



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH

PEDRO PAULO GOMES SOARES

**CRIATIVIDADE INDÔMITA: A CONTRIBUIÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE JOGOS
COM FINS DIDÁTICOS PARA A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA**

Recife

2024

PEDRO PAULO GOMES SOARES

**CRIATIVIDADE INDÔMITA: A CONTRIBUIÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE JOGOS
COM FINS DIDÁTICOS PARA A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Lúcia Falcão Barbosa

Recife

2024

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

S676c Soares, Pedro Paulo Gomes.
Criatividade indômita : a contribuição da construção de jogos com fins didáticos para a aprendizagem da história / Pedro Paulo Gomes Soares. – 2024.
185 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Lúcia Falcão Barbosa.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Recife, 2024.

Inclui referências e anexos.

1. Ensino de história. 2. Aprendizagem da história. 3. Jogos didáticos. 4. Mudança conceitual. I. Barbosa, Lúcia Falcão (Orientadora). II. Título.

981 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2024-047)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PEDRO PAULO GOMES SOARES

**CRIATIVIDADE INDÔMITA: A CONTRIBUIÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE JOGOS
COM FINS DIDÁTICOS PARA A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de **Mestra em Ensino de História**. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 01/02/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
LUCIA FALCAO BARBOSA
Data: 01/02/2024 18:57:37-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Falcão Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco



Documento assinado digitalmente
ELETA DE CARVALHO FREIRE
Data: 06/02/2024 17:14:17-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Eleta de Carvalho Freire (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco



Documento assinado digitalmente
MARCELLO PANIZ GIACOMONI
Data: 06/02/2024 21:22:18-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Paniz Giacomoni (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – 10^º. Andar
Av. da Arquitetura, S/N^º
50.740-550 – Cidade Universitária, Recife – PE

Pai, mãe, filho e tio. Essas páginas tem um pouco
de vocês.

AGRADECIMENTOS

Viver no Brasil do governo Bolsonaro não foi fácil. Foram mais de 600 mil mortes por conta da negligência do então presidente em tratar a pandemia de Covid-19 com a devida seriedade. Não poderia começar esses agradecimentos de um jeito que não esse: agradeço por estar vivo.

Agradeço à minha mãe, Bledine Gomes, por sempre acreditar que a educação é caminho de transformação. Fui o primeiro da nossa família a se formar numa universidade pública e sou o primeiro a concluir o mestrado, o céu é o limite. Agradeço ao meu pai, Antônio Soares, por mostrar que a história é viva e feita de gente de carne e osso. A saudade é grande, mas pra todo lugar que vou levo o que o senhor me ensinou, então você sempre estará comigo.

Agradeço aos meus sogros, Dona Augusta e Seu Carlos, por serem porto seguro em Recife. Sem o suporte material e emocional que vocês deram sem nunca pedir nada em troca, agindo de maneira totalmente altruísta, frequentar as aulas presenciais e escrever essa dissertação não seria possível.

Agradeço à minha esposa, Vanessa, e ao nosso filhote, José Lucas, por serem as melhores pessoas do mundo. Nos agradecimentos da minha monografia eu disse que nosso amor nos levaria longe, Pequena, e olha o quanto a gente já andou e o tanto de chão que temos pela frente!

Agradeço ao meu irmão, Antonio Matheus, e minha prima, Daniele, por sempre estarem presentes quando eu e minha família precisamos de vocês.

Agradeço à Izabelly, a olho junto que me acompanha desde a graduação e que, se tudo der certo, será companheira de fofoca na copa de alguma universidade pública.

Agradeço à melhor turma do ProfHistória pela união e apoio que sempre demos uns aos outros. Em especial aos amigos Lourdes, Fred, Lia e Olga. Vocês fizeram da jornada acadêmica algo mais leve e divertido, obrigado!

Agradeço à Ceça, bibliotecária do CTG, pelo suporte eterno e necessário.

Agradeço aos professores Lucas, Paulo, André e Arnaldo, e às professoras Eleta, Roseane, Luiza e Emília por nos ensinarem tanto nas disciplinas do mestrado. Também agradeço ao professor Edson pela ajuda na montagem do material sobre história indígena.

Agradeço à Lúcia Falcão, minha orientadora, por ter topado mais essa empreitada pelo lúdico. Igualmente agradeço à Professora Eleta Freire e ao professor Marcello Giacomoni por aceitarem participar da banca e contribuírem tanto para essa dissertação.

Agradeço a Sílvia Cadena e Alexandro “Hollow” Henrique pelas artes incríveis do Tabuleiros de Clio e a Nathan “Draack” Lucas pela diagramação absurda. Sempre que possível pague artistas para deixar seu trabalho do jeito que você quer, impossível se arrepender.

Agradeço aos amigos professores de Sousa, as Colegagens, (saí dessa cidade, mas ela nunca sairá de mim) e Millena, a caruaruense que caiu de paraquedas em Campina Grande e instantaneamente cativou todos ao seu redor.

Agradeço ao grupo do Facebook do Print and Play Brasil onde aprendi e aprendo diariamente sobre esse maravilhoso hobby. Agradeço aos eternos amigos dos Otakuns Marginais, agora aposentados, mas sempre perigosos. Agradeço aos grupos de RPG que faço parte por reacenderem a paixão que tenho por esse jogo. Um abraço para a Guilda de Eva, o TPK e o G.R.U.P.O. (SELVA!). Menos para o Val'ma.

Agradeço à gestão da escola Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares por permitir minha entrada nas turmas de 7º ano, da mesma forma, agradeço aos estudantes maravilhosos e criativos dessas turmas. À professora Lourdes eu tenho uma dívida impossível de pagar, pois sem ela topar minhas loucuras e emprestar suas turmas essa dissertação não sairia do papel!

Agradeço ao presidente Luís Inácio Lula Da Silva e à presidenta Dilma Rousseff por lutarem para diminuir o abismo da desigualdade em seus governos.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba pela concessão de vital licença remunerada para aperfeiçoamento.

Cruzando o Vale das Sombras

O Vale da Fome

A caminho da foice

A peste

A miséria

A desgraça

O Impetigo

A Hecatombe

E o Armagedon

Boiada Suicida

Trilhando um caminho de dor

Boiada Suicida

Seu boiadeiro é o Demônio, é a morte (MUKEKA DI RATO, 2022).

RESUMO

O tema desta dissertação é a produção de jogos didáticos nas salas de aula de história. Nosso objetivo geral é analisar as possíveis contribuições da produção de jogos didáticos pelos estudantes, nas aulas de história, para a construção de um entendimento complexo do passado, em meio à uma paisagem escolar contemporânea atravessada por narrativas que ecoam o negacionismo histórico e o revisionismo ideológico propagados em plataformas de grande alcance. Os objetivos específicos consistem em identificar quais saberes são mobilizados pelos estudantes quando constroem jogos didáticos, bem como entender como a “mudança conceitual” se faz presente nessa produção. A questão da pesquisa traduz-se em pensar se há e quais relações podemos estabelecer entre a construção de jogos didáticos e a mudança conceitual. Para cumprir esse propósito, foi realizada uma pesquisa qualitativa onde estudantes de duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da rede pública da cidade do Cabo de Santo Agostinho – PE, foram convidados a construir um jogo sobre as etnias originárias brasileiras. O desenvolvimento e análise deste processo indicou: i) o letramento lúdico como basilar para a compreensão da linguagem dos jogos, ii) a possibilidade do retema como ferramenta válida para construção de jogos dentro do contexto escolar, iii) o campo da produção de jogos como espaço de vazão das habilidades procedimentais dos (as) estudantes, bem como da elaboração de argumentos de autoridade sobre o conteúdo histórico mobilizado através do jogo, iv) que a mudança conceitual se faz presente quando os estudantes produzem uma narrativa autoral através da apropriação tanto da mecânica do jogo quanto do conteúdo histórico escolar. Como proposição didática, criamos um guia explicando quais os elementos compõem um jogo didático com temas históricos, como construí-lo junto com os estudantes e as particularidades dessa proposta.

Palavras-chave: ensino de história; aprendizagem da história; jogos didáticos; mudança conceitual.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is the production of didactic games in history classrooms. Our general objective is to analyze the possible contributions of the production of didactic games by students, in history classes, to the construction of a complex understanding of the past, in the midst of a contemporary school landscape crossed by narratives that echo historical denialism and ideological revisionism. propagated on wide-reaching platforms. The specific objectives consist of identifying which knowledge is mobilized by students when they build educational games, as well as understanding how “conceptual change” is present in this production. The research question translates into thinking about whether there are and what relationships we can establish between the construction of didactic games and conceptual change. To fulfill this purpose, qualitative research was carried out where students from two 7th year elementary school classes, from a municipal public school in the city of Cabo de Santo Agostinho – PE, were invited to build a game about the Brazilian's original ethnicities. The development and analysis of this process indicated: i) playful literacy as a basis for understanding the language of games, ii) the possibility of retheme as a valid tool for building games within the school context, iii) the field of game production as space for students' procedural skills to flow, as well as the elaboration of authoritative arguments about the historical content mobilized through the game, iv) that conceptual change is present when students produce an authorial narrative through the appropriation of both game mechanics and school historical content. As a didactic proposition, we created a guide explaining which elements make up a didactic game with historical themes, how to build it together with students and the particularities of this proposal.

Keywords: history teaching; history learning; didactic games; conceptual change.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO: DA FAGULHA À CRIAÇÃO | 12 |
| 2 | O OVO DA SERPENTE EM VERDE E AMARELO: NOVA EXTREMA-DIREITA, ANTICIÊNCIA E ENSINO DE HISTÓRIA | 21 |
| 2.1 | Contra a luz: ascensão da nova extrema-direita brasileira e redes sociais..... | 22 |
| 2.2 | Eclodindo: ideologia de gênero, negacionismo histórico, revisionismo ideológico e perseguição aos professores. | 36 |
| 2.3 | A serpente fora do ovo: negacionismo, revisionismo ideológico e o Ensino de História..... | 46 |
| 3 | EM FOGO BAIXO: MUDANÇA CONCEITUAL, JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA | 58 |
| 3.1 | Quando madeira vira brasa eterna: mudança conceitual..... | 59 |
| 3.2 | Água turva: especificidades da aprendizagem em história | 69 |
| 3.3 | Minhocas coloridas, pilhas e outros ingredientes: jogos, lúdico e ensino de história | 88 |
| 4 | “EU ASSINEI”: A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUIR UM JOGO COM FINS DIDÁTICOS COM ESTUDANTES..... | 115 |
| 4.1 | Bruxas da Noite, 2017: ida ao campo..... | 117 |
| 4.2 | Kaiowas, 1993: como os estudantes entendem a questão indígena? | 124 |
| 4.3 | Eu Tenho Pressa, 1997: construindo os jogos com os estudantes..... | 132 |
| 4.4 | Um Passeio no Mundo Livre, 1996: análise e discussão de dados | 145 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 161 |
| | REFERÊNCIAS..... | 166 |
| | ANEXO A - Roteiro para o grupo focal | 171 |
| | ANEXO B - Marcador de madeira. | 174 |
| | ANEXO C - Material de referência sobre a questão indígena..... | 175 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO D - Material de referência sobre a construção do jogo. | 177 |
| ANEXO E - PROPOSIÇÃO DIDÁTICA TABULEIROS DE CLIO | 185 |

1. INTRODUÇÃO: DA FAGULHA À CRIAÇÃO

Acredito não existir forma melhor de introduzir essa dissertação do que, primeiro, introduzir como comecei a gostar de histórias. Não sei dizer ao certo como tudo começou, mas sei apontar os culpados. Antônio, meu falecido pai, me contava as histórias da sua infância na usina onde meu avô trabalhava cortando cana. Como precisava se virar para ganhar dinheiro e ajudar na renda de casa vendendo cocada e, após a morte do seu pai, como também teve que cortar cana. Com o seguir da vida, ele teve que servir como soldado, trabalhar nos Correios na Avenida Guararapes. Lembro com exatidão a forma como ele falava do dia em que o exército invadiu a casa cedida pela usina onde ele e sua família moravam, era 1964 e os soldados vasculhavam a casa em busca do meu avô, que estava hospitalizado, para que ele voltasse ao trabalho. Os trabalhadores dessa usina entraram em greve logo depois que o golpe civil-militar foi amplamente divulgado.

Já Bledine, minha mãe, me falava da existência de universos para além da nossa realidade, onde bruxas devoravam crianças enquanto montavam dragões. Por conta dela sou lembrado até hoje, pelos colegas do Fundamental I, como o menino que ficava lendo no intervalo, durante as aulas e em qualquer momento vago. Então, foi na balança entre realidade e fantasia que desenvolvi um verdadeiro prazer em escutar as histórias que as pessoas tinham a contar.

Em algum ponto entre 2003 e 2004, quando tinha 11 ou 12 anos, enquanto devorava os livros da série Harry Potter lançados em português, um amigo de infância me chama para ir na casa de um amigo seu jogar um tal de RPG¹. Achando que era um jogo de videogame, coloquei uma roupa e saí correndo para jogar com ele. Chegando lá, encontrei mais cinco pessoas e todos se sentaram no chão enquanto uma pessoa mais velha começa a puxar dados e mais dados de quatro, seis, dez, vinte lados. E eu pensando: “Esse cara vai ligar a televisão quando?”, mal sabia eu que quando eles comessem a jogar minha vida nunca mais seria a mesma.

Naquela tarde eu fui espectador, mas me envolvi com a história que eles criavam, fiquei fascinado com bolas de fogo, crânios envoltos em energia sombria,

¹ Sigla para Role-playing Game ou, numa tradução livre, “jogo de interpretação de papéis”. Nele, os jogadores assumem o papel de personagens e com outra pessoa, o narrador, tecem histórias juntos em cenários diversos.

criaturas de orelhas pontudas que negociavam com reis e demônios. Aceitei sem pensar duas vezes no convite para me juntar a eles e viver aventuras que me recordo com alegria até hoje.

Ao mesmo tempo que me aventurava em Arton, comecei a me aventurar na Legião Urbana e escutar rock. Na mesma intensidade que devorava Harry Potter dediquei longas tardes à escuta de Renato Russo. Como aquela primeira sessão de RPG, Legião Urbana foi só a porta de entrada para o Metal, o Punk e o Hardcore, e foi quando Devotos, Ratos de Porão, Gritando HC, Nightwish e Iron Maiden começaram a fazer parte da minha vida.

Agora peço desculpas a quem acreditou no que disse na primeira sentença dessa introdução, pois até eu mesmo me enganei. Disse que começaria falando de como comecei a gostar de história, mas, na verdade, essa é a história de como comecei a saber o que era viver. Entrar numa roda punk², bater cabeça³ ou sentar para ler as aventuras de vampiros e lobisomens em futuros punk-góticos faziam com que eu me sentisse vivo. Talvez esse equilíbrio entre realidade e fantasia, aliado a sempre ter encanto pelos professores e professoras de História que acompanharam minha vida escolar, explique o porquê de ter cursado História e escolher o ensino por meio dos jogos como área de pesquisa.

Mas alerto que, apesar de amar a disciplina de História na escola e ter evidente afinidade com a área de Ciências Humanas, nunca me passou pela cabeça cursar História e pouco menos ser professor. Queria ser veterinário, mas descobri que tinha pavor a sangue. Também pensei em ser advogado, mas viver de terno e gravata não me apetecia. Foi quando selecionei “História – Licenciatura” no vestibular das três instituições públicas que ofertavam o curso: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE). Minha mãe sempre me alertava que a garantia de um futuro melhor pra gente como nós, que vivíamos na periferia da zona norte recifense estava na educação, resolvi me dedicar mais aos livros que achava chatos. Depois de dois

² Dança comum em shows de punk rock, hardcore e algumas vertentes do Heavy Metal. Consiste em andar em círculos enquanto pula, empurra e balança os cotovelos. Diferente do que aparenta, a violência é repudiada na roda punk: é proibido bater com intenção de agredir e machucar alguém.

³ Dança comum entre fãs do Heavy Metal e suas vertentes onde a pessoa movimentava freneticamente a cabeça no ritmo da música.

anos tentando, consegui ser aprovado na UFPE e na UPE, o primeiro da minha família por parte de mãe a ingressar numa universidade pública.

Junto com a festa e a alegria de ter a aprovação, veio o momento de escolher a instituição que iria estudar. O campus da UPE ficava em outra cidade e o deslocamento, além de caro, era desgastante, então fiz minha matrícula na UFPE para, duas semanas depois, ter meu nome divulgado na lista de remanejamento do SISU: fui aprovado na UFRPE também. Não pensei duas vezes, autentiquei os documentos novamente e fui para a UFRPE. A vontade de estudar na famosa Ruralinda era grande por conta de um professor de pré-vestibular que tinha aulas super engraçadas ter sido aluno de lá e fazer uma ótima propaganda da instituição. E foi assim que, em dezembro de 2012, começava uma das melhores fases da minha vida.

Foi naquele lugar que encontrei professores e colegas que me ajudaram a entender o que era ser professor, pois até então eu não fazia ideia do que era estar numa sala de aula. Durante as disciplinas da área de Educação compreendi como as pessoas aprendem, o que é construtivismo e como é importante o lugar do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Graças ao professor Tiago de Melo Gomes (*in memoriam*), descobri que as histórias que meu pai contava recebiam o nome de História Social na historiografia, o que explica meu fascínio por Thompson e seus camponeses. Só depois de um bom tempo percebi que meu gosto pela História Social sempre existiu: a vida dos trabalhadores e trabalhadoras, suas formas de resistência, seus costumes, suas aparentes contradições estavam presentes nas conversas com meu pai.

Também foi na UFRPE que aprendi na prática que nada cairia dos céus e que a realidade só é mudada a partir da luta. Foi com o convite de Diogo Xavier que ingressei no Diretório Acadêmico de História e, juntos e juntas, tentamos, à nossa maneira, fazer a diferença tanto dentro quanto fora do nosso curso. Eventos acadêmicos, monitorias, organização de calouradas, participação nos famosos Encontros Nacionais de Estudantes de História (ENEHs), ocupando nossa universidade, nos encontrando na Praça do Derby para sair em caminhada nas manifestações e protestos que se faziam necessários. Contabilizando vitórias e derrotas, a participação no Movimento Estudantil me salvou de ter uma vida acadêmica pautada no eixo “universidade – casa” e construiu em mim a noção de que

meu lugar será sempre do lado dos menos favorecidos economicamente e das minorias.

No meio das lutas diárias me apresentaram o edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. Pensei que, se eu realmente queria ser professor, esse seria um bom começo, fato que foi confirmado quando fui aprovado na seleção do Programa e comecei a entender o que era docência na prática. Nas escolas em que fui recebido, os professores Aurino Bezerra e Joelma Rodrigues foram poços de humanidade e didática, servindo de inspiração sem ignorar a dura realidade que me esperava quando concluísse a graduação.

Felizmente fui bem orientado pela professora Lúcia Falcão, que me ajudou a traçar caminhos para aliar minha antiga paixão por RPG ao ensino de história. E foi com essa paixão que fizemos minha monografia voltada para o uso do RPG no Ensino de História. Com nova festa por ter concluído essa etapa, uma inquietação surge: existe vida depois da graduação? Como a professora Lúcia falou durante a defesa da minha monografia “Pedro é uma pessoa que gosta de viver tudo: gosta de viver o movimento estudantil, de viver o ENEH, de viver o Conterrâneo⁴, de viver os eventos acadêmicos.” E o que iria suprir toda essa energia agora que eu já estava em vias de sair da universidade? O capitalismo tardio me ajudou a responder essa pergunta com a presença de boletos a serem pagos: a adrenalina da luta foi substituída pela adrenalina de ver meu nome parar no SPC.

No final da minha graduação (e pouco tempo depois que a concluí) consegui me manter num estágio numa escola que pagava bem o suficiente para me dedicar a estudar para os concursos públicos que estavam aparecendo. Com a publicação do edital para professor efetivo no estado da Paraíba em 2017 comecei a fazer malabarismos estatísticos para escolher o município em que faria a prova e depois de muitas contas sem muito sentido vi que a cidade de Sousa, no alto sertão paraibano era a melhor escolha. Com a ajuda dos meus sogros, que custearam a passagem de ida e volta, viajei oito horas até essa (quente) cidade, fiz a prova e em janeiro de 2018 fui aprovado! O alívio de ter garantido um emprego com estabilidade na área em que me formei na primeira tentativa é gigantesco!

⁴ Bar localizado nas proximidades da UFRPE.

Então, depois de muito festejar no carnaval, arrumei as malas e parti para um lugar totalmente desconhecido para mim onde vivi minha primeira experiência como professor numa sala de aula. Eu não era pibidiano ou estagiário, agora eu era o **professor** das turmas que assumi naquela escola na periferia de uma pequena cidade do interior paraibano. A experiência foi desafiadora, pois todos os obstáculos postos pelo projeto de precarização da educação pública estavam presentes em maior ou menor grau nas turmas em que eu estava, somado a minha inexperiência, errei várias vezes, tomei decisões que hoje não tomaria, tentaria abordar conteúdos de outras formas. Mas, também hoje, encaro esses erros como formas de crescer na profissão e que, por melhor que seja um professor, ele também errou em vários momentos da sua carreira e, talvez o mais importante, soube o que fazer com esses erros.

Mas, entre erros e acertos, o lúdico nunca me abandonou. E foi assim durante minhas aulas, onde cativei e fui cativado pelos estudantes e colegas de trabalho que viraram amigos. O desejo de retornar para a academia e pesquisar sobre jogos e ensino sempre existiu, mas a distância (cerca de 500 km) entre a cidade onde trabalhava e a instituição mais próxima que ofertava a pós-graduação em Ensino de História me fizeram engavetar esse sonho até que, no final de 2020, durante a pandemia de COVID-19, consegui a sonhada transferência para Campina Grande – PB. Agora, a apenas 3h de viagem, o sonho era tangível, mas mesmo assim custoso, ainda mais com um recém-nascido sob nossos cuidados. Falei sobre o edital do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFPE para minha esposa, Vanessa, que me estimulou a fazer a prova.

Como as aulas na rede pública estadual da Paraíba ainda aconteciam de maneira remota, consegui dedicar horas a fio aos estudos para a seleção, reler autores e autoras que contavam com grossas camadas de poeira acumulada. Superada a tensão de fazer uma prova online, consegui a aprovação no ProfHistória e, tão logo soube do resultado, perguntei à professora Lúcia Falcão se ela concordava em me orientar, um pedido que foi rapidamente aceito por ela.

