, a relação campo de experiência x horizonte de expectativa se mostrou complexa demais em sua totalidade, podendo ser trabalhada apenas em nível introdutório para a faixa etária do nono ano.

Como reflexão final, vejo com grande positividade a utilização do jogo no processo de ensino em relação ao lado humano, para além de objetivos pedagógicos. Para o aluno, sobretudo o da escola pública, uma mensagem indicando que ele importa o suficiente a ponto de receber um tratamento diferenciado, exclusivo, que o faça ter sua própria atividade personalizada, feita com carinho e respeitando suas especificidades sociais, espaciais e temporais. Um aceno da escola, convidando-o a entrar e se sentir bem, sem as intimidações e ameaças pelas quais muito da educação brasileira ainda é pautada com suas atividades tradicionais, despersonalizadas, e classificações e rótulos por notas e conceitos em letras e números frios nos diários. E para o professor, apesar desse trabalho nunca ter pretendido ser uma fórmula para se salvar a educação, que pelo menos mostre

que é possível lutar de forma honesta em seu local de trabalho e, eventualmente, conseguir algumas vitórias e aproveitar o prazer que isso traz.

Através de um jogo de guerra, tentei dar minha singela contribuição para a educação, o caminho obrigatório para a paz e a justiça social.

Referências

Livros e artigos

Atlas de História Mundial. 1 mapa. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil Ltda, 2001.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História.** Volume 4: Acordes Historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEEVOR, Antony. **Stalingrado.** O cerco fatal, 1942-1943. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História Sagrada à História Profana. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n°.25-26, p.193-221, set.1992-abr.1993.

_____. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BROWN, Stuart. **Play:** how it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul. New York: Avery, 2009.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. in: **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 7-21, abr. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29401> Acesso: 23 dez. 2019.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** A máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017.

CAMARGO, Fasuto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora.** Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

- COLLINGWOOD, R.G. **A Ideia de História**. Lisboa: Editorial Presença, s/d.
- COSTA, Marcela A.F. **Ensino de História e Games**: dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.
- COSTA, Marcelo Timotheo da. Johan Huizinga (1872-1945) in: PARADA, Maurício (org). **Os Historiadores Clássicos da História**, vol.2: de Toqueville a Thompson. Petrópolis: Vozes / PUC-Rio, 2013, p.184-190.
- CROUZET, Maurice. **História Geral das Civilizações**, vol.16. A Época Contemporânea. O mundo dividido. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 1996.
- D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade**. A nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Editorial, 2018.
- DONOVAN, Tristan. **It's all a Game**. The History of Board Games from Monopoly to Settlers of Catan. New York: Thomas Dunne Books, 2017.
- DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- FERGUSON, Christopher; MARKEY, Patrick. **Moral Combat**. Why the War on Violent Video Games is Wrong. Dallas: BanBella Books, 2017.
- FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s/d.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIACOMONI, M.P. Ensino de História e jogos de tabuleiro: “O Centralizador”. **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal: Anpuh, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/ensino-de-historia-e-jogos-de-tabuleiro-o-centralizador/>
Acesso em: 22 dez. 2019.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GILBERT, Martin. **A Segunda Guerra Mundial**. Os 2174 dias que mudaram o mundo. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

GRANDO, Anita; TAROUCO, Liane. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. In: **Revista Novas Tecnologias na Educação**. V.6, no.2, dezembro, 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14403/8308> Acesso em: 19 nov. 2019.

HANSEN, Patrícia Santos. João Ribeiro e o ensino de História do Brasil. in: MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Histórias do ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

HARRISON, M. Resource mobilization for World War II: the U.S.A., U.K., U.S.S.R., and Germany, 1938-1945. In: **Economic History Review**, 41:2 (1988), p. 171-192.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HASTINGS, Martin. **Inferno**. O mundo em guerra, 1939-1945. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. A Study of the Play-Element in Culture. Masfield Centre: Martino Publishing, 2014.

JACKSON, Steve; REIS, Douglas Quinta. **Mini Gurps**. Regras básicas para jogar RPG. São Paulo: Devir, 1999.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

JOHNSON, Steven. **Wonderland**. How play made the modern world. New York: Riverhead Books, 2016.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na Era Trump. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado** – contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, J. História. In: **Enciclopédia Einaudi**, vol.I. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

LOURENÇO, Carlos Eduardo. *Mini Gurps*. **O resgate de “retirantes”**. São Paulo: Devir, 2003.

MAGALHÃES, M.S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: **Tempo**, v. 11, no 21, 2006.

MATTOS, Selma Rinaldi de. Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil. in: MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Histórias do ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

_____. As relações entre autor e editor no jogo entre memória e história: as duas edições de Compêndio de História do Brasil de José Inácio de Abreu e Lima no ano de sua publicação. in: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MARTINS, M.C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. In: **Rev. bras. Hist.** v. 18 n. 36, São Paulo, 1998.

MIRANDA, Simão. **Estratégias didáticas para aulas criativas.** Campinas: Papirus, 2016.