Com o início das aulas do mestrado profissional, várias foram as mudanças na minha forma de enxergar a História e o seu ensino. As disputas de poder via legislação e aparelhos jurídicos, os currículos, as guerras de história, tudo era ao mesmo tempo novo e velho, pois conhecia esses elementos do Ensino de História, mas nunca havia me aprofundado tanto neles. Não passou pela minha cabeça voltar para o RPG,

apesar de amar esse jogo eu queria explorar outras possibilidades dentro do campo dos jogos. Nas primeiras conversas com a professora Lúcia, fomos limando a proposta inicial (consistia em trabalhar jogos e decolonialidade) até chegarmos na proposta atual, a da construção de jogos didáticos de história pelos estudantes.

Esse é um tema que segundo Silva et. al. (2019) vem ganhando popularidade no meio acadêmico durante a última década, apesar de ainda contar com lacunas diversas, uma característica comum às áreas de pesquisa em desenvolvimento. Os trabalhos que envolvem jogos e ensino de história abrangem, sobretudo, aspectos voltados ao ensino, onde os professores e professoras tem como finalidade usar os jogos como forma de ensinar determinado conteúdo usando as suas potencialidades.

Também vem sendo explorado os usos dos jogos digitais que não são feitos por historiadores, mas que trazem temática histórica, a fim de investigar como os estudantes interpretam as narrativas envolvidas nesses jogos, como é a recepção deles a elas, além de avaliar como a própria narrativa histórica é tratada nesses jogos, já que não possuem o apego às regras da historiografia que um historiador deve seguir e também avaliar as possibilidades de inserção desses jogos nas salas de aula. Ainda existem as investigações que enveredam para os aspectos sociais e afetivos dos jogos, como sua influência é percebida no relacionamento entre professores e estudantes, como afeta o comportamento dos estudantes que são considerados “problemas” ou, seu eufemismo, “desafiadores”.

Nas dissertações defendidas no ProfHistória em que os jogos estão dentro da perspectiva da nossa pesquisa (produção de jogos analógicos) pudemos identificar duas abordagens: 1) os professores fazem seus jogos fora da sala de aula e os levam para sala de aula como ferramenta para trabalhar algum conteúdo; 2) quando os estudantes produzem seus jogos a análise do processo de construção do jogo fica em segundo plano e o pesquisador se dedica mais a analisar o resultado final dele.

Cabe explicar que não compete a nós dizer que há uma forma única e correta de usar os jogos, seria leviano da nossa parte fazer isso porque existem várias formas de se utilizar os jogos no ensino de história, mas aqui nos voltamos para as ocasiões onde os estudantes colocam a “mão na massa”. Nenhuma das duas abordagens apresentadas acima é daninha ao Ensino de História, pois os objetivos dos

pesquisadores eram outros que não esmiuçar o processo de produção dos jogos pelos estudantes.

Aliado a isso, escolhemos essa temática por percebermos que existe uma escassez de trabalhos com um viés construtivista nos estudos voltados para a aprendizagem e os (e nos) jogos didáticos de história, ao contrário de outras áreas a exemplo da Pedagogia, onde os estudos que envolvem as formas como os estudantes aprendem enquanto jogam ou constroem jogos são abundantes.

No nosso caso selecionamos a corrente construtivista abordada por Carretero et. al. (2013, 2014) que trata do conceito de “mudança conceitual” voltado para o ensino de história e ciências humanas. Essa escolha implica uma sequência de outros questionamentos como o que são os conceitos em história, quais as dificuldades que os estudantes sentem ao lidar com esses conceitos distantes do seu contexto, qual o papel do ambiente escolar na aprendizagem do estudante, como as influências de fora da escola podem interferir na sua aprendizagem através da construção do seu conhecimento prévio.

O pano de fundo para essa pesquisa é o fenômeno reacionário da ascensão de uma nova extrema-direita brasileira que utiliza como armas o negacionismo científico, o revisionismo ideológico, a perseguição aos professores e professoras, os ataques às instituições democráticas, notícias falsas e o pânico moral. Esse discurso chegou às nossas salas de aula por meio dos estudantes e seus responsáveis, da gestão escolar e colegas de ofício e optamos pela construção de jogos didáticos pelos estudantes como meio de dissipar o obscurantismo que rodeia as salas de aula atualmente.

Com o exposto até agora, situamos a questão-problema da pesquisa: entender se há e quais relações podemos estabelecer entre e a construção de jogos didáticos pelos estudantes e a mudança conceitual, operada na sala de aula de história, visando um entendimento complexo do passado, no contexto específico desta paisagem escolar dos nossos tempos: do negacionismo e obscurantismo propagado por pautas do Movimento Escola Sem Partido, da plataforma Brasil Paralelo, entre outras iniciativas financiadas pela extrema direita brasileira.

Acreditamos que nosso trabalho pode contribuir para o campo dos jogos no Ensino de História por expandir os estudos sobre os jogos e a aprendizagem, visto

que pretendemos investigar como os equívocos historiográficos que fazem parte do discurso dos estudantes (principalmente aqueles perpetrados pelo discurso negacionista e revisionista ideológico) podem ser mudados para uma visão complexa do passado mediante a apresentação da história enquanto ciência utilizando da construção dos jogos como ferramenta.

Assim, estabelecemos que o objetivo geral desta dissertação é analisar quais as contribuições da produção de jogos didáticos pelos estudantes nas aulas de história para a construção do entendimento complexo do passado. Nossos objetivos específicos consistem em identificar quais saberes são mobilizados pelos estudantes quando constroem seus jogos didáticos, entender como a “mudança conceitual” se faz presente na produção de jogos didáticos de história pelos estudantes e elaborar um guia para professores e professoras construírem jogos didáticos de história com seus estudantes. Para cumprir essa tarefa, as dezenas de páginas a seguir foram divididas em três capítulos, além do guia para os professores e professoras como proposição didática exigida pelo Mestrado Profissional ProfHistória.

No primeiro capítulo, *O Ovo da Serpente em Verde e Amarelo: nova extrema-direita, anticiência e ensino de história*, explicamos como a nova extrema-direita está situada no cenário político brasileiro atual. Essa nova forma de ser reacionário é baseada na defesa de uma família “tradicional”, dos valores “cristãos” e se coloca contra a esquerda e a “ideologia de gênero”, em resumo, é um projeto político que, aparentemente, não conta com projeto político, mas se mantém relevante por meio de pautas alaistradas pelo pânico moral. Contudo, essa aparente ausência de projeto político reveste um projeto econômico de matriz neoliberal. As consequências desse tipo de discurso para o Ensino de História são desastrosas, visto que uma das formas de atuação dessa nova extrema-direita é se infiltrar nas salas de aula por meio de ações judiciais e vídeos veiculados na internet, como é o caso do movimento Escola Sem Partido e da produtora de conteúdo audiovisual Brasil Paralelo, respectivamente.

No segundo capítulo, *Em fogo baixo: mudança conceitual, jogos e ensino de história*, abordamos a variedade de conceitos possíveis para o termo “mudança conceitual”, além da aplicação que escolhemos para nossa dissertação, que consiste em identificar os equívocos de ordem historiográfica que o estudante por ventura possua, considerar que esses equívocos não estão dissociados dos seus saberes prévios e tomá-los como ponto de partida para, paulatinamente, apresentar a história

como algo complexo, que vai além da falsa dicotomia “bons e maus” e das narrativas de “grandes sujeitos”. Também explicamos algumas especificidades do ensino de história que julgamos relevantes considerar quando pensamos na construção de jogos didáticos pelos estudantes, como a narrativa em história, os conceitos históricos, o tempo histórico e a natureza dos problemas em história. Por fim, nos debruçamos sobre os jogos em si e como eles podem contribuir para o ensino de história levando em conta autores basilares para esse estudo, como Johan Huizinga e Lino de Macedo.

No último capítulo, *“Eu Assinei”*: a experiência de construir um jogo com estudantes, esse dedicado à metodologia, relatamos como foi a ida à escola Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares, onde a professora Maria de Lourdes da Silva cedeu duas turmas (7º ano A e B) para que fosse colocada em prática a proposta de construir um jogo com os estudantes dessas turmas sobre a temática indígena relacionada ao conteúdo do “Descobrimento” do Brasil.

Iremos expor como foi a receptividade dos estudantes com a proposta da pesquisa, quais jogos eles estavam familiarizados, como foi para eles jogarem um jogo com mecânica mais elaborada pela primeira vez e o próprio processo de construção de um jogo, com seus desafios e prazeres. A culminância dessa ida ao campo foi a apresentação dos jogos pelos estudantes, onde pudemos identificar como a mudança conceitual se manifestou.

Os dados colhidos e analisados servirão de base, junto com os trabalhos de Giacomoni (2018), do conjunto de pesquisadores que construíram o livro *Jogos de Tabuleiro na Educação* (2022) e La Carretta (2018), para a construção do material dedicado aos professores e professoras poderem construir seus próprios jogos com seus estudantes, mas sem excluir a possibilidade de fazê-los sozinhos e levá-los para a sala de aula. Acreditamos que esse guia pode ajudar professores e professoras que têm o desejo de usar os jogos em suas aulas, mas ainda não sabem como ou não tem tanta familiaridade com esse hobby (que pode não exigir tantos recursos financeiros como imaginamos), além de dar sugestões de como divulgar os jogos que foram produzidos, mostrando aos estudantes que os espaços universitários podem ser ocupados por eles.

2 O OVO DA SERPENTE EM VERDE E AMARELO: NOVA EXTREMA-DIREITA, ANTICIÊNCIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Como dito na introdução, em nossa dissertação abordaremos a questão da construção dos jogos didáticos de história pelos estudantes, visando uma mudança conceitual. Poderíamos, então, começar o trabalho discutindo o que é construtivismo, a pluralidade de correntes construtivistas e quais seriam adequadas à abordagem proposta. Também poderíamos iniciar a discussão com uma historiografia dos jogos ou teoria dos jogos, tecer os diferentes objetivos do jogar na sociedade ocidental e falar sobre o crescimento da popularidade dos jogos de tabuleiro modernos dentro e fora da sala de aula. Começar esse trabalho tratando da nova extrema-direita brasileira, do negacionismo histórico, revisionismo ideológico e ataques de cunho político contra professores, professoras e a democracia é uma escolha dentre tantas outras que poderíamos ter tomado.

É inegável que o pensamento reacionário está presente nas salas de aula e cotidiano escolar de parcela dos professores e professoras de História no Brasil atual. É assunto nas conferências em eventos científicos, no horário do intervalo na sala dos professores, nas reuniões de sindicato e, como veremos adiante, em pesquisas acadêmicas. Estudantes e seus responsáveis - aqueles que se recusam a reconhecer as violações aos direitos humanos e a corrupção praticadas durante a ditadura civil-militar brasileira, conferem status de benevolência cãndida à Princesa Isabel por ter assinado a Lei Áurea e repudiam (sem fundamentos técnicos) Paulo Freire - nos forçam a pensar estratégias para superação desse cenário aterrador em que nos encontramos. Acreditamos que construir jogos com temas históricos em sala de aula pode ajudá-los a entender o passado de maneira complexa e, portanto, é uma das diversas metodologias que podem nos auxiliar nessa tarefa epistemológica.

Justificado o porquê desse capítulo, falemos agora sobre o que o leitor encontrará nas três partes em que ele foi dividido. No primeiro tópico, *Contra a luz*, colocamos o ovo da serpente na frente da vela e contextualizamos a ascensão da nova extrema-direita brasileira a partir da análise do conceito de direita e esquerda em Bobbio (1995), conceitos estes que embasam o debate sobre os protestos de junho de 2013 que culminaram no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, na prisão do presidente Luís Inácio Lula da Silva e na eleição do ex-presidente Jair

Bolsonaro (pautada em pânico moral e ampla utilização das redes sociais para disseminação de notícias falsas).

A fina casca que protegia o réptil durante sua gestação começa a rachar e no segundo tópico, *Eclodindo*, abordaremos o conceito de negacionismo e revisionismo, como funcionam, de que modo e quando são utilizados, além de debater sobre a origem e usos da expressão “ideologia de gênero” e a atuação da empresa Brasil Paralelo como propagadora de negacionismos e revisionismos ideológicos.

No terceiro tópico, *A serpente fora do ovo*, o ofídio sibila nas salas de aula. Nele, tratamos das implicações que os discursos negacionistas e revisionistas ideológicos têm no ensino de história. Ancoramos essa discussão no conceito de guerras de história de Christian Laville (1999, 2011) e como o movimento Escola Sem Partido atuou/atua de maneira organizada na sociedade civil para perseguir professores e professoras sob a justificativa da “doutrinação marxista”.

2.1 Contra a luz: ascensão da nova extrema-direita brasileira e redes sociais

Quando discute-se política é comum em algum ponto esbarrar com a sentença de que: “Político é tudo igual, tudo farinha do mesmo saco!” Será? Devemos então “colocar no mesmo saco” políticos do Partido Liberal e do Partido Comunista Brasileiro? Certamente a resposta é não, visto que cada político responde em maior ou menor grau a correntes políticas diferentes geralmente definidas como direita e esquerda. Mas o que seria direita e esquerda, como surgiram e quais suas características? É sobre essa distinção entre os espectros políticos que começamos esse tópico.

Para nos ajudar nessa tarefa, traremos os conceitos de direita e esquerda postulados pelo filósofo político italiano Norberto Bobbio (1995) no seu clássico “Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política”. Bobbio escreveu esse livro num momento de crítica das direitas à esquerda em virtude da dissolução da União das Repúblicas Socialista Soviéticas (URSS). Porém, ele também escreveu como alguém que vivenciou o fascismo italiano e respirava a poeira da recente queda do Muro de Berlim e posteriormente da URSS, ou seja, é testemunha dos expoentes

da direita (fascismo) e esquerda (experiência socialista soviética) do seu século (Nascimento, 2019).

Primeiro, destacamos que direita e esquerda são termos polissêmicos e passíveis de historicização, ou seja, tem seus significados construídos historicamente e são alterados a depender do contexto histórico em que são utilizados. Com isso em mente, observemos o primeiro registro do uso de direita e esquerda como definições de espectros políticos.

Durante a Revolução Francesa, em 1789, as votações para definir os rumos da França eram decididas na Assembleia Constituinte. A fim de organizar a contagem de votos, a organização do plenário foi refeita e o Terceiro Estado, formado por pessoas “comuns” contrárias ao que as alas do alto clero e nobreza (Primeiro e Segundo Estado, respectivamente) propunham, postou-se à esquerda do plenário e seus opositores, à direita (Cruz, 2015, p.15). Para além de uma simples organização espacial, as pessoas passaram a se identificar politicamente a partir da posição que ocupavam (física ou metaforicamente através da representatividade) naquele espaço, dessa forma “os agentes – políticos e eleitores – continuaram a fazer uso deles [conceitos de direita e esquerda] para interpretar as realidades vividas e se posicionar em face a elas” (Cruz, 2015, p.16).

Bobbio (1995) atualiza a discussão sobre esquerda e direita a partir das formas como a questão da igualdade é abordada por membros de ambos os espectros. Reconhecendo que igualdade é um conceito relativo, o italiano coloca três variáveis quando trata desse conceito, que são: a) os sujeitos entre os quais se trata de repartir os bens e os ônus; b) os bens e os ônus a serem repartidos; c) o critério com base no qual os repartir. Em outras palavras, nenhum projeto de repartição pode deixar de responder a estas três perguntas: “Igualdade sim, mas entre quem, em relação a quem e com base em quais critérios?” (Bobbio, 1995, p.96-97).

É de se esperar uma diversidade gigante de diferentes tipos de repartição que vão desde a multiplicidade de sujeitos (toda a sociedade, apenas um seleto grupo), o que pode ser repartido (bens de consumo, posições de poder, direitos) e os critérios podem variar do mérito até a família de origem da pessoa ou sua condição financeira. Na ausência de critérios para definir a igualdade, Bobbio (1995, p. 97) cunha o termo “igualitarista” que significa: “A todos a mesma coisa”.

Cada variável dessa é destacada em menor ou maior grau a depender da situação em questão: na fase final do comunismo, a máxima marxista de “a cada um segundo suas necessidades” é o critério que prevalece diante das outras variáveis (quem / o quê); o direito ao voto no Brasil antes de 1932 era restrito a um grupo seletivo da sociedade (homens alfabetizados maiores de 21 anos que não fossem mendigos, soldados rasos, indígenas ou membros do clero). Ou seja, “segundo a maior ou menor extensão dos sujeitos interessados, a maior ou menor quantidade e valor dos bens a distribuir, e com base no critério adotado para distribuir tais bens a um certo grupo de pessoas, podem ser distinguidas doutrinas mais ou menos igualitárias” (Bobbio, 1995, p. 99).

Do outro lado da igualdade, existe a desigualdade, que também é parte crucial para o entendimento de direita e esquerda. Segundo Bobbio (1995, p. 102-106), existem desigualdades naturais e sociais. As desigualdades naturais são o que diferenciam as pessoas segundo sua nacionalidade, origem familiar ou características físicas: uma pessoa nasceu em determinado país, numa determinada família, tem os cabelos e olhos de uma cor ou de outra. Elas têm em comum uma enorme dificuldade (quando não impossibilidade) de serem mudadas. As desigualdades sociais, por outro lado, são construídas enquanto seres humanos vivem em sociedade e dependem da ação direta de indivíduos para existirem: o racismo estrutural, o desemprego, a fome e, portanto, podem ser mudadas de acordo com novos arranjos de decisão coletiva e/ou individual.

Ainda sobre as diferenças, Bobbio (1995, p. 104-105) diferencia os igualitários, aqueles que se pautam naquilo que une as pessoas, o que as tornam iguais, como norte para a boa convivência em sociedade ao mesmo tempo que reconhece a impossibilidade de extinguir todas as desigualdades (acabar com a diferença biológica entre homens e mulheres ou os deuses de cristãos e muçulmanos) e os inigualitários, que, do lado oposto, consideram mais importante destacar as diferenças como ponto de partida para construir uma boa convivência em sociedade.

Eis o cerne da diferença entre esquerda e direita: Bobbio considera a esquerda orientada por bases igualitárias e a direita por bases inigualitárias (1995, p. 105). Para a esquerda, as desigualdades que causam indignação e deveriam ser extirpadas em sua maioria são as de ordem social e, portanto, podem ser eliminadas. Já para a direita, as desigualdades que existem são de ordem natural e, portanto, não podem

ser eliminadas (Silva; Moraes, 2019, p. 186). Disso decorre “a promoção da igualdade entre os homens e [...] a mudança da ordem social” como orientações de esquerda, “enquanto a direita concebe a desigualdade como algo intrínseco à humanidade e mantém o apego às tradições e a preservação do ordenamento societário” (Messenberg, 2019, p. 30).

A diversidade não é entendida, pela direita inigualitária de Bobbio, como a diversidade promotora da diferença e, conseqüentemente, componente na formação das identidades. Esse conceito é usado por esse espectro político como meio de colocar em pé de igualdade as desigualdades sociais e as desigualdades naturais, criando uma distorção em que a diferença entre as pessoas seria responsável pela desigualdade entre elas, quando, na verdade, a diferença pode ser convertida em desigualdade, mas ela, por si só, não gera a desigualdade.

Essa direita “está mais disposta a aceitar aquilo que é natural e aquilo que é a segunda natureza, ou seja, o habitual, a tradição, a força do passado” (Bobbio, p. 105-106). Ora, tanto essa aceitação quanto o conceito de “natureza” aqui usados não são naturais, mas construções políticas e históricas. Se pensarmos que a manutenção das desigualdades, nesse caso, significa a manutenção dos privilégios de grupos dominantes, não é estranho utilizar a “estabilidade da natureza” como argumento que garanta a continuidade desses privilégios.

Outra ressalva acerca dessa análise sobre direita e esquerda é que essas distinções pouco ou nada colaboram para definir sujeitos, elas nos ajudam a entender a política de maneira ampla possibilitando construções de identidades no agir político (Messenberg, 2019, p. 29) e análises sobre o tema em diferentes espaços e temporalidades. Nem toda pessoa de esquerda é defensora ferrenha das minorias e nem toda pessoa de direita é um fascista em potencial.

Vale destacar que a análise de direita e esquerda de Bobbio é projetada em uma realidade ideal, portanto não leva em consideração as questões da governabilidade numa democracia burguesa neoliberal (Nascimento, 2019) onde as negociações e acordos para chegar e se manter no poder criam áreas cinzas entre a direita e esquerda. Com isso, constatamos então que, na prática, não podemos falar de uma esquerda ou direita, mas de esquerdas e direitas, no plural, que se orientam mais ou menos segundo as características elencadas acima. E é nessa pluralidade,

mas com orientada de maneira comum por bases inigualitárias, que falaremos a seguir da nova extrema-direita brasileira.

Para entender a ascensão da nova extrema-direita no Brasil, consideramos relevante dar destaque aos protestos de junho de 2013, o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, e as eleições presidenciais de 2018. O cenário que iremos expor é definido por Aarão Reis Filho (2020) como um cenário em que, diante da ineficácia dos regimes democráticos em resolver os problemas da população, paulatinamente a descrença das pessoas com esse modelo de governo e suas instituições aumenta. É na esteira dessa incapacidade que encontramos, por exemplo, frases como “político nenhum presta” e “político é tudo ladrão”. Então, “é neste quadro geral de desespero e desesperança que se reforçam *as tendências e propostas nacionalistas e autoritárias*, num processo de *reação nacionalista*, quase sempre expressa através de organizações e partidos de extrema-direita” (Aarão Reis, 2020, p. 4).

Um conjunto de acontecimentos marcantes que nos ajudam a entender a ascensão da nova extrema-direita no Brasil certamente foram os atos que aconteceram em várias cidades brasileiras em junho de 2013 que ficaram conhecidos como as jornadas de junho. Antes de continuarmos a explicação sobre os protestos de junho de 2013, devemos retroceder alguns meses. Durante os dois primeiros governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve a criação de duas políticas públicas importantes para a exploração do petróleo pela Petrobrás. A primeira diz respeito a exigência de uma quantidade mínima de equipamentos produzidos localmente deveria ser usada na exploração do petróleo e a segunda referia-se à participação mínima da Petrobras em 30% de participação em operações relacionadas ao pré-sal, além de poder de veto sobre a exploração do mesmo (Mendes de Souza, 2018, p. 42-43).

Essas políticas foram questionadas nas eleições presidenciais de 2010, onde a candidata petista (que conseguiu a vitória no pleito) Dilma Rousseff mantinha o posicionamento do seu predecessor, enquanto José Serra (PSDB), o candidato da oposição, declarava seu desejo em dissipar as duas medidas. Em 28 de maio de 2013, Joe Biden, então vice-presidente dos Estados Unidos, chegava no Brasil para tratar, dentre outros temas, da participação na exploração do pré-sal pelos Estados Unidos,

sendo que o governo federal manteve as medidas supracitadas, indicando que Biden não obteve sucesso nas negociações (Mendes de Souza, 2018, p. 43).

Mateus Mendes de Souza (2018) afirma que esses atos, iniciados no dia 6 de junho, poucos dias após a visita do vice-presidente dos Estados Unidos, começaram como reivindicação de movimentos sociais atuantes na luta pela redução das tarifas de transporte público na cidade de São Paulo e ganharam projeção nacional após violenta repressão policial ao movimento. Os dados apontam que a participação nas ruas saltou da casa dos milhares para dezenas e centenas de milhares em menos de um mês (Silveira, 2015; Tatagiba et. al., 2015).

Entretanto, na medida em que ganhava adesão repentina nas ruas, as pautas iniciais começaram a ser generalizadas: aos cartazes, que antes pediam a redução do preço da passagem, se somaram frases como “somos contra a corrupção” e “aqui é sem partido”. Membros de partidos políticos e movimentos sociais foram expulsos (em alguns casos com emprego de violência) dos atos. A isso somamos a cobertura da grande mídia, que inicialmente mostrava-se contra as manifestações e poucos dias depois passou a fazer coberturas ao vivo apoiando-as, além da cobertura independente, onde pessoas utilizavam das redes sociais como Facebook, Twitter e WhatsApp para compartilhar informações sobre a organização e andamento das manifestações.

Essa aparente espontaneidade da organização dos atos e massiva adesão repentina são características do que estudiosos intitulam de “revolução colorida” (Mendes de Souza, 2018, 2020; Silva Fernandes, 2022). Não é nosso objetivo pormenorizar essa prática, mas seria irresponsável de nossa parte falar dos acontecimentos de junho de 2013 sem nos atermos minimamente sobre ela. Uma “revolução colorida” é uma estratégia militar da chamada Guerra Híbrida⁵, caracterizada como movimento de massas, em princípio não-violento e com pautas iniciais colocadas pela sociedade civil ou fabricadas por um agente externo, que objetiva desestabilizar o poder vigente a fim de realizar a troca de governo e/ou

⁵ Guerra híbrida é o termo dado à estratégia de troca de poder típica de um modelo militar que não prima por intervenção direta de um país sobre o outro. Nela, é utilizada a já apresentada “revolução colorida” e, caso ela não dê certo, é colocada em prática a guerra não convencional, que é a utilização da força por grupos armados não oficiais (MENDES DE SOUZA, 2018, 2020; SILVA FERNANDES, 2022).

alterações no sistema político (Mendes de Souza, 2018, 2020; Silva Fernandes, 2022).

Utilizando de financiamento de ONGs e instituições estrangeiras⁶, agentes internos são treinados para desestabilizar o Estado-alvo a fim de, quando acontecer o evento que inicia a “revolução colorida”, esses agentes internos estarem preparados para manipular as manifestações com o intuito de conduzi-las em direção à mudança de poder. Essas alterações de governo alinham o sistema político e econômico aos interesses das potências envolvidas (EUA e/ou União Europeia) (Mendes de Souza, 2018, 2020; Silva Fernandes, 2022).

Os países afetados pelas “revoluções coloridas” são aqueles “aliados” (políticos e/ou econômico e/ou estratégicos) da Rússia ou que não estavam alinhados à política externa dos Estados Unidos. Além disso, “os protestos foram registrados em regiões e territórios estratégicos, sobretudo, próximos e ricos em recursos naturais, em especial petróleo e gás natural” (Silva Fernandes, 2022, p.2). O Brasil, rico em petróleo e recursos naturais, em 2013, era forte parceiro comercial da China e, como visto nas negociações com Joe Biden, criava autonomia para recusar acordos que não beneficiassem o país. As ações de um dos maiores países da América latina colocavam em xeque a hegemonia estadunidense nesse território que é ponto estratégico da geopolítica dos EUA (Silva Fernandes, 2022, p.3).

Uma das estratégias utilizadas nas “revoluções coloridas” é usar da própria democracia e do sistema eleitoral por meio da contestação das urnas. Em 2014, ano da Copa do Mundo no Brasil e das eleições presidenciais, foram realizados atos com o objetivo de desestabilizar o governo petista pedindo “educação padrão FIFA” encabeçados por ONGs como o Movimento Brasil Livre (MBL), financiado pela Atlas Network, organização ligada à *Atlas Economic Research Foundation*, que tem como visão de mundo um lugar “livre, próspero e pacífico, onde os princípios de liberdade individual, direitos de propriedade, governo limitado e mercados livres são garantidos pelo estado de direito.”⁷

⁶ Alguns exemplos são a National Endowment for Democracy (NED), United States Agency for International Development (USAID) e a International Republican Institute (IRI).

⁷ Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/our-mission> Acesso em: 25/03/2022. Tradução nossa.

Contudo, a presidenta Dilma Rousseff conseguiu se reeleger, derrotando o candidato da oposição Aécio Neves (PSDB), esse recusou-se a aceitar o resultado das urnas alegando “descrença quanto à confiabilidade da apuração dos votos e à infalibilidade da urna eletrônica” (Matias, et. al., 2014). Após o resultados das eleições em 2015, o que se seguiram foram protestos encabeçados por grupos de direita organizados via redes sociais que tinham como principais palavras de ordem e pautas genéricas de “Fora Dilma”, “Fora PT”, “Fora corruptos” e “Impeachment” (Tatagiba, et. al., 2015).

A tônica desses protestos foi o antipetismo, sentimento gestado pelas alas conservadoras da sociedade e pela grande mídia, que culpabiliza o Partido dos Trabalhadores pela corrupção brasileira e demais mazelas políticas. Em levantamento de perfil dos participantes desses atos em 2015, Tatagiba, et. al. (2015, p. 205-207) afirma que a maioria dos presentes no protesto do dia 15 de março de 2015, em São Paulo, que contou com cerca de 210 mil pessoas segundo o Datafolha, eram homens, brancos, com idade média de 40 anos, com ensino superior completo, auto identificados politicamente como de centro ou direita e 68% ganhavam mais do que 5 salários-mínimos, denotando, segundo a autora, um perfil elitista dos manifestantes.

A rejeição a políticas sociais e de reparação como Bolsa Família, auxílio reclusão e cotas raciais nas universidades também é outro mote entre os manifestantes (Tatagiba, et. al., 2015, p. 209). 82% dos presentes afirmaram ter votado em Aécio Neves no segundo turno das eleições presidenciais de 2014, contra 3% de eleitores de Dilma Rousseff. Para 88% dos entrevistados a melhor alternativa na democracia seria eleger um “político honesto”. Quando solicitados a citar exemplos de pessoas honestas, a maioria indicou o então deputado federal pelo Rio de Janeiro Jair Bolsonaro, seguido pelo então juiz Sérgio Moro (Tatagiba, et. al., 2015, p. 206-207).

O desfecho dessas manifestações foi o golpe parlamentar, midiático e jurídico que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e na passagem da faixa presidencial para o vice-presidente Michel Temer, esse mais alinhado com os interesses neoliberais do governo estadunidense.

Por fim, chegamos nas eleições presidenciais de 2018, mas não abordaremos o bolsonarismo como fenômeno neofascista e seu modo de agir agora. Por enquanto,

destacamos dois pontos importantes para entender o que representou o pleito deste ano para a ascensão da nova extrema-direita.

O primeiro deles, foi a arbitrária prisão do ex- presidente Luís Inácio Lula da Silva em abril de 2018, quando ele liderava as pesquisas de intenção de voto que tinham como segundo colocado o candidato Jair Bolsonaro. Vale lembrar que a investigação e julgamento foram feitos no âmbito da Operação Lava-Jato, encabeçadas pelo então juiz Sérgio Moro que, após a vitória de Bolsonaro, foi nomeado Ministro da Justiça pelo presidente eleito. Seguindo a reflexão de Mendes de Souza (2021, p. 101),

Do ponto de vista analítico, é interessante retomar a citação do jurista Pedro Serrano (2016, p. 106) quando elenca as condições e os mecanismos pelos quais opera o Estado de exceção e trazer um dos tópicos: “a necessidade de produção de atos formais advindos de um poder parcialmente dominado pela expressão do conservadorismo, a fim de combater a ascensão ao executivo dos governos de esquerda democrática ou dos interesses que ela representa”. Nesse sentido, a condenação do ex-presidente por “atos de ofício indeterminados” constituiu o “ato formal” para que o conservadorismo impedisse que a esquerda retornasse ao governo federal. Assim, constata-se que “os vetores que somaram força para a desestabilização e o *impeachment* continuaram operando mesmo após o sucesso do neo golpe de 2016 tanto para a permanência de Michel Temer no poder (2016-2018) como para a eleição de Jair Bolsonaro” (Coelho; Mendes, 2020, p. 227).

A cobertura intensa da mídia hegemônica sobre a Operação Lava Jato⁸ tornou este um evento catalisador da “luta contra a corrupção” e do antipetismo ao construir o imaginário de que os desvios de dinheiro feitos por membros dirigentes da Petrobrás estavam diretamente relacionados ao PT e os presidentes Lula e Dilma.

Como consequência de sua prisão, a candidatura de Lula foi impugnada pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), Fernando Haddad (PT) substituiu Lula na chapa presidencial, Bolsonaro passa a subir nas pesquisas de intenção de votos e nos leva ao segundo ponto a ser destacado: a eleição de Jair Bolsonaro, representante da nova extrema-direita, para o cargo de presidente.

A vitória de Bolsonaro foi permeada pelo sentimento do antipetismo e irregularidades, como o uso de *fake news* para difamar seus adversários, e o financiamento ilegal da sua campanha (Mendes de Souza, 2021, p.102). O que intriga,

⁸ Conjunto de operações realizadas pela Polícia Federal realizadas para apurar desvios de recursos e lavagem de dinheiro praticado por membros da Petrobrás, políticos e empresários.

contudo, não são as irregularidades, mas a ineficácia das instituições democráticas em impedir que elas acontecessem e punir os culpados. O vídeo do pastor Silas Malafaia, apoiador de Bolsonaro, acusando Fernando Haddad de ser “o pai do *kit gay*”⁹ ainda está no ar em seu canal do YouTube, a despeito de ordem do TSE¹⁰ que o vídeo fosse retirado.

Com o slogan “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos” a campanha do então candidato foi pautada pela luta contra a corrupção, a defesa da “família tradicional”, a flexibilização da compra e do porte de armas de fogo. Em seu plano de governo, intitulado “O caminho da prosperidade”, é possível identificar a defesa aberta da propriedade privada, da livre iniciativa e da redução da maioria penal para 16 anos.

No mesmo documento, os militares das Forças Armadas do Brasil são colocados como “heróis” que “impediram a tomada do poder por forças de esquerda que planejavam um golpe comunista no Brasil em 1964” (PSL, 2018, p. 33). Também são constantes os ataques à esquerda e ao PT com declarações como “Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (PSL, 2018, p.8) e “o problema [da situação econômica brasileira] é o legado do PT de ineficiência e corrupção” (PSL, 2018, p.14). O plano de governo é recheado de ataques e polêmicas, mas sem apontar de maneira efetiva como colocará em prática as ações propostas.

É possível concluir que os atos iniciados pela “revolução colorida” de 2013 foram o estopim para os protestos em 2014 e 2015 que culminaram no golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, na prisão do presidente Lula e, por fim, na eleição de Jair Bolsonaro (Mendes de Souza, 2018, 2020; Silva Fernandes, 2022). Agora precisamos entender quais as características dessa nova extrema-direita e como ela opera.

⁹ Bolsonaro prova que Haddad é o pai do Kit Gay. *Silas Malafaia Oficial*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DfzoQ_bkRII. Acesso em: 19/11/2022.

¹⁰ Facebook e YouTube têm 48h para retirar do ar vídeos com inverdades sobre livro de educação sexual. *TSE*, 16.out.2018. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Outubro/facebook-e-youtube-tem-48-horas-para-retirar-do-ar-videos-com-inverdades-sobre-livro-de-educacao-sexual>. Acesso em: 19/11/2022.

No espectro político e econômico, a nova extrema-direita brasileira pode ser identificada como alinhada ao ultraliberalismo, o individualismo e aos interesses do capital financeiro internacionalizado (Aarão Reis, 2020; Messenberg, 2019). Faz parte do seu discurso o nacionalismo e patriotismo, como oposição ao capitalismo globalizante, mas que na prática é um discurso de fachada, já que a privatização e precarização de serviços estatais se inserem no *modus operandi* das políticas neoliberais.

Durante as jornadas de junho, os protestos pelo afastamento da presidenta Dilma e as eleições de 2018, críticas principalmente da classe média foram feitas ao que seria a “velha política” do “toma-lá-dá-cá” promotora da corrupção que apodrecia a política brasileira por dentro. Dois apontamentos podem ser feitos aqui, o primeiro é que uma das características da nova extrema-direita brasileira é a inclusão maior dos membros da classe média e, recentemente, das periferias por meio da cooptação das igrejas neopentecostais. O segundo apontamento é que essa crítica à “velha política” é, na verdade, uma crítica à política parlamentar, onde a nova extrema-direita neofascista quer retirar o poder do Legislativo enquanto concentra-o no Executivo federal (Boito Jr., 2020, p. 115).

Com relação à moral e os costumes, a nova extrema-direita brasileira tem em suas principais características o neoconservadorismo, a descrença da política como mediação entre Estado e cidadãos, o individualismo, propagação do mito da meritocracia, a regulação da moralidade sexual, e a adesão a um sistema de crenças e afetos, em vez da verdade (Inocêncio; Galetti, 2021, p. 121-123). A isso, podemos acrescentar ainda o teor armamentista, racista, xenofóbico, cristão, sexista, homofóbico, anticomunista e antiprogressista.

No caso do bolsonarismo, é possível incluir ao ultraliberalismo, individualismo e demais características da nova extrema-direita, como o neofascismo¹¹ adequado às condições impostas pelo capitalismo e do mercado financeiro, dentro de nossa deteriorada democracia (Boito Jr., 2020). Esses valores e práticas

¹¹ Boito Jr. (2020, p. 113) caracteriza o neofascismo como “um movimento político [de massa] reacionário das camadas intermediárias da sociedade capitalista e um tipo específico de ditadura burguesa”. O autor ainda define o fascismo como uma forma geral de definir um governo autoritário (da mesma forma que definimos de maneira geral democracia e Estado), e as experiências italiana e brasileira convergem em alguns pontos e divergem de outros, mas são particulares em suas temporalidades e contextos.

(neoconservadorismo, descrença da política como mediação entre Estado e cidadãos, a regulação da moralidade sexual, armamentismo, racismo, xenofobia, sexismo, homofobia, anticomunismo entre outros) encontram em Jair Bolsonaro uma figura construída para encarná-los.

A imagem do ex-capitão com discurso apolítico, anti-sistema, que levanta as bandeiras do “estou contra tudo que tá aí” e “acabou a mamata”, fala palavrões e faz declarações racistas, machistas e homofóbicas abertamente ganhou espaço entre a população como alguém que não tem medo de expressar suas “opiniões”. Por conseguinte, seus apoiadores também não deveriam ter esse temor que está calcado na suposta ditadura do PT que, além da corrupta, fortaleceu movimentos pró-aborto, estimulou jovens a serem homossexuais, praticou “racismo reverso” e cerceou a liberdade de opinião dos homofóbicos e racistas nas redes.

Essa não é uma estratégia vã, pois, sob a égide do discurso “Deus, Pátria, Família e Liberdade” o pânico moral é promovido e, com ele, é viabilizada uma verdadeira Cruzada contra seus opositores. Sobre o pânico moral, podemos defini-lo como

fenômenos coletivos que surgem como evidência de uma preocupação social profunda sobre temas como moralidade sexual, consumo de drogas ou outras formas de comportamentos considerados ameaçadores para a sociedade em determinado momento. Esses pânicos surgem em contextos históricos específicos e se espalham com o apoio da mídia, de órgãos governamentais ou grupos organizados a partir do que consideram ser um perigo contra o qual devem lutar. Logo um caso isolado é alçado à condição de “ameaça” e se torna de interesse público, pauta reportagens, livros, relatórios governamentais e ações efetivas para erradicá-la. (Miskolci, 2013, p. 231-232 apud Inocêncio, Galetti, 2021, p. 125).

Vale destacar que as “ameaças” causadoras do pânico moral não precisam ser reais (e na maioria das vezes não o são), como foi o caso do estardalhaço nas redes sociais em torno de uma notícia falsa veiculada durante as eleições de 2018 de que o PT e Fernando Haddad distribuíam mamadeiras com bicos em formato de pênis para crianças em creches.¹²

¹² 'Mamadeiras eróticas' não foram distribuídas em creches pelo PT. Estadão. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-creches-pelo-pt/> Acesso em: 27/03/2023.

Messenberg (2019) associa o resgate da fé cristã, do patriotismo e defesa da família tradicional, do anticomunismo, do combate à criminalidade e aumento da violência, da oposição às cotas raciais como elementos fundamentais do discurso da nova extrema-direita. Com a junção desses elementos, a depender do momento, o pânico moral pode ser acionado para indicar que “o inimigo agora não são mais os gays, mas é o Supremo Tribunal Federal” ou “o comunista do Lula é envolvido com candomblé, você quer um presidente de terreiro?”. O campo do “nós” e “eles” é etéreo e mutável, mas, aos poucos, o combate contra inimigos imaginários em defesa de algo que não está ameaçado vai se cristalizando nas práticas políticas das pessoas.

Localizamos a nova extrema-direita como a amálgama dos itens até aqui citados: desinformação, liberalismo econômico, neofascismo, moralismo e neoconservadorismo. Mas precisamos entender melhor esse movimento político e sua relação com as redes sociais, principal meio de divulgação de ideias reacionárias, as *fake news* e o pânico moral.

Silveira (2015) afirma que, logo quando a internet foi criada, foi perceptível que ela era um espaço em que as pessoas poderiam participar sem embargos, visto que ela é “Uma rede não centralizada, não proprietária, aberta ao desenvolvimento de novas aplicações independente da autorização de corporações ou Estados” (Silveira, 2015, p. 213). Apesar de ser um espaço onde qualquer pessoa pode participar, dar sua opinião e defender seus ideais, nem sempre essa opinião será democrática ou respeitará a opinião (ou existência) do outro. Grupos neonazistas, extremistas religiosos, revisionistas e alas antidemocráticas da sociedade agora podem se reunir em grandes quantidades para defender seus ideais de maneira anônima ou não. A internet, apesar da sua pretensa neutralidade, também é um campo de disputas (Silveira, 2015).

Existe um velho “mandamento” na política que diz respeito ao que um bom político fala em público. Um bom político deve saber não apenas o que dizer, quando dizer e onde dizer, mas deve saber também o que seu ouvinte vai entender da sua fala. Nas redes sociais, as declarações de líderes da nova extrema-direita não são “loucas” ou “apenas desrespeitosas”, mas elas são ditas já sabendo que encontraram apoio na sociedade, que tentativas de apagar essas declarações ou impedi-las de serem postadas ferem a “liberdade de expressão” e, o principal, que elas são declarações escandalosas para ganharem os holofotes na mídia.

Quando o pastor Marcos Feliciano escreve em seu perfil no Twitter que “a podridão dos sentimentos dos homoafetivos leva ao ódio, ao crime, à rejeição”¹³, é esperado que sua fala ganhe destaque na mídia, propagando o pânico moral entre quem já o segue e conquistando novos seguidores, além de, com o estardalhaço da declaração, desviar a atenção da opinião pública de assuntos delicados para ele e os seus, como a investigação por estelionato em andamento na época contra o pastor¹⁴. Algo que se convencionou chamar de “cortina de fumaça”. Mesmo que a notícia seja falsa (o que na maioria das vezes é), o ponto central não é sua veracidade, mas o que despertará no seu receptor.

O que está em jogo não é apenas a qualidade das informações que são propagadas nas redes, elas são peças importantes, mas que precisam de complemento para entendermos a mobilização da nova extrema-direita e do bolsonarismo no meio digital. A internet possibilita espaços de rápida organização capazes de aglutinar várias pessoas em diversas partes do globo. Uma coisa é uma pessoa, trancafiada no seu banheiro, falar que é racista. Outra é ela fazer uma publicação de que é racista para um público de milhares de pessoas e, dessas pessoas, algumas se identificarem e também falarem que são racistas, formarem um grupo no WhatsApp, com intuito de poderem ser racistas sem empecilhos e bolar estratégias para angariar votos para políticos que pensam como eles.

A já citada substituição paulatina da pauta dos atos em junho de 2013, que foi da esquerda para a direita, foi organizada sobretudo em espaços de sociabilidade digital como Facebook e WhatsApp onde a direita encontrou o caminho das ruas que antes era espaço das lutas de movimento sociais e partidos ligados à esquerda (Silveira, 2015). Nas eleições de 2018 o temor pelo inimigo externo foi instaurado pelos disparos massivos de mensagens pelo WhatsApp¹⁵ que logo eram compartilhadas e re-compartilhadas, ganhando rápida projeção.

¹³ Deputado vê "podridão" em gays e diz que há "maldição" sobre africanos Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/deputado-ve-podridao-em-gays-e-diz-que-ha-maldicao-sobre-africanos-3soppauewijzakktkqcx41u6/> Acesso em: 21/11/2022.

¹⁴ STF vai julgar Marco Feliciano por estelionato. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/stf-vai-julgar-marco-feliciano-por-estelionato/> Acesso em: 21/11/2022.

¹⁵ WhatsApp admite envio maciço ilegal de mensagens nas eleições de 2018 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/whatsapp-admite-envio-massivo-ilegal-de-mensagens-nas-eleicoes-de-2018.shtml> Acessado em: 21/11/2022.

A nova extrema-direita, com o discurso de ser “diferente dos demais políticos”, “antissistema” e arauto da “nova política”, propaga que a “verdade” está nos seus canais de comunicação e qualquer informação externa é falsa. Esse comportamento impossibilita o confronto entre fontes diferentes e o pensamento crítico acaba sendo sinônimo de empirismo.

O assunto do próximo tópico está localizado sob esse contexto, esse pano de fundo, afinal, é nele que as recentes agressões ao direito de cátedra dos professores, o negacionismo e revisionismo ganham força.

2.2 Eclodindo: ideologia de gênero, negacionismo histórico, revisionismo ideológico e perseguição aos professores.

O assunto que trataremos a seguir localiza-se no contexto da ascensão da extrema-direita que usa dos meios de comunicação digitais para propagar o pânico moral e encabeçar pautas conservadoras e ultraliberais no debate político. Nesse panorama acontecem as recentes agressões ao direito de cátedra dos professores e o negacionismo e revisionismo ideológico ganham força.