NADAI, Elza. Ensino de História no Brasil trajetória e perspectiva in: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n°.25-26, p.143-162, set.1992-abr.1993.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e jogo.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RICON, Luiz Eduardo. *Mini Gurps. As cruzadas.* São Paulo: Devir, 1999.

_____. *Mini Gurps. O descobrimento do Brasil.* São Paulo: Devir, 1999.

_____. *Mini Gurps. Entradas e Bandeiras.* São Paulo: Devir, 1999.

_____. *Mini Gurps. O Quilombo dos Palmares.* São Paulo: Devir, 1999.

RIYIS, Marcos Tanaka. **Simplex.** Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem Através de uma Estratégia Motivadora. São Paulo: Ed. Do Autor, 2004.

ROBERTS, Andrew. **The Storm of War: A New History of the Second World War.** New York: Harper Perennial, 2012.

ROSA, Hartmunt. Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad dessincronizada. In: **Persona y Sociedad** , vol. XXV, no.1. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2011.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2014.

SICART, Miguel. **Play Matters**. Cambridge: The MIT Press, 2014.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabogni de (org), ZAMBONI, Ernesta (org). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Alínea, 2005.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. **Maná**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2005.

SHARMA, Sarah. **In the meantime**. Temporality and cultural politics. Londres: Duke University Press, 2014.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017,

_____. Play Theory. A personal journey and new thoughts. **American Journal of Play**, volume 1, number 1, summer 2008, p.80-82. Disponível em: <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-sutton-smith-play-theory.pdf> Acesso em: 27 out. 2019.

SYMONDS, Craig. **The Battle of Midway**. New York: Oxford University Press, 2011.

_____. **Operation Neptune**. The D-Day Landings and the Allied Invasion of Europe. New York: Oxford University Press, 2014

TURIN, Rodrigo. Aceleração histórica e crise das Humanidades. In: DINIS, Júlio; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Mapeando as Humanidades no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org). **Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

VOIGT, A.F. Imaginação e história: um diálogo com Gaston Bachelard in: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 16, n. 30, dez. 2009.

ZANINI, Maria do Carmo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004.

Notícias, entrevistas e sites

ACADÉMIE FRANÇAISE. **Roger Caillois**. Disponível em: <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/roger-caillois> Acesso: 22 dez. 2019.

Adeptos de jogos de tabuleiro resistem à era da tecnologia. **O TEMPO**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/adeptos-de-jogos-de-tabuleiro-resistem-%C3%A0-era-da-tecnologia-1.1561028> Acesso em: 21 dez. 2018.

ATTIA, Peter. The Full History of Board Games. In: **Medium**. Disponível em: <https://medium.com/swlh/the-full-history-of-board-games-5e622811ce89> Acesso em: 09 dez. 2018.

BACCARINI, Marcelo. Empresários apostam no mercado de jogos de tabuleiro em plena era digital. **O Globo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/pme/pequenas-empresas-grandes-negocios/noticia/2018/10/21/empresarios-apostam-no-mercado-de-jogos-de-tabuleiro-em-plena-era-digital.ghtml> Acesso em: 21 dez. 2018.

BEEVOR, Antony. Não há uma única batalha decisiva na Segunda Guerra Mundial. Entrevista concedida a Guillermo Altares Lucendo. *El País*, 6 jun. 2014. In: **El País**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/27/internacional/1401194338_648752.html Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BUTILHEIRO, Anderson. 2017 foi o melhor ano para os jogos de tabuleiro modernos. **Medium**. Disponível em: <https://medium.com/deathmatch/por-que-2017-foi-o-melhor-ano-para-os-jogos-de-tabuleiro-modernos-4acbf77691c> Acesso em: 21 dez. 2018.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Historiador investiga como a “aceleração do tempo” está impactando o campo das Humanidades no Brasil. In: **Café História**. Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/historiador-investiga-como-a-aceleracao-do-tempo-esta-impactando-o-campo-das-humanidades-no-brasil/>. Acesso em: 21 out. 2018.

Dicionário Michaelis. Jogo. In: **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo/> Acesso em: 23 dez. 2019.

GAME CENTRAL. **Call of Duty: WWII was the best-selling video game of 2017 in America**. Disponível em: <https://metro.co.uk/2018/01/19/call-duty-wwii-best-selling-video-game-2017-america-7242375/> Acesso em: 30 out. 2018.

GARCIA, Roosevelt. Os 45 anos de um jogo clássico: o War, da Grow. In: **Veja São Paulo**. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/os-45-anos-de-um-jogo-classico-o-war-da-grow/> Acesso em: 09 dez. 2018.

HEINEMAN, John. Europe in 1939. 1 mapa. In: **John L. Heineman's home page**. Disponível em: <https://www2.bc.edu/john-heineman/maps/1939label.html> Acesso em: 22 dez. 2019.

_____. Europe in 1942. 1 mapa. In: **John L. Heineman's home page**. Disponível em: <https://www2.bc.edu/john-heineman/maps/1942label.html> Acesso em: 22 dez. 2019.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**. Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/not

as_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em: 23 dez. 2019.

LUDOPEDIA. Disponível em: <https://www.ludopedia.com.br/categorias> Acesso em: 08 dez. 2018.