Em linhas gerais, que serão aprofundadas adiante, podemos definir negacionismo¹⁶ como uma mentira sobre um evento histórico já estudado pela historiografia e revisionismo como um amparo para a tese negacionista, pois apropriase seletivamente de fatos sem a devida complementação de informações (Napolitano, 2021, p. 86-87).

Compreender os negacionismos em História não se trata apenas de desnudar a mentira em discursos variados, esse seria um estudo sobre a veracidade do documento, descobrir o quão verdadeiro é o fragmento do passado nele contido. Esse tipo de investigação é útil ao historiador, não negamos isso, mas não devemos ignorar que, tão importante quanto saber o quão verdadeiro é um documento, é saber a razão dele ser falso. O negacionista manipula o passado de forma a atender suas vontades ideológicas no presente. A História é um espaço de disputas e, como nos fronts de

¹⁶ Nesta dissertação, defendida no Mestrado em Ensino de História, referimo-nos ao negacionismo voltado para a História, o negacionismo histórico.

batalha, existem momentos de calma e momentos de intensa agitação. Arriscamos dizer que hoje vivemos nesse segundo momento.

Segundo Marcos Napolitano (2021, p. 98), podemos entender negacionismo “como a negação *a priori* de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico”. O negacionista não está aberto ao diálogo com outros historiadores, mas se coloca como o opositor deles, visto que seu objetivo não é produzir conhecimento científico e sim estar “acima da ciência”, já que o conhecimento científico é produzido em instituições supostamente “enviesadas ideologicamente” e “parciais por excelência”.

O discurso anticiência não é utilizado por negacionistas de maneira vã, uma vez que existe a intencionalidade de deslegitimar a historiografia, os historiadores e professores de história ante a sociedade para se colocarem como portadores da única verdade possível, aquela que é neutra, imparcial e escondida do grande público.

Esse fenômeno vem sendo utilizado no início do século XXI pelos partidos, movimentos e líderes da extrema direita como forma de combater a ascensão de regimes e pautas de esquerda e progressistas, ocultar ou justificar crimes de Estado e impedir reparações aos afetados direta ou indiretamente por esses crimes (Napolitano, 2021, p. 97-98).

O uso de documentação pelos negacionistas é seletiva e fragmentada porque atribui a fatos isolados, exceções e casos excepcionais de personalidades e instituições uma dimensão generalizada e hipervalorizada. E mesmo esses fragmentos são distorcidos e manipulados com o propósito de confirmar a ideia inicial numa narrativa especulativa em demasia, remetendo mais à opinião do que a resultados e evidências. Como é de se esperar, a produção de negacionistas não passa por revisão pelos pares. Novamente, esse método que se pretende científico, mas não o é, tem raízes profundas na ideologia de quem a produz, obedecendo a seus interesses.

Sobre o revisionismo, Napolitano (2021) salienta que existem revisionismos e revisionismos. Existe o revisionismo científico, onde historiadores/as defendem o resultado das suas pesquisas, apontam nova documentação, novos métodos (ou novas formas de ver e usar documentos e métodos pretéritos) e, assim, novas teorias

e perspectivas historiográficas são aceitas, discutidas ou superadas (ou não, já que esse é também um espaço de disputas) pelos pares.

Por outro lado, existe o revisionismo de matriz ideológica, onde o resultado de uma pesquisa puramente ideológica já está pré-determinado pelos interesses daqueles que a encabeçaram, o método, rigor e ética científica são deixados de lado e as fontes são analisadas de maneira superficial, descontextualizada e anacrônica de forma que, retalhada em diminutos pedaços, corroborem com a proposta inicial e construam um frágil castelo de cartas argumentativo.

Tanto negacionistas quanto revisionistas ideológicos se pretendem neutros e imparciais afirmando que suas leituras dos documentos e dos acontecimentos são apenas factuais. Ora, já é superado o debate sobre a imparcialidade dentro da historiografia e sua impossibilidade foi repetidas vezes comprovada. O historiador assume sua parcialidade no momento que escolhe seu tema, justifica sua pesquisa, mas não a leva para o campo, pois nesse espaço as respostas não podem sofrer interferências da militância ou ideologia. O historiador deixa explícita sua subjetividade nos espaços em que ela cabe, enquanto o negacionista e o revisionista deixam-na oculta sob transparente véu.

Outra estratégia usada por ambos é a “exposição linear de fatos e processos por relação direta de causa e efeito” (Napolitano, 2021, p. 102). Essa é uma estratégia usada pela simplicidade nela contida, uma vez que entender o passado de maneira superficial significa oferecer explicações simplistas e aparentemente óbvias, mas que desconsideram a simultaneidade de acontecimentos e atribuem uma inevitabilidade que não existe porque dá a entender que “tudo caminhava para que isso ou aquilo acontecesse”.

Quando acuados e questionados, negacionistas e revisionistas ideológicos evocam a liberdade de expressão como forma de se defenderem. Argumentam que os questionamentos que colocam suas teses em xeque são feitos para tolher a liberdade deles falarem a “verdade”. A liberdade de expressão é uma das principais características da nossa democracia burguesa e liberal, e deve ser assegurado o direito do outro se expressar e estarmos abertos a discordâncias. Podemos discordar sobre qual o sabor de sorvete mais gostoso ou qual o melhor time no campeonato de futebol e é importante podermos expressar essas discordâncias, mas não podemos

discordar que houve uma ditadura civil-militar brasileira onde militares torturaram e mataram civis e nem podemos permitir que esse tipo de mentira se propague. Liberdade de expressão não é equivalente a liberdade de ofensa à memória.

Uma articulação feita pelos negacionistas e revisionistas ideológicos é utilizar do pânico moral como meio de chamar a atenção da sociedade através do medo que essa estratégia instaura. Dentro dessa articulação encontramos o discurso da inserção da “ideologia de gênero” nas escolas para destruir a família.

“Ideologia de gênero” é uma expressão utilizada para sintetizar o ataque que as famílias heteronormativas (as únicas possíveis segundo seus apoiadores) estão sofrendo a fim de que elas sejam extintas. O campo de batalhas seria a escola, onde professores usurpam dos pais o papel de educar moralmente seus filhos. Assim, temas como desigualdades sociais e violências por conta de gênero são as armas utilizadas para desvirtuar as crianças do caminho da família e corromper as crianças.

Renato Diniz Junqueira (2019) situa a criação da expressão “ideologia de gênero” dentro do pontificado de Karol Wojtyła, o papa João Paulo II, devido ao presente tom de moralidade sexual no seu discurso e elevação da heterossexualidade e da família heterossexual como molas mestras da sociedade. Assim, continua o autor, é formada uma retórica antifeminista e antigênero que é utilizada tanto por católicos quanto por pessoas de outras religiões e de “fora” dos círculos religiosos, como grupos conservadores. Posteriormente o papa Bento XVI contribui para fomentar na Igreja Católica uma cruzada contra o feminismo e os direitos das pessoas homoafetivas.

Por fim, Junqueira finaliza afirmando que a primeira aparição oficial da expressão “ideologia de gênero” apareceu em 1998 na nota intitulada *A ideologia de gênero: seus perigos e seus alcances* publicada pelo bispo auxiliar de Lima, Oscar Alzamora, posteriormente o termo apareceu em documentos da Cúria Romana “*Família, matrimônio e “uniões de fato”* (2000) e no mais amplo e incisivo documento vaticano sobre o tema, o *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas* (2003), a suma teórica do movimento antigênero.” (Junqueira, 2019, p. 167). Por fim, o movimento antigênero, já utilizando da expressão “ideologia de gênero” ganha força pelo mundo.

Junqueira (2019, p. 164) afirma que o objetivo desse pânico moral na ideologia de gênero seria “eliminar ou reduzir as conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, e a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários.”

Parte do resultado dessa ofensiva pode ser encontrado na Base Nacional Comum Curricular (2018), onde, das 64 aparições da palavra “gênero” e 256 da palavra “gêneros”, todas são usadas no sentido de “gênero textual, discursivo e/ou literário”. A palavra “homossexuais” aparece apenas uma vez, na unidade temática de História do 9º ano “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” na habilidade “(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.” (Brasil, 2018, pp. 430-431, grifos nossos).

O termo “mulheres” aparece apenas três vezes, uma na habilidade supracitada, outra na área de Educação Física, na parte destinada ao “esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo” (Brasil, 2018, p. 221) em que é utilizado como exemplo de objeto a ser analisado “os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres” (Brasil, 2018, p. 222, grifo nosso). A última aparição consta na unidade temática de História do 6º ano “Trabalho e formas de organização social e cultural” na habilidade “(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.” (Brasil, 2018, pp. 420-421, grifo nosso).

Nos perguntamos: onde estão as mulheres, os homossexuais e os estudos de gênero em um dos documentos norteadores da prática de milhares de docentes? Uma resposta válida provavelmente ocuparia o espaço de uma segunda dissertação, algo que não temos a intenção de fazer, mas o questionamento serve como provocação para refletirmos sobre o tema.

No que se refere ao ensino de história, a consequência da perseguição aos estudos de gênero é catastrófica, afinal, o reconhecimento da participação de mulheres, homoafetivos e pessoas trans nos processos históricos é uma antiga demanda desses grupos que tardiamente está sendo atendida. Essa inserção, além de ser política educacional, também é política de reparação histórica.

Um dos objetivos do ensino de história é o de construir com os estudantes a pluralidade e a diversidade não como máculas, mas como parte da sociedade. Viver com outras pessoas é viver com o diferente, e esse diferente deve ser respeitado, ter seus direitos garantidos, não ser agredido por ser quem é. Esse entendimento em História passa pela historicização das lutas desses grupos. Quando mulheres puderam votar no Brasil? Isso era demanda de todas as mulheres ou de determinados grupos feministas? Como homoafetivos eram tratados no medievo espanhol? Quais mudanças podemos ver na atualidade? Quantas travestis temos nos livros didáticos? Será que nenhuma foi relevante para a historiografia?

Essas são questões que não se encerram aqui, mas fazem parte de um cenário maior, onde as sociabilidades, afetividades, produções artísticas e culturais e outras se juntam às lutas políticas. Impedir a entrada desses assuntos nas aulas de história é deixar do lado de fora da sala de aula milhões de pessoas, algo que não é compatível com os objetivos atuais do ensino de história.

O projeto negacionista e revisionista ideológico não circula de maneira passiva, precisa do empenho de pessoas envolvidas nele para tocá-lo para frente. A empresa Brasil Paralelo, um dos seus tentáculos, será analisada agora. Contribui para a escolha o conhecimento público dos seus ideais e posicionamentos que estão alinhados e contextualizados com a ascensão da nova extrema-direita brasileira vista no tópico anterior, além de ser exemplo próximos temporal e espacialmente da realidade dos que aqui escrevem, além de ter papel relevante em promover o negacionismo, o obscurantismo beligerante¹⁷ e fazer uso do revisionismo ideológico como ferramenta.

¹⁷ O professor Newton Duarte (2018) define esse fenômeno como a “difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas”. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados ‘esquerdizantes’,

Não pretendemos fazer aqui uma análise pormenorizada dos veículos do negacionismo, visto que esse não é o objetivo do trabalho. Mas julgamos necessário entender como eles se manifestam na atualidade brasileira porque estudantes podem entrar em contato com esses discursos que ganham maior projeção nacional e levar para a sala de aula o que foi dito, como uma verdade absoluta.

Vale destacar que o conservadorismo de direita não se originou com as produções da Brasil Paralelo; contudo, ela é pioneira em difundir essa ideologia de maneira eficaz, através de farta produção audiovisual, via internet. O campo da internet é um espaço onde grupos conservadores de direita tem maior presença.¹⁸

Trazemos o caso da Brasil Paralelo por conta: i) da projeção que a empresa ganhou nos últimos anos, mobilizando produções de caráter revisionista ideológico e negacionista que forçam intelectuais e professores a levantarem a voz; ii) os seus gastos em propagandas e anúncios no Google e em redes sociais que chegam na casa dos milhões.¹⁹ De agosto de 2020 até janeiro de 2023, a Brasil Paralelo gastou cerca de R\$16,3 milhões em anúncios. A empresa atribui seu orçamento como quase integralmente oriundo das assinaturas de streaming e cursos que oferta.

Olavo de Carvalho, hoje falecido, foi guru intelectual, uma referência, para a nova extrema-direita brasileira, e enaltecido pela referida plataforma. Um pseudocientista e auto-afirmado filósofo (mesmo sem diploma de Filosofia) que ganhou espaço entre as alas conservadoras e reacionárias na sociedade brasileira. Podemos dizer que ele representou a fusão dos ideais da nova extrema-direita, do negacionismo, obscurantismo e revisionismo.

A estratégia usada por ele consistia em fazer afirmações sensacionalistas, utilizando de meias verdades e visões distorcidas de autores e documentos, sem embasamento científico (na verdade avesso à ciência), com retórica e agressividade, sem a apresentação ou divulgação de evidências para outras pessoas poderem comprovar o que ele disse, com forte apelo moral em defesa da família tradicional e

'vermelhos' ou 'imorais'". Nessa dissertação, ao empregarmos a palavra obscurantismo, é ao obscurantismo beligerante que estaremos nos referindo.

¹⁸ Para mais detalhes sugerimos a leitura de CADENA, Sílvia Ricardo Gouveia. *Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de história*. 2018. 215 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

¹⁹ Por dentro da máquina do Brasil Paralelo para dominar as buscas no Google. Disponível em: <https://nucleo.jor.br/especiais/2023-01-31-a-maquina-do-brasil-paralelo/> Acessado em: 14/09/2023.

dos valores cristãos, contra o comunismo e a “ideologia de gênero”. Escolher uma pessoa que “contribuiu” dessa forma para o crescimento intelectual da nação fala muito sobre a ideologia do Brasil Paralelo.

No site da empresa Brasil Paralelo²⁰ é possível saber que ela é uma empresa de “entretenimento e educação” fundada em 2016 por Filipe Valerim, Henrique Viana e Lucas Ferrugem, em Porto Alegre, com os objetivos de “resgatar bons valores, ideias e sentimentos no coração de todos os brasileiros” através de “documentários, filmes, programas cursos e séries que tratam de política, história, filosofia, economia, educação, artes e atualidades.”

Um dos seus títulos de maior sucesso, *Pátria Educadora*²¹, traz a constatação em sua descrição que “hoje, nota-se doutrinação marxista em sala de aula, professores militantes, drogas nas escolas e universidades e pouco aprendizado real”. Como não é nosso objetivo investir em aprofundada análise sobre o conteúdo da empresa, nos detemos na análise do segundo episódio da série documental *Brasil – A Última Cruzada*. Essa escolha foi feita a partir da relação encontrada entre negacionismo, revisionismo, nova extrema-direita e esse vídeo do Brasil Paralelo.

Em *Brasil – A Última Cruzada: A Vila Rica*²², a intenção dos produtores foi dar uma nova versão ao começo da colonização brasileira pelos portugueses. Durante o episódio, historiadores e outros convidados, dentre eles Olavo de Carvalho e o bisneto (tratado pelo pronome de tratamento ‘Dom’) da Princesa Isabel, fazem suas falas a fim de dar sustentação ao conteúdo do vídeo, entretanto, esses historiadores e outros profissionais reforçam discursos há muito superados pela historiografia.

Numa tentativa de relacionar a evolução da espécie humana, originalmente dispersa pelo mundo, é dito que o encontro entre portugueses e etnias originárias foi o “reencontro que parecia um milagre da vida e da persistência de sobreviver”²³ e que

²⁰ Sessão “Sobre Nós” do site da Brasil Paralelo. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/sobre> Acessado em: 25/11/2022.

²¹ Descrição disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EU5sAWPKgMc> Acessado em: 25/11/2022.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oWZz9bfNSk> Acessado em: 25/11/2022.

²³ Disponível em: <https://youtu.be/oWZz9bfNSk?t=541> Acessado em: 25/11/2022.

“o Brasil passou a existir no momento em que contatos afastados por milhares de anos se deram aqui [Brasil] em abril”²⁴.

O jornalista Leandro Narloch dá sua contribuição ao afirmar que, enquanto do outro lado do Atlântico europeus e outras sociedades misturavam suas culturas, a “América ficou isolada, e acontece muito com sociedades humanas, quando ela fica isolada, ela emburrece, fica pobre culturalmente”²⁵. No esforço empregado durante o episódio para forjar a imagem dos portugueses como civilizadores prestando serviço ao Brasil, conceitos são retirados do seu contexto histórico, como o conceito de colônia. Esse conceito é usado em seu sentido filológico para colaborar com a visão positiva dos portugueses e desconsiderar o caráter predatório do processo de colonização portuguesa.

Anacronismos permeiam o episódio, como a relação indireta que é feita entre a organização de Portugal e o Estado mínimo, onde é destacado o modo de governar português em que as vilas tinham autonomia para decidir seus assuntos e a coroa pouco intervinha. Esse destaque da atemporal experiência liberal é estendido à forma de organização nas capitanias hereditárias e suas vilas, onde as pessoas teriam autonomia para decidir em território brasileiro o que e como fazer. Entretanto, é sabido pela historiografia que essa era uma liberdade limitada com mãos de ferro pelos agentes portugueses no Brasil e pela própria coroa portuguesa.

Em outro momento, é sublinhada a importância de pessoas de caráter messiânico, como Tomé de Sousa e a sua “missão” de “civilizar os índios” e como era necessário “educá-los para que tivessem uma vida melhor”. A Ordem Jesuíta (e os jesuítas como pessoas com vocação para ensinar) é enaltecida como civilizadora cumprindo nobre papel, por observar índios fazendo música com quatro notas e resolver levá-los até o Barroco. Em seguida, Olavo de Carvalho afirma que o “parâmetro de existir no mundo ocidental é racionalmente defensável, pois ele tem dois milênios de tradição [...] e essa cultura indígena não tem sequer alfabeto”²⁶. Além da hierarquização de culturas aqui exposta (que sabemos não ter fundamento científico), em que as etnias originárias são reduzidas à condição de bestas selvagens e imorais, não existe problematização sobre o que foi o processo de forçar o modo de

²⁴ Disponível em: <https://youtu.be/oWZz9bfNSk?t=182> Acessado em: 25/11/2022.

²⁵ Disponível em: <https://youtu.be/oWZz9bfNSk?t=562> Acessado em: 25/11/2022.

²⁶ Disponível em: <https://youtu.be/oWZz9bfNSk?t=1827> Acessado em: 25/11/2022.

vida e costumes europeus aos que nele não estavam interessados, pouco menos de contextualizar os rituais antropofágicos. É reproduzido o discurso hegemônico, colonizado, branco e cristão sob a lógica da linearidade, causalidade, eurocentrismo e messianismo já superados pela historiografia.

As meias-verdades com a intenção de colaborar com o discurso cristão e marcadamente religioso, reforçados no documentário, estão presentes, por exemplo, quando é frisada, sem contextualização, uma suposta fala atribuída a Gilberto Freyre sobre a influência do catolicismo na identidade cultural brasileira.

Trazemos a reflexão de Isabella Ferreira Luiz (2020, p. 4) ao afirmar que o vídeo trata a escravidão

como “chaga” da humanidade, colocando como um horror distante da realidade do Brasil atual. Tanto a fala do narrador quanto as imagens apresentadas não fazem referência a luta e resistência dos próprios escravos no que diz respeito a sua condição, tampouco mencionam a vida social da colônia, a cultura material e a relação da colônia brasileira com outras colônias. Ignora-se a historiografia e reforça-se o senso comum sobre algo que mantém suas raízes profundamente fixas em nossa sociedade.

As citações às fontes documentais são escassas, algumas são lidas, mas não sabemos onde encontrá-las para podermos também analisá-las, não é possível ter acesso a elas, sendo que o acesso às fontes de uma pesquisa é a condição primeira que um trabalho que se pretenda historiográfico deve atender. Por conta disso, o caráter especulativo é marcante durante o episódio.

Em outros momentos, é afirmado neste episódio que os documentos por eles apresentados (que são manipulados para corroborar com o objetivo do documentário) são de conhecimento dos pesquisadores, mas que não são debatidos, que trabalhos utilizando esses documentos foram publicados, mas não são valorizados, permanecendo arbitrariamente no anonimato. Esse discurso denota o teor conspiracionista do Brasil Paralelo, pois dá a entender que a “verdade” existe, mas seu professor de História, que pensa de maneira oposta aos liberais e defensores do Estado mínimo, a esconde de você.

Diante do apanhado, podemos identificar em diversos momentos, semelhanças entre as falas no vídeo e as características dos discursos negacionistas e revisionistas. Reforçamos: esse não é um discurso neutro, o passado não é usado aqui de maneira imparcial, mas com as intenções ideológicas (da nova extrema

direita) que lhes são caras no momento presente. Os primeiros minutos do vídeo são dedicados a falar sobre a “importância de valorizar o patriotismo brasileiro há tanto perdido”. Sentimento este que, segundo percebemos no decorrer do vídeo, está calcado no discurso hegemônico ocidental. Vale destacar que a série completa foi transmitida na íntegra pela emissora pública TV Escola durante o governo de Jair Bolsonaro.²⁷ Também é prática da empresa Brasil Paralelo perseguir pesquisadores e pesquisadoras que tratam do seu conteúdo como objetos de pesquisa o bolsonarismo, o negacionismo e a extrema direita.²⁸

É perceptível que o negacionismo e revisionismo ideológico não atua apenas no campo teórico e conceitual, mas necessita de agentes da sociedade civil e da vida pública, desde produtores de audiovisual até membros de Igrejas, para ser colocado em prática. Não esqueçamos que disseminar teorias sem fundamento científico, onde a ideologia pesa mais que a razão, não é atitude caótica, feita sem finalidade, mas direcionada e com objetivos claros, porém sob verniz de pretensa neutralidade.

2.3 A serpente fora do ovo: negacionismo, revisionismo ideológico e o Ensino de História

Vimos até aqui que a forma de agir da nova extrema-direita brasileira objetiva a manutenção das desigualdades sociais e econômicas e que os negacionismos e revisionismos ideológicos e seus propagadores servem como uma das engrenagens que colocam esse plano em prática. Em resumo, esse plano, e é possível inferir isso, visa manter as posições sociais como estão ou com mudanças pontuais que não abalem as bases que as sustentam e separam. Nessa tentativa de deixar a sociedade imobilizada, sem mudanças, outra questão surge: a quem interessa um mundo onde as posições sociais não mudem? E, no nosso caso, como isso se relaciona com o ensino de História?

Não é interessante para os que dominam o discurso hegemônico que a ordem por eles estabelecida seja mudada, pois é confortável estar na posição de privilegiado.

²⁷ Divulgação da exibição do 1º episódio da série. Disponível em: <https://twitter.com/TVEscola/status/1203706058251886593> Acessado em: 25/11/2022.

²⁸ A Brasil Paralelo não quer que você leia esta entrevista. Disponível em: <https://theintercept.com/2022/05/19/brasil-paralelo-entrevista-historiadora-leandro-ruschel/> Acessado em: 25/11/2022.

E, para manter essa posição, evitar que a ordem por eles estabelecida seja mudada minimamente, negros e negras devem continuar vítimas de racismo e trabalhando fora dos cargos de comando, a escola sucateada deve ser a pública, onde a prole da classe trabalhadora é prejudicada, travestis não podem acessar educação universitária, homoafetivos por lei não podem se casar e a presença da fome e da morte é importante para que a economia não pare.

A escola e o ensino de História atuam para socializar e construir conhecimento escolar pautado na ciência. A História tem o potencial de ajudar os estudantes a compreenderem que o mundo pode sofrer alterações, que a História trata mais sobre as mudanças (de território, conceitos, afetividades, regimes políticos etc.) do que do passado em si. Ela também oportuniza o encontro dos estudantes com outras histórias, outros sujeitos que contrapõem o discurso hegemônico e informam que a abolição da escravidão não foi concessão da Princesa Isabel, que foi praticado um genocídio das etnias originárias pelos europeus que chegaram na América e que em primeiro de abril de 1964 houve um golpe de estado, e não uma revolução.

Depreciar e perseguir os professores dessa disciplina faz parte da lógica de impedir que os estudantes tenham acesso a essa fagulha de conhecimento crítico, de entender que o espaço que os rodeia não surgiu do nada, mas é fruto de construção histórica e, como tal, eles também podem ser agentes da mudança.

Diante do que foi exposto até agora, o horizonte que encontramos para o ensino de História é carregado de nuvens de incertezas. O negacionismo e o revisionismo ideológico inundaram as salas de aula com a anticiência e professores de História e historiadores lutam para sobreviver nesse mar incauto. É com essa paisagem em mente que desejamos entender as relações entre essas nuvens carregadas e o Ensino de História.

Como já falamos anteriormente, negacionismo e revisionismo ideológico não são neutros, apesar de assim se disfarçarem. Seus objetivos estão localizados no presente e, a partir dele, esses grupos manipulam o passado a fim de terem suas demandas nas pautas econômica, política e moral atendidas. A História torna-se objeto de disputas e encara o que Christian Laville (1999, 2011) chama de guerras de narrativa ou guerras de história.

As guerras de história são esses conflitos localizados no presente marcados por “intensos debates públicos a respeito dos conhecimentos históricos a serem

oferecidos à população, principalmente em contexto escolar.” (Laville, 2011, p. 174). Elas existem também pela vontade dos diferentes grupos sociais em ver sua história contada, a questão ganha tons exaltados quando a história de um grupo vai de encontro com a de outro grupo (Laville, 1999).

É salutar a fala de Laville (1999) sobre a relevância das discussões acerca da história enquanto disciplina escolar, um dos motores das guerras de história presentes no Brasil contemporâneo.

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder. (Laville, 1999, p. 130)

Esse interesse, vigilância e intervenções, por vezes partem de setores da economia e da sociedade civil até chegarem na esfera política partidária. As discussões sobre o “Kit Gay” expostas no tópico anterior começaram com as interpretações equivocadas de pais sobre o conteúdo dos livros para depois chegar no Legislativo. Por outro lado, a criação da Lei 10.639/03 foi fruto de uma intensa guerra de narrativas com protagonismo do movimento negro contra as alas reacionárias do congresso e sociedade civil.

Laville (1999) destaca como as críticas feitas ao ensino de história não se debruçam sobre o alcance do currículo e seus objetivos, mas versa sobre conteúdos ausentes e outros “menos importantes” que “ocupam espaço”. Acrescentamos a isso as críticas à “versão” exposta pelo professor em sala. Dentro dessa lógica, o conteúdo que deveria ser ensinado nas escolas é aquele que reforça o nacionalismo e contribui para as harmoniosas narrativas únicas. O debate fica restrito ao nível superficial dos conteúdos fatuais e a forma de abordá-los em sala de aula, e o clangor das guerras de história ressoa na grande mídia e ganha a atenção do público.

Os debates em torno das guerras de história também envolvem a relação que os diferentes grupos sociais constroem com o passado, a memória deles, a pretensão de uma narrativa única para a nação e a escola como formadora de identidades. Apesar do que a nova extrema-direita possa acreditar, a escola não é o único espaço de formação das identidades, como já falamos, esses espaços são múltiplos e ultrapassam a esfera da família e da escola.

A função da escola e seu poder de inculcar o ideário nacionalista nas mentes de crianças e jovens é objeto de questionamento da História e da Educação, sendo que essa incumbência característica do século XIX e XX não cabe mais no presente, assim como também não cabe a narrativa única de um estado nação coeso e em conformidade interna da sua criação até a atualidade (Laville, 2011). Parece essa a intenção do Brasil Paralelo em fazer a série documental *Brasil – A última Cruzada*, retorcendo a história brasileira para caber no discurso liberal e conservador. Esse retorcer pode ser identificado como o uso dos “conhecimentos históricos que serviram para compor a memória coletiva oferecida aos alunos [que] devem ser preservados, sob o risco de, caso contrário, ameaçar o estado do presente.” (Laville, 2011, p. 174).

No Brasil, as relações entre colonizadores e etnias originárias foram banhadas com sangue, conflitos por diversas razões existiam antes dos colonizadores portugueses aqui chegarem, a escravidão fincou raízes na estrutura da sociedade que nos acompanham até hoje. Negar o passado autoritário do país é concordar com o discurso hegemônico de uma harmonia inexistente. Concordar com o discurso hegemônico é negar a participação de sujeitos históricos fora desse discurso na história brasileira, como travestis, negros e negras, pichadores.

Laville (1999, 2011) destacou que não apenas grandes corporações e organizações fazem parte das guerras de história, mas pessoas comuns podem engrossar as fileiras do negacionismo e revisionismo ideológico. Enquanto o Brasil Paralelo atua (aparentemente) longe da política partidária, o movimento Escola Sem Partido age na esfera jurídica, propondo leis a deputados, vereadores e demais lideranças políticas para coordenar seus ataques negacionistas e revisionistas. Na aba “Quem somos” no site do movimento Escola Sem Partido²⁹, encontramos que o movimento foi criado para impedir que a “doutrinação ideológica” aconteça nas instituições de ensino do país. Essa suposta doutrinação não busca a neutralidade nas aulas e seria apoiada tanto por professores, quanto por governantes, além de colocar em risco o livre pensar e a família, pois os professores inculcariam no estudante informações divergentes das que ele encontra no âmbito familiar.

Em 2004 o movimento Escola Sem Partido foi criado por Miguel Nagib, advogado paulista e procurador do estado de São Paulo, com os objetivos expressos

²⁹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/> Acessado em: 29/11/2022.

acima, entretanto, o próprio advogado já defendia não uma educação neutra, mas engajada nos princípios neoliberais do Instituto Millenium (grupo criado em 2005 com o objetivo de propagar uma visão de mundo de direita e liberal) (Moura, Silva, 2020, p. 10). Isto posto, inferimos que a presença da intencionalidade disfarçada se faz presente desde o início do movimento.

Com pouca expressividade por quase uma década, o movimento ganhou força primeiro em 2011, quando o material de combate à homofobia foi rotulado pelos grupos conservadores de “Kit Gay”, causando o pânico moral, e em 2014, quando, por ocasião da votação do novo Plano Nacional de Educação, o primeiro projeto de lei da Escola Sem Partido é proposto na assembleia legislativa do Rio de Janeiro pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro e, em seguida, copiado por seu irmão Carlos Bolsonaro na Câmara de vereadores de São Paulo (Moura, Silva, 2020, p. 10). Podemos acrescentar a ascensão do movimento em concomitância à ascensão da nova extrema-direita pela revolução colorida dos protestos de junho de 2013.

O levantamento de leis a nível federal, estadual, municipal e distrital alinhados com o Escola Sem Partido realizado por Fernanda Pereira de Moura e Renata da Conceição Aquino da Silva (2020), pesquisadoras da Frente Nacional Escola Sem Mordação, traz os dados que usaremos a seguir. Em 2011 apenas um projeto foi apresentado, mas esse número sobe para 16 em 2014, 26 em 2015, cai para 23 em 2016, sobe para 122 em 2017 e cai para 20 em 2018 e 5 em 2019. O aumento significativo de projetos de lei em 2017 pode ser relacionado com as eleições municipais de 2016, onde políticos de direita e extrema-direita conseguiram se eleger com as pautas do movimento e levaram as propostas que os elegeram para suas casas legislativas.

Nos anteprojotos de lei disponibilizados no site do movimento³⁰, encontramos, no parágrafo I do artigo 3º que o professor não poderá, no exercício de suas funções “I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;”. Aqui encontramos dois equívocos, o primeiro é acreditar que os estudantes são tábulas rasas incapazes de filtrar as informações que o professor

³⁰ Anteprojotos. Disponível em: <http://escolasempartido.org/anteprojeto/> Acessado em: 29/11/2022.

traz para a sala de aula e o segundo é que a escola e a família são os únicos espaços onde a formação política e identitária dos estudantes acontece.

Dentro da lógica do Escola Sem Partido, a doutrinação ideológica nas escolas é fruto da atuação da esquerda. Na sessão de “Perguntas e Respostas” do seu site, encontramos que o movimento não é de direita, mas

isso não impede que professores e estudantes de esquerda nos apliquem esse rótulo, com o objetivo de desqualificar o nosso trabalho. Fazem isso porque reconhecem que é a esquerda a única responsável pela instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos; e, como nos opomos a essa prática, somos vistos como adversários ideológicos. Ou seja: se combatemos uma prática da esquerda, temos de ser “de direita”. É assim que eles raciocinam.³¹

Com o malabarismo argumentativo para se afirmarem como neutros, quando não o são, o movimento exala o anticomunismo característico dos movimentos negacionistas e revisionistas. Esse negacionismo e revisionismo é exposto também nas “análises” que membros do movimento faziam de livros didáticos, onde temas, como a ditadura civil-militar brasileira, eram alvos de opiniões sem fundamentação científica, mas carregadas de intencionalidades.

Como parte da instauração do pânico moral, estratégia também usada pelo movimento, o tema “ideologia de gênero” foi pauta responsável por destacar a atuação do grupo. As origens e intenções por trás da criação da ideologia de gênero já foram explicadas anteriormente, cabe aqui destacar que o movimento Escola Sem Partido afirma que o contato dos estudantes com temas de educação sexual e debates sobre gênero seria responsável por erotizar as crianças, fazer com que elas entrem em desacordo com seus pais e a partir daí a família entrar em decadência. Daí encontramos os discursos em defesa da família e a “luta” das alas conservadoras da sociedade em defendê-la. (Moura, Silva, 2020).

Em 2019, no primeiro ano de governo Bolsonaro, o movimento encerra suas atividades após o Supremo Tribunal Federal (STF) considerar inconstitucional uma lei estadual de Alagoas inspirada no Escola Sem Partido³². Miguel Nagib afirmou que o

³¹ Perguntas e Respostas. Disponível em: <http://escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/>
Acessado em: 29/11/2022

³² STF decide que lei inspirada no Escola sem Partido é inconstitucional. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contrario-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm> Acessado em: 27/11/2022.

movimento não recebeu o apoio esperado pelo então presidente e que, por conta disso, encerraria suas atividades.³³

É plausível afirmar que o movimento não recebeu o apoio esperado porque entrou em confronto com Olavo de Carvalho, o já citado ex-guru intelectual da nova extrema-direita brasileira, em 2016, e com maior intensidade em 2017 e 2018³⁴. Mesmo que sua atuação fosse engajada com os ideais de direita, o movimento Escola Sem Partido defendia em seu discurso uma educação neutra, enquanto Olavo defendia abertamente uma educação onde professor e estudantes fossem livres para militar os ideais de direita, dessa forma, segundo ele, a escola não deveria ser sem partido, mas sem censura³⁵.

As discordâncias não foram motivadas apenas pelo teor de neutralidade pretendido pelo Escola Sem Partido, mas os meios que o movimento encontrou de tocar o seu projeto adiante: propor leis e, dentro dessas leis, afirmar que o professor deveria explicar perspectivas diferentes do mesmo conteúdo. Olavo de Carvalho era contra essa proposição, pois acreditava que promulgar leis (além de pularem etapas dentro da sua lógica de “guerra cultural”) atrapalhava a “luta contra a doutrinação da esquerda nas escolas/luta contra a censura aos estudantes conservadores” e que não deveria existir equidade de perspectivas, professores e estudantes deveriam poder expor suas ideias apenas. Mas Olavo deixa claro que isso deve ser permitido para o professor e o estudante de direita poderem apresentar sua concepção do conteúdo sem sofrer represálias, dado que, segundo ele, as escolas estão sob influência dracônica dos ideais de esquerda.³⁶

Essas divergências podem justificar a redução de projetos com a pauta do Escola Sem Partido em 2018 (1 ano após os desentendimentos entre Nagib e Olavo) (Moura, Silva, 2020, p. 17). Novamente, não é nosso objetivo investigar em

³³ Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm> Acessado em: 27/11/2022.

³⁴ A primeira publicação de Olavo de Carvalho no Facebook criticando o Escola Sem Partido data de 17 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/carvalho.olavo/posts/pfbid0brKPwD5q6QPm5f9KTq5NB71XnjhFCZ8uDjMrCuggA4t2ytsJ4TTv9RVnSDBpYcXXI> Acessado em: 28/11/2022.

³⁵ Publicação no Twitter onde Olavo de Carvalho critica o Escola Sem Partido. Disponível em: <https://twitter.com/OdeCarvalho/status/853381631461163009> Acessado em: 28/11/2022.

³⁶ O vídeo onde Olavo expõe suas discordâncias ao Escola Sem Partido está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qySuenfRkDk> Acessado em: 28/11/2022.

profundidade as razões que levaram à dissolução do Escola Sem Partido, mas julgamos relevante trazer esse fato para explorar a possibilidade da nova extrema-direita ser fragmentada.

Apesar do exposto sobre as características desse grupo político no tópico anterior dar margem para a interpretação de que ele atua com o ordenamento de uma colmeia, onde cada membro reconhece e executa sua função sem questionamentos e de maneira natural, na prática, existem momentos de discordância, cisão e rancores. Seguindo essa lógica, não podemos falar de uma única extrema direita, mas de várias, coexistindo de maneira harmoniosa ou belicosa, fazendo e desfazendo alianças a depender da conjuntura e conduzindo seu projeto segundo aquilo que julga correto.

Percebemos que a atuação do Escola Sem Partido consistia em tolher os conteúdos que o professor ministraria em sala de aula. O critério utilizado para censurar o professor era a bússola moral dos seus defensores, cujo norte apontava para o pânico moral, a defesa da família tradicional e aversão a pautas minimamente progressistas. Discussões valiosas para o ensino de história e ciências humanas como gênero, desigualdades sociais, respeito à diversidade e aos direitos humanos poderiam facilmente cair no radar do Escola Sem Partido como tentativa de “doutrinar” os estudantes.

Contudo, diante do constante estado de alerta que se instaurou entre os professores que pensam em tratar de política e gênero em sala de aula, existem práticas de resistência como o grupo Professores contra o Escola Sem Partido, que reúne bibliografia que trata do tema, como o relatório aqui exposto, e oferece orientação judicial e legislativa sobre os direitos do professor para se defender das censuras impostas pelos frutos do extinto movimento. Alguns sindicatos cumprem seu papel de garantir os direitos dos professores e atuam para que a escola possa ser o espaço da diversidade de opiniões e respeito ao diferente, não do inconstitucional cerceamento à liberdade de cátedra.

Entretanto, o fim do Escola Sem Partido enquanto movimento não significou o fim dos seus ideais na sociedade civil. Professores e professoras são perseguidos por conta de seu posicionamento e opiniões políticas, alguns chegando a ser demitidos³⁷,

³⁷ Algumas notícias recentes sobre os casos de demissão e perseguição de professores e professoras podem ser encontrados a seguir: Colégio do DF é acusado de demitir professores por crítica a

por serem considerados por parte dos estudantes e seus responsáveis como doutrinadores ideológicos.

Utilizar do celular ou aplicativos para gravar as aulas sem o consentimento do docente, método incentivado pela Escola Sem Partido, ainda é utilizado. Em tempos de pandemia, onde as aulas aconteciam em plataformas digitais, as falas de professores poderiam ser gravadas e futuramente tiradas de contexto a fim de motivar a perseguição por grupos conservadores. Esse foi o caso do professor Emanuel Antunes, ex-professor de História do Colégio Salesiano em Carpina – Pernambuco, que, após emitir sua opinião em aula sobre a gestão do presidente Bolsonaro, teve sua fala tirada de contexto e hipervalorizada pelo grupo Direita Limoeiro/PE, que o acusou de estar “militando” em sala de aula e expor mentiras sobre o presidente ao chamá-lo de genocida.³⁸

Tanto no caso de Emanuel quanto no da professora Maria Elisa Máximo³⁹, ex-professora dos cursos de comunicação da Faculdade IELUSC em Joinville – Santa Catarina, as redes sociais dos professores foram usadas como argumento para a perseguição política. Publicações em perfis pessoais que criticavam a atuação do presidente Bolsonaro e dos seus apoiadores, sem vínculo com as instituições de ensino em que trabalhavam, serviram de munição para pressionar as instituições de ensino. O desfecho foi a demissão de ambos.

Em pesquisa realizada pela historiadora Ianni Sousa Borges (2022) foi destacado que alguns professores de história entrevistados por ela têm algum receio de tratar o tema da Ditadura civil-militar de 1964 por questões como o “clima político de 2018/2019”, “a sensação de policiamento em sala de aula”, “o professor de história ser confundido com um doutrinador”, além da “conjuntura das Fake news/negacionismos a que os alunos tem acesso”, “as agendas políticas atuais de

Bolsonaro. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/colégio-do-df-e-acusado-de-demitir-professores-por-critica-a-bolsonaro> Acessado em: 29/11/2022.

Professor é demitido após crítica a Bolsonaro durante aula em escola de São José. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2019/04/18/professor-e-demitido-apos-critica-a-bolsonaro-durante-aula-em-escola-de-sao-jose-sp.ghtml> Acessado em: 29/11/2022.

³⁸ Durante aula, professor do Colégio Salesiano de Carpina chama Bolsonaro de “genocida” e “assassino”. Disponível em: <https://portaldeprefeitura.com.br/2021/04/13/durante-aula-professor-do-colegio-salesiano-de-carpina-chama-bolsonaro-de-genocida-e-assassino/> Acessado em: 29/11/2022.

³⁹ Em Santa Catarina, professora é demitida por postar crítica a Bolsonaro. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2022/10/21/em-santa-catarina-professora-e-demitida-por-postar-critica-a-bolsonaro.htm> Acessado em: 29/11/2022.

negação da própria ditadura” e “a dificuldade de enfrentar as Fake news veiculadas na internet” (Borges, 2022, p. 67-68).

Borges (2022) ainda destaca que parte dos professores entrevistados vivenciaram episódios em que os estudantes ou suas famílias tinham uma postura negacionista ou revisionista sobre a Ditadura civil-militar. Segundo ela

Os relatos são surpreendentes: aparecem, nas respostas de professoras e professores, narrativas de estudantes “influenciados pela empresa Brasil Paralelo” reproduzindo que somente “terroristas” eram presos. Estudantes que trazem discursos de seus familiares de que “na época da ditadura era bom, não tinha espaço para bandidos ou corrupção”. Outros relatam a negativa do termo ditadura, indagam sobre a necessidade de se trabalhar o tema e há aqueles que se recusam a assistir às aulas da professora sobre a temática (Borges, 2022, p. 60).

Uma atitude semelhante ao que encontramos em Borges (2022) pode ser vista também em Luiz Silva (2019) e Sousa Frazão (2019). Na pesquisa realizada por Luiz Silva (2019) foi identificado que cerca de 15% dos estudantes entrevistados por ele consideram a ditadura civil-militar “boa” ou “mais ou menos” (Silva, 2019, p. 107), além de parte deles considerarem que houve perseguições e atrocidades durante o período de 1964-1985, mas que este também foi um período de avançado desenvolvimento econômico (Silva, 2019, p. 93).

Sousa Frazão (2019), por sua vez, detectou que, dos 125 estudantes da 3ª série que investigou, 39 acreditam que os militares devem tomar o poder, 31 consideraram necessária a ditadura entre 1964 e 1985 e 26 resumem a Ditadura civil-militar brasileira como pacificadora ou necessária (Sousa Frazão, 2019, p. 5-6). Ao pedir que os estudantes descrevam o que sabem sobre a fotografia *Caça ao estudante*, de Evandro de Teixeira⁴⁰, o pesquisador encontra respostas dos estudantes que identificam o manifestante perseguido pelos policiais como um arruaceiro, consideram que “as práticas de repressão eram necessárias para manter a ordem” e que “os militares estavam apenas cumprindo a lei” (Sousa Frazão, 2019, p. 11).

Borges (2022), Luiz Silva (2019) e Sousa Frazão (2019) mostram que o Brasil Paralelo, Escola Sem Partido e demais engrenagens do negacionismo e da nova extrema-direita não fazem barulho apenas fora da escola, mas também dentro dela,

⁴⁰ Caça ao estudante. Sexta-feira Sangrenta. Rio de Janeiro, 1968. Disponível em: https://ims.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Evandro-Teixeira_IMS_Estudante_1968_20a-1200x813.jpg Acesso em: 27/03/2023.

alterando a dinâmica da sala de aula. Assumir que esses grupos são contemplados na fala dos estudantes é crucial para poder combatê-los.

Acreditamos que um dos objetivos do discurso negacionista e revisionista ideológico seja o de criar ou manter uma única narrativa sobre determinados fatos e grupos. Deixamos essa análise por último por assumirmos que ela sintetiza o que foi dito até agora sobre a investida da nova extrema-direita e os danos que pode causar ao ensino de história.

Como base para essa discussão, trazemos a contribuição da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) no seu vídeo “O perigo de uma história única”⁴¹. Nele, a autora fala sobre como as histórias de britânicos e norte-americanos que lia quando criança influenciavam sua maneira de escrever na tenra idade: personagens brancos de olhos azuis que comiam maçãs e brincavam na neve, algo que não fazia parte da sua realidade. Esse panorama muda quando ela entra em contato com autores africanos e compreende que pessoas como ela podem ser representadas (e se representar) na literatura pelos seus termos, usando da sua realidade.

O desdobramento dessa discussão nos ajuda a entender que, em História, trazer a história de alguém ou algum grupo pelo olhar do outro é algo perigoso, pois pode acarretar na criação de estereótipos, “E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.” (Adichie, 2014, 12m46s).