NATIONAL MUSEUM OF PLAY. **Brian Sutton-Smith**. Disponível em: <https://www.museumofplay.org/about/library-archives-play/brian-sutton-smith> Acesso em: 27 out. 2019.

NUNES, Rodrigo. Regras do jogo War. In: **Banana Quantica**. Disponível em: <http://www.bananaquantica.com.br/regras-do-jogo-war/> . Acesso em : 14 dez. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Acesso à internet e relação computadores aluno**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/estrategias/7-15-acesso-a-internet-e-relacao-computadores-aluno/indicadores> Acesso em: 29 out. 2018.

ONU adota jogos de tabuleiro para divulgar objetivos globais entre crianças de Maceió. **ONU**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-adota-jogos-de-tabuleiro-para-divulgar-objetivos-globais-entre-criancas-de-maceio/> Acesso em: 21 dez. 2018.

PLAY AND PLAYGROUND ENCYCLOPEDIA. **Johan Huizinga**. Disponível em: <https://www.pgpedia.com/h/johan-huizinga> Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. **Roger Caillois**. Disponível em: <https://www.pgpedia.com/c/roger-caillois> Acesso: 22 dez. 2019.

QUEIROZ, Guilherme. Empresas paulistanas faturam com a retomada dos jogos de tabuleiro. **Veja São Paulo**. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/jogos-de-tabuleiro-tendencia/> Acesso em: 21 dez. 2018.

THE TELEGRAPH. **Brian Sutton-Smith, psychologist** – obituary. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/11568887/Brian-Sutton-Smith-psychologist-obituary.html> Acesso em: 27 out. 2019.

VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro, parte 1. In: **Pipoca e Nanquim**. Disponível em: <http://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-1/> Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. Uma breve história dos jogos de tabuleiro, parte 2. In: **Pipoca e Nanquim**. Disponível em: <http://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-2/> Acesso: 09 dez. 2018.

Anexo: guia rápido para professores – síntese das regras, dicas de utilização e o tabuleiro disponível para impressão

- Regras básicas: a dinâmica do jogo segue as regras básicas do jogo War, que podem ser encontradas no endereço eletrônico <http://www.bananaquantica.com.br/regras-do-jogo-war/>

- Regras específicas:

1) introdução: o produto é um jogo feito para professores de História dos ensinos fundamental e médio utilizarem como alternativa didática em sala de aula para o ensino do conteúdo de Segunda Guerra Mundial, bem como objetivos específicos do ensino de História. A partida se inicia no final de 1942, quando o Eixo alcançava sua máxima dominação na Europa, porém apresentando brechas para a reação dos Aliados.

2) participantes: o jogo foi produzido para um mínimo de cinco participantes, cada qual comandando um dos cinco principais exércitos do conflito: Alemanha, Itália, União Soviética, Estados Unidos e Inglaterra. Cada exército pode ser comandado por um grupo de alunos em decisões coletivas, tornando assim possível que toda a turma participe em uma mesma partida.

3) disposição inicial de peças (detalhes na página 51):

Alemanha – Inicia com 36 territórios e 60 peças, sendo obrigatoriamente no início do jogo o mínimo de 5 peças no território de Rostov, 10 peças entre os territórios da Normandia, Paris, Bélgica e Holanda e 3 peças na Tunísia; ganha 3 peças por rodada.

União Soviética – Inicia com 3 territórios e 30 peças, disposição inicial das peças livre; ganha 5 peças por rodada.

Estados Unidos – Inicia sem territórios e 15 peças, disposição inicial das peças obrigatoriamente nos territórios de Londres e Argélia; ganha 5 peças por rodada.

Reino Unido – Inicia com 11 territórios e 30 peças, sendo obrigatoriamente no início do jogo o mínimo de 4 peças no território do Egito e 4 peças no território de Malta; ganha 3 peças por rodada.

Itália – Inicia com 6 territórios e 20 peças, uma peça obrigatoriamente no território de Rostov no início da partida, ganha duas peças por rodada.

4) condições de vitória: A partida termina com a queda de Berlim, Londres ou Moscou, representando a vitória dos Aliados ou do Eixo.

5) regra específica de combate: a única diferença em relação às regras do jogo original é em relação aos ataques pelo mar, que só são possíveis através de ligações entre dois territórios representadas por traços. Cada traço significa um ponto de redução no lançamento dos dados de ataque, ou seja, no caso de um traço entre territórios separados por mar, reduz-se um ponto dos dados de ataque, e assim sucessivamente (mais detalhes na página 54).

6) territórios especiais: alguns territórios do tabuleiro são diferenciados, devido aos recursos específicos localizados neles (mais detalhes na página 52). O exército que possuir esses territórios recebem um bônus na reposição de peças ao final da rodada. São eles:

Romênia – uma peça extra.

Ucrânia (Kiev) – uma peça extra.

França – uma peça extra.

Sul da União Soviética (Stalingrado) – duas peças extras.

Egito – duas peças extras.

7) tabuleiro e peças: recomenda-se a impressão do tabuleiro em banner 70cm x 90cm. As peças utilizadas ficam a critério do professor, podendo ser as do jogo original ou qualquer outro.