É comum encontrarmos tanto entre estudantes, quanto em pessoas fora da educação básica, perspectivas cristalizadas sobre as etnias originárias. Geralmente elas remetem a uma pessoa vestida com penas, cabelo “de cuia” e que sobrevive da caça, pesca e agricultura de subsistência. Essa perspectiva tem apenas uma única história das etnias originárias para contar, ela não assume que essas pessoas podem dirigir carros, usar telefone celular, gravar filmes, tocar guitarra ou assegurar a posse de terras. Esse último ponto, os direitos de reparação histórica, é o ponto onde Adichie entra em rota de colisão com o negacionismo pelos motivos apresentados nos

⁴¹ Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt&subtitle=pt-br Acesso em: 05/12/2022.

primeiros parágrafos desse tópico: a percepção de que o discurso hegemônico pode ser confrontado.

Os grupos negacionistas e revisionistas ideológicos, ao tentarem alterar ou negar o histórico de lutas de negros e negras escravizados na abolição e colocarem a Princesa Isabel como a protagonista do fim da escravidão, criam a única história do salvador branco, do redentor. Ao falarem que militantes de esquerda foram torturados e mortos por atentarem contra a ordem e os militares foram os responsáveis por “salvarem o país do comunismo”, é retomada a história de uma Forças Armadas mítica que proclamou a República e está sempre a postos para servir ao povo brasileiro.

Esses argumentos não andam sozinhos, vêm acompanhados de conclusões do tipo “a Princesa Isabel já garantiu a liberdade dos escravos, a partir da assinatura da Lei Áurea todos são livres, então não precisa disso de cotas raciais!” e “para que Comissão da Verdade e Memória? Querem tratar vagabundos e baderneiros como heróis!”. Nessa história única o passado em nada interfere no presente e o presente deve ignorar o passado para seguir em frente.

Cria-se o estereótipo de escravizados como sujeitos passivos e ativistas pró-democracia como terroristas, sendo que essa é uma história (propositalmente) incompleta. Trabalhos acadêmicos desmentem a passividade como único comportamento de escravizados nas lutas abolicionistas, houve os que pegaram em armas, mataram seus senhores, esconderam escravizados fugidos ou que mentiam sobre o paradeiro de tantos outros. Na impossibilidade de viajar no tempo e falar pessoalmente com essas pessoas, o trabalho historiográfico assume uma dimensão ética, pois exige respeitar esses grupos a fim de não reproduzir estereótipos a seu respeito. É olhar para as folhas amareladas e quebradiças de um jornal e ver pessoas com desejos, vontades e especificidades, pessoas com histórias únicas, não pessoas de única história.

3 EM FOGO BAIXO: MUDANÇA CONCEITUAL, JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA

A nova extrema-direita brasileira utiliza de sentimentos como o medo, o ódio e um falso patriotismo para justificar sua existência, chegar e se manter no poder. Quando o pânico moral e o negacionismo chegam às escolas, o que é discutido não são argumentos, mas opiniões formadas por pessoas que podem ser desenvoltas na oratória e na produção audiovisual, mas estéreis de argumentos concretos.

Ao analisar as produções do Brasil Paralelo e as indignações do Escola Sem Partido é perceptível que é praticamente inexistente o debate aprofundado e sério nesses grupos sobre o conceito de documento, tempo histórico, anacronismo e outros fundamentos da historiografia e do ensino de história.

Acreditamos que essa ausência de discussão é proposital porque, se ela existir dentro desses grupos, a contradição é flagrante. Como a negação da ciência histórica (através do uso da desonestidade, distorção, falsificação e mentira) pode utilizar o método historiográfico empregado por um historiador comprometido com a ciência? Como defender que não houve corrupção durante a ditadura civil-militar brasileira quando se encontra a documentação comprobatória de desvio de verba nos quartéis? Como propagar a inferioridade das etnias originárias ante a “grandiosa” civilização europeia colonizadora quando excluímos o eurocentrismo e sua perversa hierarquização do conceito de cultura?

O que está em jogo, também, na mudança conceitual (um dos assuntos centrais deste capítulo) é a construção, através da gradual apresentação, análise e discussão mediada por documentos e pressupostos teóricos validados por pares, junto com o estudante, da percepção de que o conhecimento produzido por negacionistas não é frutífero, peca em falta de honestidade intelectual e que o professor não quer usar da sua autoridade em sala de aula para obrigá-lo a aceitar aquilo que o docente pensa. A vantagem que temos nessas guerras de história é a informação, é com ela que conseguiremos ganhar terreno para, aos poucos, ir desmoronando esse castelo de areia negacionista, que pode ser plausível e inteligível para nosso estudante, mas não deixa de ser construído com frágil areia.

Três tópicos compõem esse segundo capítulo. No primeiro, *Quando madeira vira brasa eterna*, ateamos fogo na lenha para, sem pressa, apresentarmos uma breve abordagem sobre a multiplicidade de usos possíveis para o conceito de mudança conceitual, suas particularidades dentro do Ensino de História sob a perspectiva de Mario Carretero et. al. (2013, 2014).

Adiante, em *Água turva*, falamos sobre as especificidades da aprendizagem em história. Procuramos responder questões que envolvem as diferenças entre as narrativas nacionais e individualistas e a superação delas para uma outra forma de encarar a narrativa na história, a complexidade dos conceitos em história, as diferentes noções de tempo (percebido, como convenção e o tempo histórico) e o caráter particular dos problemas em história. Por fim, trazemos uma discussão sobre a influência da história escolar na formação das identidades nacionais entre Laville e Carretero. Apesar da turbidez que a aprendizagem em história apresenta, com complexidade e abstração, ao borbulhar em nosso caldeirão pode render bom caldo quando acrescentados os ingredientes adequados.

No último tópico, intitulado *Minhocas coloridas, pilhas e outros ingredientes*, vamos entender o conceito de jogo a partir do seminal estudo de Johan Huizinga, *Homo Ludens* (1980), os diferentes indicadores do lúdico na sala de aula pela perspectiva de Macedo, Petty e Passos (2005), as particularidades dos jogos no ensino de história (principalmente como meio de entender o passado de maneira complexa) e as formas como a mudança conceitual e as especificidades do ensino de história estão presentes nos jogos.

3.1 Quando madeira vira brasa eterna: mudança conceitual

O campo de investigação da mudança conceitual sofreu alterações desde 1982, ano em que foi inaugurado por George J. Posner e seus parceiros (Strike, Hewson e Gertzog). Essas alterações, que extrapolam a área da Educação e chegam no domínio da Medicina e Saúde e as Ciências Políticas (Pereira, 2017), criaram um cenário onde não é mais possível falar em mudança conceitual, mas de mudanças conceituais, pois, na medida em que a mudança conceitual era investigada, lacunas antigas eram preenchidas e outras surgiam.

Como não faz parte do objetivo deste trabalho tratar dos pormenores da mudança conceitual nos últimos 40 anos, faremos uma abordagem sucinta das

concepções que foram mais utilizadas nas últimas décadas e qual delas melhor atende ao nosso objetivo, que é a construção pelos estudantes de jogos didáticos no ensino de história com vistas de entender o passado de maneira complexa.

Pereira (2017) nos auxilia nessa tarefa ao elencar quatro amplas abordagens sobre a mudança conceitual, são elas: “1) as abordagens clássica e reenquadrada à mudança conceitual”; 2) “as perspectivas da coerência e da fragmentação do conhecimento intuitivo”; 3) “as tendências frias e aquecidas na pesquisa em mudança conceitual”; 4) “as abordagens cognitiva e situativa à cognição humana.” (Pereira, 2017, p. 215). O autor explica que essa divisão levou em conta as diferenças entre cada abordagem em vez de suas semelhanças e não esgotam em si as possibilidades teóricas de estudo da mudança conceitual.

A depender da forma como o pesquisador encara a mudança conceitual, a palavra ‘mudança’ pode ser utilizada no sentido de transformação, troca ou extensão, enquanto a palavra ‘conceitual’ se confunde como sinônimo de ‘conceito’ ou ‘concepção’. ‘Conceito’ pode ser entendido como uma capacidade de classificação de alguma coisa como pertencente a algo e a atualização do conceito de acordo com as experiências do indivíduo ou fazer referência a mudanças mais drásticas, em que o sujeito altera formas de pensar e agir (Pereira, 2017, p. 218-219).

Essas distinções de significados, além das diferenças epistemológicas e teóricas, mostram a abrangência dos usos e estudos sobre mudança conceitual desde seu nome, tornando pantanoso esse campo de pesquisa. Pantanoso por ser fértil, afinal, existem diversas formas de se pensar esse campo, e cada uma contribui de maneira diferente para a pesquisa em Educação. Contudo, é pantanoso também por exigir cautela de quem adentra nesse terreno onde é fácil ficar preso ao pisar no lugar errado, onde é difícil encontrar um único sentido para a mudança conceitual (o que repercute nos diversos métodos de pesquisa e análise de dados desse campo). A abordagem clássica da mudança conceitual é encontrada primeiramente em Posner et al. (1982), no primeiro artigo a usar o termo mudança conceitual como conhecemos hoje. Dentro do contexto do Ensino de Ciências, eles defendiam a relação do conhecimento prévio com a interação com o mundo, pois é através do primeiro que o estudante se relaciona com o segundo. A mudança conceitual seria a troca dos conceitos centrais por outros conceitos, onde os novos seriam incompatíveis com os antigos. Para que isso acontecesse, o estudante usaria dos seus conceitos prévios

para entender problemas postos à sua frente (a fase de *assimilação*) para, em seguida, ao perceber que o que se sabe não é suficiente para entender o novo fenômeno, substituir ou reorganizar seus conceitos centrais para conseguir elaborar uma explicação coerente (a fase da *acomodação*)⁴².

Dois elementos são centrais para que a acomodação ocorra: as condições necessárias para a acomodação e a noção de *ecologia conceitual*. A primeira condição necessária para a acomodação acontecer é a *insatisfação* com seus conceitos pré-existentes, visto que a mudança conceitual coloca o estudante numa situação onde ele nota a incapacidade de dar respostas ao novo fenômeno usando apenas aquilo que já sabe. Mas não basta estar insatisfeito, o novo conhecimento precisa ser *inteligível, plausível e fértil*, ou seja, precisa ser entendido pelo estudante, parecer verdadeiro e capaz de ser utilizado por ele em outros contextos. A ecologia conceitual é o núcleo duro do conhecimento prévio do estudante, o responsável por organizar a aprendizagem. É a ela que o estudante recorre ao tentar dar respostas a uma nova situação ou, na incapacidade de encontrar uma nova resposta, julgar necessária a mudança ou acréscimo de um novo conceito (Posner et. al., 1982, p. 212-215).

A inauguração da mudança conceitual proposta por Posner e seus colaboradores (1982) possui raízes na filosofia da ciência, principalmente a gênese das revoluções científicas kuhnianas e as ideias lakatianas sobre a organização em programas de pesquisa (Posner et. al., 1982, p. 212; Pereira, 2017, p. 221), reforçando o caráter cientificista da abordagem clássica.

Dentre as críticas feitas à essa abordagem, destacamos o pressuposto da substituição, onde é imposto que o estudante abra mão do seu conhecimento prévio para adquirir o conhecimento científico (Pereira, 2017, p. 222). Vosniadou (Vosniadou, 2007b, apud Pereira, 2017, p. 222) destaca outras críticas a essa abordagem como “o estudante [ser] visto como um cientista, a aprendizagem como um processo radical de substituição de teorias, a mudança conceitual como uma troca do tipo Gestalt, que ocorre em um curto período de tempo, e o conflito cognitivo como a principal estratégia de ensino para a mudança conceitual.”

⁴² Apesar de *assimilação* e *acomodação* serem termos usados por Piaget, os autores deixam claro que o uso empregado em seu texto não possui relação com a teoria piagetiana.

Buscando superar as críticas à abordagem clássica, foi desenvolvido o que chamamos hoje de abordagem reenquadrada da mudança conceitual. Nela, a mudança conceitual incorpora diferentes formas de pensar um mesmo conceito a partir do contexto de aplicação dele. Em um lento e gradual processo, é operada a classificação mais específica de um conceito numa categoria adequada e a reestruturação do conhecimento prévio para o científico (Pereira, 2017, p. 222-223).

Nas perspectivas da coerência e da fragmentação encontramos antagonismos mais acentuados. A perspectiva da coerência se volta para o conhecimento intuitivo das crianças, chamado de ideia ingênua. Nessa perspectiva, as ideias ingênuas se assemelham com as teorias científicas dos cientistas, onde, a depender do momento e local da aplicação de suas ideias ingênuas, as crianças elaboram explicações e fazem suposições sobre acontecimentos que as rodeiam. Assim, a aquisição do conhecimento ocorre na medida que a criança aumenta seu repertório sobre determinado tema, sendo capazes de fazer relações mais complexas, unir conceitos diferentes, separar um conceito em dois ou mais novos conceitos (Pereira, 2017, p. 223-224).

Já a perspectiva da fragmentação se contrapõe à anterior por considerar o conhecimento prévio dos estudantes como algo fragmentado, com falta de coerência e consistência, que é colocado em prática a partir do contexto. A aquisição do conhecimento versaria então sobre a perspectiva da evolução dele, onde o conhecimento prévio (fragmentado) do estudante seria refinado, revisado e reorganizado, a fim de fazer relações mais complexas dentro de determinado campo conceitual (Pereira, 2017, p. 225-226).

A terceira abordagem é a controvérsia entre as tendências frias e aquecidas nas pesquisas sobre mudança conceitual. Nas tendências frias, a mudança conceitual é operada de maneira racionalizada, tratando o “estudante como cientista” e a aquisição do conhecimento “como num laboratório” (Pereira, 2017, p. 227). Originalmente, Posner et. al. (1982) não reconhecem as dimensões afetivas e motivacionais como elementos impactantes no processo da mudança conceitual, sendo que a relevância dessas dimensões é legitimada em posterior artigo em 1992⁴³.

⁴³ Para mais detalhes sobre essa mudança de postura de Posner e colaboradores, recomendamos a leitura de Strike, K. A. & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. Duschl &

Como contraponto à abordagem fria da mudança conceitual, houve críticas que ficaram conhecidas como a sua contraparte aquecida⁴⁴. Nelas, as dimensões afetivas, motivacionais e contextuais da sala de aula elevaram o papel dos estudantes na mudança conceitual, adicionando dimensões até então deixadas em segundo plano. A relação afetiva dos estudantes e o papel dos seus valores com o componente curricular, a forma como encaram a utilidade e finalidade do conhecimento construído, indagações sobre a motivação dos estudantes nas atividades escolares (eles se envolvem nas atividades pela vontade de aprender sobre o conteúdo ou apenas para tirar boa nota e se destacar dos demais colegas?) e outros elementos são incorporados à mudança conceitual (Pereira, 2017, p. 229-230).

A última controvérsia se refere às abordagens cognitivas e situativas. Na primeira, o conhecimento é visto como algo que pode ser adquirido, e depois aplicado e compartilhado com outras pessoas. Sua aquisição seria algo da ordem do indivíduo e da cognição apenas. Essa descrição é o que Pereira (2017, p. 232) define como “metáfora da aquisição”. As críticas a essa “metáfora da aquisição” tomam forma nas abordagens situativas, que ganham força ao destacarem a dependência do conhecimento com a sociedade e do compartilhamento de informações em grupo, inviabilizando a perspectiva de que ele é construído única e exclusivamente pelo indivíduo. É entendido também que “conceitos são ferramentas discursivas que fazem trabalho concreto em contextos concretos e [...] seus significados não podem ser estabelecidos e entendidos fora de práticas sociais” (Pereira, 2017, p. 232).

Após essa (não tão sucinta quanto esperávamos) abordagem das principais controvérsias sobre a mudança conceitual, adotaremos uma perspectiva da mudança conceitual alinhada com as abordagens situativas e aquecidas, visto que nelas o conhecimento prévio do estudante é levado em conta no processo de ensino-aprendizagem não como algo a ser tolhido, mas como algo que pode dar significado ao que ele aprende e que as emoções, anseios e afetos dos estudantes interferem na forma como ele aprende. Da mesma forma, consideramos essa mescla de

R. Hamilton (Eds.). *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice* (pp. 147–176). Albany: Suny Press.

⁴⁴ A inclusão desses elementos é considerada por Pereira (2017) como um marco nos estudos sobre mudança conceitual e atribui essa mudança aos trabalhos desenvolvidos por Pintrich, Marx e Boyle, especialmente Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, n. 63, p. 167–199.

abordagens plausível por levar em conta o contexto em que esse conhecimento é formulado, de que ele é produzido quando seres humanos entram em contato uns com os outros e partilham ideias, discutem teorias conflitantes, chegam em consensos ou dissensos negociados.

Esbarramos no problema da maioria dos trabalhos sobre mudança conceitual serem voltados para a área de Ensino de Ciências. Entretanto, os artigos publicados por Mario Carretero e José A. Castorina (2014) e, posteriormente, Mario Carretero, José A. Castorina e Marcelo Leonardo Levinas (2013)⁴⁵, pesquisadores que fazem parte de um grupo de estudiosos da aprendizagem histórica e, dentre outros temas, sua relação com a mudança conceitual, lançam luzes sobre as especificidades da mudança conceitual dentro do Ensino de História, principalmente quando levadas em conta as abordagens da mudança conceitual que prezam pela contextualização e não exclusão do conhecimento prévio do estudante e a coexistência de modelos mentais conflitivos que podem ser utilizados de acordo com o fenômeno encarado.

Na perspectiva adotada, entendemos que o estudante não chega no ambiente escolar como uma folha em branco, mas consideramos que os estudantes trazem consigo ideias prévias que são caracterizadas por alguns aspectos, como: serem construções pessoais que são situadas nos meios culturais e sociais, orientadas pela forma como o estudante percebe e experimenta seu cotidiano, não são uniformes em seus graus de especificidade/generalidade, o que afeta as dificuldades de compreensão a elas relacionadas; também são difíceis de identificar, pois fazem parte do conhecimento implícito do sujeito (a dificuldade reside em saber se essa é uma ideia prévia do indivíduo ou se é uma ideia compartilhada por outras pessoas) e, por fim, são resistentes à instrução, logo, difíceis de modificar (Duit, 2006 apud Carretero e Castorina, 2014, p. 69; Limón e Carretero, 2006;).

Os trabalhos em mudança conceitual, segundo Carretero e Castorina (2014), levam em conta a concepção da insatisfação como primeiro passo, mas que ela, por si só, não basta: a nova concepção deve ser plausível e viável. Percebamos que a noção das ideias prévias dos autores estão alinhadas com as perspectivas quentes e situativas da mudança conceitual. Enquanto o primeiro passo para a mudança

⁴⁵ O artigo de 2014 é a tradução para o português brasileiro do artigo publicado originalmente em espanhol em 2012, por isso nos referimos a esse como antecessor do artigo publicado em 2013.

conceitual ser colocada em prática baseia-se nas abordagens clássicas, mas sob novo enfoque. Essa mescla de abordagens lembra-nos que, em mudança conceitual, selecionar uma abordagem não implica necessariamente excluir as demais, e que é possível cotejá-las para moldar uma definição de mudança conceitual que atenda aos objetivos do pesquisador.

Sobre os antagonismos nas perspectivas da coerência e da fragmentação, os autores apaziguam os ânimos e afirmam que uma perspectiva pode complementar a outra se levarmos em conta que o estudante pode, por um lado, possuir conceitos menos complexos e mais generalizantes sobre temas mais distantes do seu cotidiano e, por outro lado, elaborar conhecimentos mais coerentes quando trata de temas dos quais tenha aproximação, seja no cotidiano ou na sala de aula. O que fica em jogo nessa questão é a resistência à mudança conceitual, onde um conceito que o estudante tenha aproximação é geralmente mais resistente à mudança (Carretero e Castorina, 2014, p. 71). Podemos inferir, portanto, que tão importante quanto saber como os conceitos mudam é entender a razão deles resistirem às mudanças.

Um ponto instigante nessa discussão é a relação entre o sujeito e seu contexto. Compartilhamos a ideia de que

a posição que tem sido mais desafiadora nessa área de estudo (e talvez por isso mesmo seja a mais frutífera) tem sido a que considera que os fenômenos descritos pela pesquisa sobre ideias prévias e mudança conceitual não podem ser compreendidos cabalmente se não levamos em consideração que o conhecimento do indivíduo está social e culturalmente “arraigado” (Carretero e Castorina, 2014, p. 72).

Entendemos a importância dessa abordagem⁴⁶ por compreendermos que o conhecimento é socialmente construído por intermédio de artefatos culturais e discursivos. Contudo, o indivíduo tem espaço para não receber de maneira passiva os discursos que chegam até ele ou não manipular os artefatos da maneira esperada por aquele que o fabricou (Carretero e Castorina, 2014, p. 72). Os processos cognitivos que ele passa para construir novos conhecimentos não podem ser perdidos de vista nas análises sobre mudança conceitual.

⁴⁶ Tomando por base o que foi dito por Pereira (2017), essa abordagem seria uma mescla das abordagens aquecidas e situativas com aceitação de partes da abordagem cognitiva. Carretero e Castorina (2014) a definem como um marco epistêmico relacional.

É preciso estabelecer um equilíbrio entre esses dois pontos, o sujeito e o contexto, para não cairmos na hipervalorização de um ou do outro. A importância que damos a um ou ao outro na mudança conceitual altera diretamente a forma como coletaremos e analisaremos os dados da pesquisa, pois nesse momento “não se recorre somente aos contextos, mas ao seu relacionamento com os processos de construção [do conhecimento]” (Carretero e Castorina, 2014, p. 82).

Até agora vimos o contexto no sentido de contexto conceitual, onde levamos em conta a cultura, hábitos e subjetividade do indivíduo na formação do conceito. Mas, devido à relevância do contexto que iremos dar à nossa abordagem de mudança conceitual, trazemos a fala de Halldén, Scheja e Haglun (2008) sobre o seu modelo de mudança conceitual como “intenções em ação” ou contexto situacional, onde as autoras destacam que a situação em que um conceito é usado interfere na forma como o estudante empregará esse conceito em diferentes conjunturas dentro e fora da sala de aula.

Por exemplo, um professor pede para os estudantes de uma turma analisarem, sob o contexto da 1ª República, o quadro “*A Redenção de Cam*”, de Modesto Brocos. Ele fala que o quadro deve ser tratado como documento e que, para isso, eles devem recordar do contexto em que foi produzido. O fato de ter alertado os estudantes para tratarem o quadro como documento evita que alguns estudantes encarem a atividade como a mera descrição dos elementos da obra de arte e impulsiona os estudantes a utilizarem do conceito de fonte histórica e relacionarem o quadro com a política de embranquecimento que o governo federal encabeçava nesse período.

Esse é um exemplo onde o professor ativamente direciona os estudantes sobre como empregar o conceito de fonte histórica, mas a situação por si só pode direcionar um estudante também. Numa aula de Física, ao ver uma questão sobre a trajetória de uma bomba ao atingir o alvo, o estudante não se pergunta quais são os países envolvidos na guerra, quais suas motivações ou as condições de vida dos soldados no front de batalha. Essas seriam perguntas pertinentes numa aula de História, mas na aula de Física a situação exige do estudante uma outra forma de lidar com as informações que lhe são comunicadas. Assim,

A situação é importante porque pode fornecer ao indivíduo pistas sobre como as informações apresentadas, por exemplo, em um ambiente de ensino-aprendizagem, devem ser tratadas. Assim, além de um contexto conceitual,

há também um contexto situacional que pode influenciar como um indivíduo entende e lida com uma determinada informação. (Halldén et. al., 2008, p. 524, tradução nossa).

Carretero, Castorina e Levinas (2013) trazem as particularidades da mudança conceitual no ensino de história em contraste com a área das ciências naturais e seu ensino ao se debruçarem sobre a mudança conceitual e as diferentes concepções de adolescentes e crianças sobre o conceito de nação. Os autores expõem três apontamentos que serão basilares para entendermos como a mudança conceitual pode se aliar ao ensino de história. As particularidades seriam: 1) a noção de tempo histórico; 2) a impossibilidade de experimentação; 3) a forte relação entre narrativa e conceito.

Os conceitos em História não são palavras neutras, eles mudam de acordo com o tempo e as vontades dos grupos sociais que os utilizam. As pessoas do presente têm suas vontades e vivências políticas, econômicas, morais e culturais diferentes das pessoas do passado. Logo, os conceitos que tinham sentido específico numa época, podem sofrer alterações em outra temporalidade e espaço. Os autores explicam como o conceito de nação mudou no decorrer do tempo, onde o entendimento romântico de nação como protetora e unificadora de todos os cidadãos sob um ideal comum e harmonioso mudou e hoje é possível atribuir outros sentidos a ela, inclusive sentidos que questionam essa narrativa única e pacificadora, revelando genocídios, desrespeitos aos direitos humanos, xenofobia, racismo e outras mazelas conflitivas com o ideal romântico (Carretero et al., 2013, p. 283). E mesmo em temporalidades próximas, grupos sociais distintos podem atribuir significados distintos ao mesmo conceito. Não é incoerente pensar que, em 2022, o significado de “repressão” é diferente para um morador negro da periferia recifense e para um empresário branco que vive num bairro nobre.

Quando misturei vinagre, bicarbonato de sódio e colorau quando era criança, no final da década de 1990, ocorreu uma reação efervescente avermelhada bastante bonita, cogitei usar na feira de ciências da escola para demonstrar o que é um vulcão. Se chamar meu filho para misturar esses ingredientes novamente, a efervescência novamente acontecerá, e ele pode não se empolgar tanto quanto eu me empolguei com as bolhas avermelhadas subindo lentamente. A minha infância dos anos 90 é

diferente da vivência dele como criança na segunda década do século XXI, pois ser criança mudou de lá pra cá. E por que mudou? Porque a tecnologia na minha época não era tão avançada quanto é hoje, meu acesso à informação era limitado e não interativo, eu conhecia apenas as pessoas da minha rua e escola, hoje temos acesso à informação interativa e contato com pessoas do mundo todo com um *smartphone*. As pessoas e o mundo mudaram nesses trinta anos que nos separam. Esse exemplo nos leva para a segunda particularidade: a que diz respeito à impossibilidade da História em recriar experimentos como pode ser feito nas ciências naturais (Carretero et al., 2013, p. 283).

Um professor de Química pode realizar o experimento acima para explicar conceitos relativos à sua área e utilizar disso como ferramenta propícia à mudança conceitual. Em História isso é impossível, não podemos reviver o passado, trazê-lo para o presente, assim como é impossível meu filho e eu termos a mesma experiência de ser criança, por mais vinagre, bicarbonato de sódio e corante que utilizemos. Ainda não foi criada uma máquina do tempo que permita voltar no século XIX, trazer uma operária brasileira para o presente e pedir que ela fale sobre sua vida, e mesmo que isso fosse possível, teríamos acesso à experiência dessa operária específica a partir das nossas referências, impossibilitando-nos de tomar esse fragmento como verdade absoluta (Carretero et al., 2013, p. 283).

Uma viável alternativa para superar esse desafio é a aproximação dos estudantes com a metodologia historiográfica. Ao contraporem a perspectiva romântica e a científica/iluminista de encarar o ensino de história, os autores afirmam que um dos objetivos dessa vertente científica/iluminista é “abordar a metodologia utilizada pelos historiadores, que permite ao aluno aprender história de forma intelectualmente ativa e compreender o conhecimento histórico como depositário de problemas que podem ser resolvidos com objetivação” (Carretero et. al, 2013, p. 273, tradução nossa).

Não podemos trazer as fontes históricas para sala de aula a fim de remontar o passado, mas podemos trazer diversos vestígios com o intuito de ensinar e aproximar os estudantes do fazer historiográfico (resguardando as especificidades do saber histórico para a academia e para a escola). Assim, a credibilidade atribuída aos experimentos nas ciências naturais, principal promotora da mudança conceitual nessa

área, é conquistada na História, “pela autoridade do fato histórico sob a forma de fonte, documento e testemunho” (Carretero et. al, 2013, p. 283, tradução nossa).

Por fim, falaremos da última particularidade citada por Carretero et. al (2013, p. 283), essa que eles declararam precisar ser mais investigada e detalhada, que é a forte relação entre a narrativa e o conceito. No artigo citado, os autores se debruçam sobre o conceito de nação, e nele percebem como a narrativa influencia diretamente a forma como o conceito é interpretado. Se a presença frequente de personagens e motivos míticos e heroicos se faz presente, a dimensão temporal da nação fica em segundo plano, caso os processos de identificação sirvam de âncora cognitiva e afetiva, é forjada uma distinção nacional “nós-eles” mais pautada na emoção nacionalista identitária do que na racionalidade (Carretero et. al, 2013, p.278).

Daí surgem questões que indagam se, ao acrescentarmos outra narrativa sobre determinado conceito, o estudante mudaria ou substituiria esse conceito. Deixaria dois conceitos existindo em paralelo? Metodologicamente, como isso aconteceria? Essas são perguntas lançadas por eles que servem de lacunas para outros pesquisadores preencherem.

3.2 Água turva: especificidades da aprendizagem em história

Trataremos agora de questões da psicologia cognitiva que tentam explicar por um viés construtivista como os estudantes aprendem história, quais saberes são mobilizados ao tentarmos responder a perguntas como “o que fazemos quando pensamos historicamente, afinal?” ou “como os estudantes explicam acontecimentos históricos?”. Contudo, antes de iniciarmos a discussão sobre aprendizagem, vamos nos deter alguns instantes sobre quatro questões preliminares que julgamos valiosas para compreender os parágrafos a seguir.

Primeiramente, deixamos explícito que falaremos aqui das questões de aprendizagem que possuem relação com o objetivo dessa dissertação. O campo da psicologia cognitiva, dos construtivismos e da aprendizagem histórica é vasto o suficiente para fazer com que percamos nosso objetivo de vista, o que acarreta em páginas de informações relevantes, mas sem associação com a produção de jogos didáticos de história pelos estudantes.

Em segundo lugar, devemos diferenciar os objetivos dos estudantes da educação básica ao estudarem história e os objetivos dos historiadores ao escreverem História. Atualmente, reconhecemos que, em linhas gerais, o aprendizado significativo em história é aquele que constrói com os estudantes a noção de que a história é plural, diversa, não-linear, que conta com a participação de diversos sujeitos históricos que atuaram segundo a égide dos elementos sociais, culturais, políticos e econômicos da sua época e de tempos passados (Bittencourt, 2011; Caimi, 2015). O objetivo de um historiador, quando vai ao arquivo analisar as fontes, pode ser diferente, pode querer destacar a luta de classes no alto sertão paraibano ao estudar uma greve de cortadores de cana ou analisar como os elementos da cultura influenciavam o cotidiano do campesinato francês no século XIII.

O historiador escreve História para contribuir com o campo disciplinar da História, enquanto o estudante da educação básica estuda História para compreender a complexidade do passado e, assim, entender como o presente em que hoje vive foi construído, localizar-se na sua temporalidade, construir sua identidade. Com isso, destacamos que esses objetivos são apenas diferentes e vãs são as tentativas de hierarquizá-los.

Outro ponto preliminar é a questão da idade do estudante quando aprende História. Carretero (1997, 2002, 2011) destaca estudos que elencam as dificuldades de ordem cognitiva que pessoas de diferentes idades passam quando lhes é pedido para explicar um conceito ou acontecimento e interpretar uma fonte histórica. Devido ao grau de abstração que os estudos históricos exigem, crianças entre 11-12 anos sentem dificuldade em entender conceitos e calcular o intervalo de tempo entre duas datas é desafiador para crianças até os 13 anos (Carretero, 2011). Contudo, não basta envelhecer para conseguir entender história, essa não é uma questão de simples evolução, visto que, somada à idade, as pesquisas apresentadas também destacam o grau de escolaridade e o contexto da realidade escolar como fatores a serem levados em consideração quando pensamos a aprendizagem em história (Carretero, 2011). Ao pensar uma aula (ou jogo) de história, os objetivos de aprendizagem devem estar alinhados com a idade dos estudantes para não gerar frustrações por parte deles ou do professor quando a aula “não deu certo” porque os estudantes “não entenderam nada do que se falava”.

O quarto e último ponto preliminar que destacamos gira em torno da diversidade de explicações em História, visto que um mesmo evento pode ter múltiplas explicações a depender do historiador (Lee, 2003; Carretero, 2011). Essa diversidade ajuda nossos estudantes a entenderem que não existe uma verdade única para a História, isso seria perigoso, pois, com uma verdade única, fica fácil dar crédito a narrativas hegemônicas como “a Princesa Isabel libertou os escravos”. Ora, qual o lugar dos escravizados antes da assinatura da Lei Áurea? Outros pontos de vista e narrativas diversas são ignoradas quando é retirada da História a possibilidade de formular outras abordagens sobre o tema em questão. Ao debruçar-nos sobre a aprendizagem histórica, devemos ter em mente que essa diversidade deve encabeçar o modo como os conceitos manejados pelos estudantes, como a narrativa é utilizada por eles, como eles analisam a documentação, recolhem informações, realizam inferências lógicas e formulam interações entre distintos fatores.

Vencidas as considerações preliminares, dividimos em quatro pontos o que julgamos relevante discutir sobre a aprendizagem em história, são eles: os conceitos, o tempo histórico, a resolução de problemas em história e a narrativa. O primeiro ponto que julgamos relevante discutir sobre a aprendizagem em história é o ensino de conceitos históricos. O ensino de conceitos históricos pode ser considerado um dos objetivos do ensino de história (Carretero, 1997, 2002, 2011; Perereira e Torelly, 2015), uma vez que é através deles que as pessoas do presente podem atribuir significados ao passado para melhor entendê-lo. Entretanto, é reconhecida a dificuldade dos nossos estudantes em compreender e manejar adequadamente esses conceitos. Parcela dessa dificuldade parte da complexidade desses conceitos e a necessidade de um conceito depender de outro para ser entendido (Carretero, 1997, p. 34; 2011 p. 73).

Os conceitos históricos via de regra fazem referência a temas que não são palpáveis para o estudante: ele não pega o Estado, não coloca o comunismo num tubo de ensaio ou pesa o imperialismo. Interpretar corretamente esses conceitos requer uma capacidade de abstração elevada, o que gera dificuldades para os estudantes. Em paralelo a isso, o caráter multicausal da História exige a relação entre conceitos históricos: para dominar o conceito de ditadura no Brasil de 1964, o estudante precisa relacioná-lo com os conceitos de democracia, comunismo, anticomunismo, guerra fria, Estado, golpe, entre outros.

Julgamos por bem apontar outro fator que contribui para a dificuldade dos estudantes em compreender os conceitos históricos, fator esse que encontra-se na já referida narrativa individualista, uma vez que os estudantes atribuem características pessoais também aos conceitos, personalizando-os e fazendo relações equivocadas, como se referir ao conceito de “democracia” fazendo menção apenas à figura do presidente, prefeito ou governador por exemplo. Perceba que até agora não falamos de conceitos soltos, como “o conceito de ditadura” ou “o conceito de escravidão”, mas atrelamos o conceito a uma temporalidade, porque todo conceito possui uma dimensão temporal que o anexa a um tempo e sociedade, um contexto. (Carretero, 1997, p. 34; 2011 p. 73).

É inegável a diferença entre a escravidão na Roma antiga e a escravidão no Brasil do século XIX, assim como era diferente a escravidão em regiões da África no século XV e a escravidão no Brasil do mesmo período. Temporalidades e/ou lugares diferentes geram sentidos diferentes aos conceitos, o que pode ser mais uma camada de dificuldade para a compreensão deles pelos estudantes, uma vez que esses conceitos se referem a um passado distante da realidade deles, um passado onde as pessoas eram diferentes, as relações políticas, sociais, econômicas, culturais, trabalhistas e tantas outras eram diferentes das relações que ele tem hoje. Por conta disso, o estudante precisa pensar fora da sua temporalidade para entender o conceito estudado.

Entender conceitos exige entender o contexto também do historiador, uma vez que os conceitos históricos são formulados por historiadores e estão sujeitos às diferenças historiográficas. Cultura pode ter significados diferentes para um historiador marxista e um positivista, logo, os conceitos históricos não são consensuais, mas variáveis entre os próprios historiadores (Carretero, 1997, p. 35; 2002, p. 87). Somado a isso, os conceitos históricos dependem ainda do referencial cultural (adultério tem significados diferentes para sociedades monogâmicas e não monogâmicas) e do ponto de vista de quem conta a história: o Brasil foi descoberto ou invadido? A resposta muda de acordo com quem responde à pergunta (Carretero, 1997, p. 36).

Diante dessas dificuldades, os estudantes buscam criar modelos mentais que se relacionam com protótipos a fim de organizar os conceitos históricos (Carretero, 1997, p. 36). Por exemplo, um estudante cria modelos mentais para representar os conceitos de “progresso” e “industrialização” (lista características, atribui significado e

sentido, pensa na sua utilização), então converge esses modelos mentais para uma representação global deles, o protótipo, nesse caso o protótipo de “tecnologia”. Contudo, “progresso”, “industrialização” e “tecnologia” são conceitos que sofrem as alterações elencadas acima, o que dificulta a formação desse protótipo pelo estudante. Progresso hoje significa o mesmo que significou a 30, 70, 100 anos atrás? E industrialização? Tecnologia se resume a pixels e internet ou remonta às ferramentas de pedra feitas pelos primeiros hominídeos? Na tentativa de solucionar os problemas da aprendizagem dos conceitos históricos, eles tomam nova forma.

O descrito acima é o que Carretero chama de conhecimento conceitual de primeira ordem, que “consiste em um conhecimento conceitual e narrativo que responde ao ‘quem’, ‘o quê’, ‘onde’, ‘quando’ e ‘como’ da história” (Carretero, 2011, p. 71, tradução nossa). Já o conhecimento conceitual de segunda ordem faz referência aos conceitos que ajudam os historiadores a darem sentido ao passado a fim de conseguir analisá-lo, como os conceitos de fonte histórica, causalidade, tempo histórico (Carretero, 2011, p. 71).

Para entender quais conceitos os estudantes sentem mais dificuldade em aprender, Carretero (2011, p. 75) destaca uma pesquisa onde os conceitos históricos foram separados em três tipos: cronológico (“referentes a aspectos temporais”), sociopolítico (“cuja compreensão exige o estabelecimento de relações sociais complexas”) e personalistas (referentes a realidades mais concretas) (Carretero, 2011, p. 75, tradução nossa).

O resultado dessa pesquisa conclui que crianças de 12 anos sentem mais dificuldade em compreender conceitos cronológicos e sociopolíticos, enquanto crianças de 13 anos sentem dificuldade com os conceitos cronológicos, mas começam a entender os conceitos sociopolíticos. Em ambas as idades as crianças compreendem com menor dificuldade os conceitos personalistas, que são mais próximos da sua realidade, o que reforça a tese de que o distanciamento (temporal e social) entre estudante e conceito e a exigência de relacionar vários conceitos compõem algumas das maiores dificuldades na compreensão de conceitos históricos.

Dois são os fatores apontados por Carretero (2011) que permitem-nos entender como as crianças desenvolvem os conceitos sociopolíticos. O primeiro diz respeito à atribuição de sentido a partir de traços concretos para, a partir deles, entender esse conceito em contextos diferentes do seu. Antes de entender o que é Estado ou

democracia, o estudante vincula esse conceito à figura do presidente, por exemplo, assim como a responsabilidade de uma revolta se restringe aos grupos nela envolvidos. O segundo fator refere-se às relações entre conceitos que o estudante cria, onde primeiro entende os conceitos sociais como isolados para depois começar a fazer relações entre os conceitos até formar uma rede conceitual complexa.

Com os parágrafos explicitados até agora, podemos afirmar que a compreensão de conceitos pelos estudantes é fundamental para que construam conhecimento histórico escolar complexo. Então, como incorporar o manejo correto de conceitos históricos à sala de aula? Segundo Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly (2015) uma das respostas possíveis para essa questão pode estar nos jogos.

Para Pereira e Torelly (2015), conceitos são formados a partir do encontro do historiador com um problema durante sua pesquisa, esse problema precisa ser explicado de alguma forma e, na falta de conceitos conhecidos que possam auxiliá-lo nessa tarefa, um novo conceito é criado para fazer desse problema cognoscível. Como essa nomeação é feita no presente, o conceito carrega a dupla face do presente (daqueles que o nomearam) e do passado (daquilo que um dia foi, mas que não pode ser alcançado), sendo um corte no tempo, a ferida exposta de duas temporalidades que faz jorrar a história.

No ensino de história, os conceitos possuem um valor de expansão da vida por terem a capacidade de formar uma ligação complexa dos estudantes com o passado. Os conceitos relacionam o passado com o presente por meio da nomeação citada acima, abrindo brechas para o estudante pensar o passado para além do seu presente, pois, se ele pensa o passado sem considerar as particularidades dessa temporalidade, mas a partir do seu presente, será anacrônico e, conseqüentemente, terá uma compreensão distorcida do passado. Conceitos são promotores da expansão da vida quando o estudante passa a compreender não só a sua vida, enraizada no presente, mas compreende também as vidas de outras pessoas em outras temporalidades, reconhecendo que a sua realidade é essa, mas existiram outras diferentes e o passado torna-se um espaço a ser explorado pelo estudante.

Vamos nos deter um pouco mais sobre o espaço exploratório do passado. Por não conhecermos o passado em sua totalidade, não podemos conhecer tudo sobre ele, então, surge o campo do possível, do “e se...?”. Recordemos: o conceito é a ferramenta usada para tornar o passado inteligível. É ele que gera o corte no passado por onde jorram as incertezas, os “e se...?”. Quando o presente talha o passado nos

deparamos com algo novo, com o incerto, com o que ainda não conhecemos, mas que podemos explorar levando em conta suas particularidades. Sem essas incertezas não existiriam fendas por onde a história e os conceitos nascem, pois se tudo já foi explorado, então tudo é conhecido, se tudo conhecêssemos sobre o passado, nada teríamos a acrescentar sobre ele (Pereira e Torelly, 2015, p. 91-92).

Essa perspectiva é sintetizada na sentença

O que pretendemos é que ao invés de apenas limitar o passado pela leitura do presente e pela expectativa do futuro, o ensino de História possa ser um locus de exposição do aluno diante de um passado que é ilimitado em possibilidades de leitura e, sobretudo, de experiências. É, pois, o plano da experiência que permite pensar o ilimitado do passado. [...] Eis a chave da criação de conceitos na aula de História; o passado não é um conjunto de histórias contadas, mas uma potência aberta à interpretação. (Pereira e Torelly, 2015, p. 92-93).

Uma das dificuldades que nossos estudantes encaram é a percepção do tempo enquanto tempo vivido, percebido e concebido. No primeiro, a criança de 3-6 anos se orienta no tempo a partir de suas experiências pessoais, tomando-o como algo descontínuo. No tempo percebido, a criança até seus 11-12 anos ainda se refere ao tempo a partir das suas experiências pessoais, sabe que a espera numa chata fila do banco durou 20 minutos e um episódio da sua série preferida durou 40 minutos, mas atribui ao primeiro uma duração maior do que ao segundo. Por volta dos 13 anos a criança entende o tempo enquanto algo concebido, e que sua alteração não interfere na realidade (Carretero, 2011, p. 78).

O problema com essa percepção de tempo é que ela transborda para a noção de tempo histórico, assim, a pré-história durou pouco tempo, pois geralmente é apresentado ao estudante que poucos foram os acontecimentos nesse período, o que denota uma associação entre tempo histórico real e convencional (Carretero, 2011, p. 79) e é um traço do tempo vivido interferindo na concepção de tempo histórico. Parte desse problema também está na apropriação dos instrumentos de medição do tempo por parte dos estudantes; na nossa sociedade, esse meio é o calendário cristão ocidental, visto que o tempo histórico precisa desses instrumentos para ser compreensível. O que veio antes ou depois? Isso aconteceu ao mesmo tempo que aquilo? Essa instituição existe há muito ou pouco tempo? Todas essas questões presentes na História precisam de um meio de medir o tempo para serem respondidas.

Quando confrontados com as noções de tempo, os estudantes sentem dificuldades em entender que essas noções são convenções feitas por pessoas do presente e que mudam de acordo com o momento histórico (Carretero 1997, 2002,

2011). Assim, é comum crianças até os 12-13 anos acreditarem que as pessoas que viveram nos anos antes de Cristo contavam os anos ao contrário, como fazemos hoje (Carretero, 2011, p. 79-80).

Pensar historicamente exige do nosso estudante a compreensão de simultaneidade, alternância, sucessão. Com relação às diacronias e sincronias, Carretero (2011, p.76-77) comunica a dificuldade de compreendê-las até os 15-16 anos ou além, sendo que essa dificuldade pode persistir até em adultos que não são formados em História. Deste modo, os adolescentes enxergam as realidades sociais como divididas em caixas que não se encaixam, isoladas e sem relação entre si, mas isso pode ser mudado mediante a instrução sob condições pedagógicas adequadas. Contudo, os problemas da aprendizagem histórica não serão resolvidos apenas se os estudantes dominarem o calendário, mas devem entender conceitualmente o que é o tempo histórico, o que implica saber a duração dos acontecimentos, a ordem em que aconteceram e a divisão da história em períodos diferentes (Carretero, 2011, p. 79-80).

O terceiro ponto que destacamos é a resolução de problemas em história. Ao nos depararmos com um problema em história devemos levar em conta três fatores que nos ajudam a entendê-lo melhor, que são: a abstração intrínseca a ele, a natureza do seu conteúdo e sua estrutura mal definida e aberta.

Falamos anteriormente sobre a impossibilidade de estudar História num laboratório tal qual os físicos fazem com seus experimentos e da abstração dos conceitos históricos. Conseqüentemente, os problemas em história bebem dessas duas fontes, já que se apresentam de maneira abstrata, onde você não pode manipular a história de maneira física, pouco menos ver o resultado da manipulação. O percurso até a resolução do problema é feito a partir da análise mental de quem se propõe a respondê-lo (Carretero, 2011, p. 83).

É sabido que a natureza do conteúdo de um problema reflete o modo como encontramos respostas para ele. Em História, a natureza dos seus problemas exige sua contextualização para serem respondidos, além de estarem abertos o suficiente para respostas de perspectivas diversas, ou seja, não são unívocas, algo diferente do que encontramos nas Ciências Exatas e da Natureza (Carretero, 2002, p. 24, p. 108; 2011, p. 83).

Por exemplo, se um professor de matemática pergunta a um estudante “José tem duas maçãs e come uma, quantas maçãs ele tem agora?” Não é relevante para

a resolução do problema saber onde José pegou as maçãs ou há quanto tempo ele não come, é provável que não encontremos divergências entre a resposta de outros professores de matemática a esse problema, dificilmente algum perito da área questionará que o resultado é “uma maçã”.

A natureza do problema está associada com sua estrutura, que pode ser caracterizada, de maneira geral, em bem ou mal definida, onde

Problemas bem definidos são aqueles em que tanto o ponto de partida quanto o objetivo, e os passos necessários para ir de um ao outro, são restritos o suficiente para que quem vai resolvê-los seja capaz de representá-los de maneira semelhante ao levantado pelo pesquisador. Em outras palavras, são problemas que possuem pouquíssimos graus de liberdade para decidir o caminho e os mecanismos de solução. (Carretero, 2011, p. 84, tradução nossa).

Ao explicarmos a natureza do problema histórico, fica perceptível que ele se localiza no oposto do que seria um problema bem definido. Quando resolvemos um problema em história, recorreremos à documentação disponível a fim de chegar numa resposta plausível, por conta disso os problemas em história são mal definidos: a análise das fontes é um campo amplo, que permite vários graus de liberdade para decidir caminhos e mecanismos de solução, sem que a escolha de um invalide a escolha de outro. Como já dito, uma fonte pode ser analisada de diversas formas a depender da corrente teórica do historiador e da pergunta que é feita a ela (Carretero, 2011, p. 84-85).

Reconhecer a estrutura mal definida dos problemas em história ecoa na forma como o professor trata esses problemas na sala de aula. Devido a amplitude e diversidade de análises que citamos anteriormente, é necessário apresentar a própria história como um campo sujeito a mudanças, não como dado posto e imutável, mas como lugar onde é possível questionar o livro didático com perguntas diferentes das que ele apresenta sobre o passado (e achar respostas diferentes) (Carretero, 2011, p. 85-86).

A essa diferença teórica, acrescentamos a diferença temporal entre os historiadores, o que torna os problemas em história (e sua resolução) diferentes a depender do período em que são formulados (Carretero, 1997, p. 107). A resposta da tarefa de casa sobre descobrimento do Brasil que respondi na minha longínqua Alfabetização, no final do século XX, provavelmente não é a mesma que uma criança dará hoje, da mesma forma que a historiografia atual tem uma resposta para essa questão diferente dos historiadores do século XIX.

Escolhemos a análise das fontes como meio de resolver problemas em história para desconstruir o estereótipo da história como disciplina escolar repetitiva e passiva, onde o conhecimento necessário está no livro e que basta o estudante ler para adquiri-lo, sem nenhuma exigência de raciocínio (Carretero, 1997, p. 23-25; 2002, p. 85-86). Com essa decisão, chegamos a perguntas como: “de que forma os estudantes devem analisar as fontes históricas?” e “qual conjunto de habilidades, saberes e fazeres são necessários para essa tarefa?”.

Carretero (2011, p. 86-89) utiliza da pesquisa de Sam Wineburg⁴⁷ sobre a maneira como as pessoas analisam fontes primárias e secundárias para nos ajudar a responder essas questões. Segundo os autores, existem três heurísticas⁴⁸ que ajudam nossos estudantes a analisarem as fontes históricas a fim de resolver de maneira satisfatória os problemas em história, além de elencar práticas necessárias para alcançar esse fim, são elas a heurística da corroboração, a heurística da documentação e a heurística da contextualização.

A heurística da corroboração estimula o estudante a comparar documentos diversos de maneira reflexiva, assim, os estudantes devem “adquirir a capacidade de comparar e analisar as diferentes perspectivas oferecidas sobre o mesmo evento a partir de diferentes fontes” (Carretero, 2011, p. 87, tradução nossa) para compreenderem tanto o evento estudado quanto a causa dessas diferenças entre os documentos.

Na heurística da documentação o estudante analisa o documento e a relação entre documento e quem o produziu, visto que, segundo Carretero (2011, p. 88), geralmente essas informações aparecem dissociadas ou não são mencionadas nas salas de aula. Por exemplo, a tela *Primeira Missa no Brasil*⁴⁹, de Victor Meirelles, geralmente ilustra a abertura dos capítulos de livros didáticos sobre o período colonial do Brasil. Contudo, essa tela foi produzida no século XIX a mando de D. Pedro II a fim de construir uma imagem de colonização cristã, harmoniosa, pacífica e sem conflitos entre europeus e etnias originárias, logo, a obra diz mais sobre o Império brasileiro do

⁴⁷ WINEBURG, S.. “Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence”. **Journal of Educational Psychology**, n. 83, v. 1, 1991.

⁴⁸ “O termo ‘heurística’ refere-se a um processo cognitivo que é usado para reduzir a complexidade de um problema durante o processo de resolução, tornando-o acessível à pessoa” (Carretero, 2011, p. 86, tradução nossa).

⁴⁹ Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5d/Meirelles-primeiramissa2.jpg>
Acessado em: 07/02/2023.

que sobre a colônia. Tão importante quanto conhecer o suporte do documento a ser estudado (afinal, não se analisa uma tela da mesma forma que se analisa um anúncio de jornal, por exemplo) é conhecer o documento para além do que ele mostra, saber a intencionalidade do seu autor ao produzir esse vestígio, sua ideologia, qual grupo o financiava e porquê.

Por fim, na heurística da contextualização, como o nome sugere, o estudante deve contextualizar o documento temporal e materialmente. Onde e quando foi produzido? Veio antes ou depois de outro documento analisado? O que veio antes dele e como isso o influenciou? O que aconteceu depois da sua produção? Essas perguntas fazem parte da contextualização do documento, que obriga o estudante a comparar, inferir e relacionar diferentes documentações.

Por último, ao falarmos da narrativa, voltemos para as perguntas feitas no primeiro parágrafo: “o que fazemos quando pensamos historicamente, afinal?” ou “como os estudantes explicam acontecimentos históricos?”. Pedir para alguém, seja estudante ou historiador, explicar algum assunto histórico faz com que essa pessoa primeiro organize o que vai falar. A esse organizar damos o nome de “narrativa”. Carretero justifica a presença da narrativa não só na história, mas no nosso dia-a-dia, como uma predisposição da humanidade, visto que “os seres humanos interpretam narrativamente tanto nossas ações e comportamentos quanto os dos outros e, portanto, há uma predisposição para organizar essa experiência por meio de estruturas de enredo” (Carretero, 2011, p. 95, tradução nossa).

Contudo, para além da predisposição apontada, o autor anuncia (Carretero, 2011, p. 98) que encontramos na narrativa um meio de ordenar as relações causais que dão sentido à historiografia. Explicar o cangaço exige que comecemos pela questão agrária no sertão do que hoje é o nordeste, as relações coronelescas e a pouca presença do Estado nesse território, para então falarmos do cangaço enquanto fenômeno do banditismo social e o que levou ao seu desfecho. Essa forma de narrar pode parecer levar o estudante a entender a história como uma sequência de fatos que se encadeiam com harmoniosa lógica, o que sabemos ser falso.

Esse não é um problema da estrutura narrativa em si, mas da maneira como os estudantes encaram as relações causais em história, onde, após determinado acontecimento, você sai de um ponto para outro melhor, você progride, “produzindo uma simplificação da disciplina histórica. Isso se reduziria a uma história cujas

relações não são complexas e multicausais, mas sim simples e lógicas, como aponta Alridge (2006)” (Carretero, 2011, p. 99, tradução nossa).

Previamente falamos sobre a importância de aproximar os estudantes do fazer historiográfico, um dado preocupante e que justifica essa aproximação é que os estudantes entendem a narrativa histórica que chega até eles não como uma ferramenta para entender a história, mas como o avatar da história, a história em si, como aquilo que aconteceu, sendo que toda narração é uma seleção de quais informações, personagens, datas e outros elementos são a ela incorporados (Carretero, 2011, p. 99-100). Essa seleção tem raízes na já abordada subjetividade do historiador e na impossibilidade de narrar todo o processo histórico em seus pormenores, visto que somos incapazes de reconstruir o passado em sua totalidade e pelo curto período de nossas vidas. Explicar como a História é construída, quais critérios são utilizados para “recortar” um tema ou selecionar sujeitos históricos, ajuda o estudante a entender a diversidade da historiografia.

Carretero (2011, p. 100) elenca as narrativas nacionais e as narrativas individuais como os dois tipos de narrativas que aparecem nos livros didáticos pesquisados⁵⁰ e que os estudantes também reproduzem. As narrativas nacionais, como o nome sugere, explicam a história a partir da história do país, remontando os primórdios de um ensino de história com tons marcadamente identitários e nacionalistas do final do século XIX (Carretero, 2011, p. 102-103)⁵¹. Um dos problemas dessa narrativa é o conflito entre “história oficial versus história do outro”, onde a história oficial mascara seu caráter tendencioso ao tentar enaltecer a nação e apagar outros sujeitos, fazendo com que a nação fique restrita a um pequeno grupo.

A abordagem narrativa nacionalista pode fazer com que nossos estudantes não reconheçam outras histórias como relevantes, um exemplo prático disso é o estranhamento que é gerado nos nossos estudantes ao verem imagens de indígenas utilizando *smartphones* e acessando a internet. Esse estranhamento é causado por

⁵⁰ As pesquisas a que Carretero se refere são: “Alridge, D. P.. The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. **Teachers College Record**, n. 108, 2006, p. 662-686.” e “Barton, K. C. e L. S. Levstik. “History”, in: J. Arthur, C. Hahn e I. Davies (orgs.), **Handbook of Education for Citizenship and Democracy**, Londres: Sage, 2008.”

⁵¹ Para um estudo rico sobre o assunto das narrativas nacionais e a construção de identidades, cf. CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

conta do apagamento que as etnias originárias sofrem pela história oficial, sendo cristalizadas no período colonial e por isso interditadas de relacionar-se com o presente do país.

Outra consequência dessa abordagem narrativa é sua influência sobre “o tipo de explicação causal que os alunos dão a certos eventos históricos” (Carretero, 2011, p. 103, tradução nossa). Por exemplo, quando surge uma discussão sobre cotas raciais, seus detratores se baseiam no argumento da superação da escravidão, e do mito da democracia racial. Esse tipo de argumento é apoiado por uma história oficial (reproduzida pelos estudantes) que encarcera o passado a fim de separá-lo do presente, negando as influências e a presença do primeiro sobre o segundo. Segundo essa lógica, a escravidão, a ditadura civil-militar e as etnias originárias não existem mais e agora devemos olhar para o futuro de costas para o passado. É perceptível que essa atitude objetiva impedir o estudante de entrar em contato com o contraditório e as máculas da sua sociedade, pois fazê-lo seria olhar seu passado de maneira crítica ao historicizá-lo, assim confrontando a narrativa nacionalista (Carretero, 2011, p. 104).

Já as narrativas individuais, dão destaque à vida pessoal de figuras históricas “relevantes” e deixam de lado questões mais abstratas como as mudanças sociais. Nelas, a maioria dos acontecimentos, decisões políticas e sociais são relacionadas a essa figura, como se os primeiros estivessem atrelados ao segundo, fazendo com que as narrativas individuais, personalistas, funcionem como fio condutor das demais narrativas.

Outra característica desse tipo narrativo é apresentar a vida dessa figura histórica sem contextualizá-la, gotejando poucas luas que orbitam um astro maior. Visto que dificilmente alguém consegue explicar algum evento histórico através da história de vida de apenas uma pessoa (descolada de um cenário), devemos relacionar o indivíduo a um contexto que vai além dele, pois a contextualização descarta o simplismo que a narrativa individualista propõe. Logo, tentar explicar a história por meio dessa narrativa significa afastar “explicações causais de natureza estrutural, baseadas em fatores sociais, políticos ou econômicos, ignorando-se os impactos produzidos pelas ações coletivas” (Carretero, 2011, p. 101, tradução nossa).

Não acreditamos que existam muitos benefícios em construir narrativas individuais em história. Apesar delas humanizarem a história, o que motiva os estudantes, visto que propiciam que se identifiquem com as personagens elencadas e valorizem o papel de um indivíduo na sociedade (Carretero, 2011, p. 101), ao mesmo tempo, banem a complexidade dos conceitos da sala de aula, o que torna a aprendizagem simples e de fácil compreensão, porém deficitária.

Somado a isso, temos como consequência dessa narrativa a forma que os estudantes explicam as causas de determinado evento histórico. Segundo Carretero (2011, p. 102), os estudantes buscam em acontecimentos diversos suas causas individuais, mesmo quando essas não existem ou são pouco relevantes, pois essa foi a maneira que encontraram para atribuir sentido à história. Dessa forma, eles “procuram razões ou motivos individuais que lhes permitam compreender o que está acontecendo” quando “se deparam com textos mais abstratos, de mais difícil compreensão para eles” (Carretero, 2011, p. 102, tradução nossa).

Sem a intenção de desviar o foco dessa dissertação e estender indevidamente a discussão, mas reconhecendo a relevância desse debate, falaremos sobre como as narrativas nacionais e individuais estão presentes no caso colombiano e brasileiro, visto que, apesar de Carretero ter identificado o uso dessas narrativas a partir de dados de pesquisas realizadas em contextos diferentes do brasileiro, é perceptível em Diego H. Arias Gómez e Alexander Ruiz Silva (2014) e Circe Bittencourt (2010) que esses traços narrativos estão presentes em outros pontos da América, como a Colômbia e o Brasil.

Arias Gómez et. al. (2014) realizaram um estudo com 155 estudantes universitários colombianos de diversos cursos (medicina, psicologia, licenciatura em matemática, licenciatura em química, engenharia civil e comunicação social) com idades entre 17 e 23 anos com o propósito de “explorar e analisar a relação entre imaginários sociais de nação, percepção da história da Colômbia e processos de identificação nacional em estudantes universitários do primeiro período, em Bogotá” (Arias Gómez et. al., p. 8, tradução nossa).

Ao se referirem aos imaginários sociais da nação, os entrevistados destacam aspectos positivos da sua identidade colombiana como as belezas naturais, festividades e riqueza cultural, enquanto aspectos negativos relacionados a conflitos

internos, narcotráfico e subdesenvolvimento ocupam espaço periférico (Arias Gómez et. al., p. 9). Questionados sobre situações em que “se sentem mais colombianos” , a maioria das respostas faz referência à viagens dentro e fora do país (por entrar em contato com o que lhe é comum e o que é diferente, respectivamente) e cantar o hino nacional (p. 13). As menções a grupos invisibilizados na sociedade colombiana (povos originários, afrodescendentes, homossexuais, dentre outros) aparecem apenas quando os entrevistados se referem aos povos originários colombianos como ocupantes do topo da “hierarquia” de pertencimento à nação (Arias Gómez et. al., p.15).

Podemos identificar um traço da narrativa nacional no estudo dos autores quando é destacado por eles a presença de argumentos despolitizados quando os entrevistados buscam elementos para compor sua “identidade colombiana”. A utilização das belas paisagens, o hino nacional e a perspectiva estereotipada de indígena, ao não articularem de maneira complexa elementos da política e da história colombiana, reforçam elementos de um ensino de história colombiano que remonta à década de 1960, que por sua vez tem raízes nas tentativas do recém formado Estado colombiano de formar cidadãos tementes à pátria no seu pós-independência (Arias Gómez et. al., p. 2-7).

As respostas dos entrevistados sobre o papel que atribuem à escola na formação da identidade nacional reforçam isso, uma vez que vinculam hastear a bandeira, ensinar mais sobre a vida dos heróis da pátria (esse também um traço da narrativa individual), valorizar os símbolos pátrios, ou seja, “a promoção do sentimento de pertencimento muito mais do que o conhecimento sobre a própria nação ou os valores que ela desperta ou pode despertar nos compatriotas” (Arias Gómez et. al., p. 18, tradução nossa).

Circe Bittencourt (2007) se aprofunda na experiência brasileira da formação das identidades e o ensino de história quando historiciza o apagamento de grupos marginalizados na história ensinada. No início do governo republicano as feridas da escravidão recém abolida continuavam expostas e as autoridades responsáveis pelos currículos de História desse período preferiu “omitir e deixar silenciado esse grupo e seu passado” e não “enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico” (Bittencourt, 2010, p. 195).

Segundo Bittencourt, essa escolha por parte da intelectualidade do período atende a uma perspectiva política, historiográfica e pedagógica da época onde a formação escolar estava voltada para a instrução das elites e a história do Brasil era vista como apêndice da história da Europa. Assim, a identidade nacional propagada pelo Estado buscava atar laços com o ocidente branco e cristão onde o Estado-nação e seus heróis tomavam as decisões relevantes para o futuro do país. (Bittencourt, 2010, p. 196).

O principal apontamento da autora é de que, através da propagação do mito da democracia racial, o Estado buscava criar na nação o sentimento de unidade e homogeneidade. Assim, uma história única seria contada sobre um país de dimensões continentais, e nessa história os açoites dariam lugar ao reluzente sorriso do brasileiro (Bittencourt, 2010, p. 198-199). Apagar os preconceitos e as desigualdades e substituí-los pela harmonia entre os diferentes grupos que compõem uma nação é uma das características das narrativas nacionais descritas por Carretero anteriormente.

Kátia Abud, em livro organizado por Circe Bittencourt (2003), também reforça que, a despeito das inegáveis transformações da História como disciplina escolar (ao longo da história do ensino de história no Brasil), tratam-se de conteúdos resistentes às mudanças, porque operam dentro da lógica e interesses do Estado:

Mesmo que as ciências de referência tenham se transformado e novas formas de construção do conhecimento tenham se fortalecido, o peso das instituições ainda é muito forte no sentido de impor as concepções dominantes da “história institucional” que é “a transcrição de uma necessidade, (...) de cada grupo social, de cada instituição que assim justifica e legitima sua existência, suas atitudes...” (FERRO, p. 19) porque “a instituição não fornece somente uma base social a uma doutrina, ela a determina e a torna possível, sub-repticiamente” (CERTEAU, p. 19). Nessa perspectiva, os currículos não poderão ser analisados independentemente dos órgãos que os produziram, pois é “impossível analisar o discurso histórico, independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio” (DE CERTEAU). (ABUD in BITTENCOURT, 2003, p. 29)

Nesse sentido, os silenciamentos nos comunicam tanto quanto as presenças quando nos debruçamos sobre o ensino de história. Ao não dar relevância ao 2 de Julho ou à participação de populações indígenas e de homossexuais na construção do país, perde-se a chance de contar uma história diferente da história oficial, perde-se a chance de contar uma história com a qual os estudantes podem se identificar.

Na esteira da discussão sobre formação das identidades nacionais e o ensino de história, algo que não podemos deixar de refletir é sobre a discordância que encontramos entre Christian Laville (1999, 2011) e Mario Carretero, José A. Castorina e Marcelo Leonardo Levinas (2013) no que se refere a capacidade da escola em construir identidades nacionais. Os autores convergem no que diz respeito ao papel do ensino de história nas escolas não ser mais o de forjar cidadãos por meio de narrativas nacionalistas e únicas e de que esse papel está diluído nos diferentes espaços que a pessoa circula.

As divergências ocorrem quando Laville (1999) afirma que é ilusório o controle das consciências e os comportamentos por meio do ensino de história. Para tanto, ele traz o exemplo da reação de parcela dos quebequenses no final do século XX que se colocaram contra a proposta de patriotismo e união entre o Canadá francófono e o anglófono, sendo que as escolas durante cerca de meio século ensinavam que o Canadá era um país unido e coeso, de forma a desestimular cisões ou separatismos. Laville (1999) também analisa a relação dos países da URSS que, após a dissolução do bloco, preferiram ir para o lado capitalista, sendo que foram ensinados nas escolas que esse lado era o lado do inimigo, repleto de mazelas. Ele examina também as relações entre alemães da República Federal da Alemanha e da República Democrática Alemã pós-queda do Muro de Berlim e de como, apesar de demonizados pelos governos pré-unificação de ambos os lados, interagiram sem grandes conflitos. Observa como os jovens palestinos que têm o currículo escolar controlado por Israel desenvolveram consciência histórica diferente do que é ensinado nas escolas e antagonizam o governo israelense.

Por outro lado, Carretero et. al. (2013) estabelece as abordagens românticas e disciplinares do conceito de nação dentro do ensino de história. Na abordagem romântica, a nação é entendida como uma entidade imutável com realidade natural fundada nas bases pré-modernas do território, cultura, política, economia e história de caráter atemporal e imutável. A identidade nacional é uma identidade natural, também transmitida de um passado antigo. A nação formou o Estado e não o contrário. Já na abordagem disciplinar encontramos o que hoje está convencionado pela historiografia: a nação como construção social do Estado em constante mudança, temporalmente localizada e passível de historicização. A identidade nacional é uma identidade construída.

Ambos os autores concordam com a existência dessas abordagens, entretanto, Carretero et. al. (2013) afirma que ainda existe a permanência da abordagem romântica entre cidadãos jovens e adultos e que isso tem relação com o ensino de história. Ao analisarem os resultados das pesquisas desenvolvidas entre jovens e adultos espanhóis e argentinos sobre o conceito de nação, Carretero, Castorina e Levinas identificaram que a maioria dos entrevistados entendiam a nação pela abordagem romântica em diferentes aspectos, desde a aceitação de um mito comum, presença de personagens e motivos míticos e heróicos, a atemporalidade da nação, a busca pela liberdade ou território como tema narrativo principal e comum (Carretero, et. al., p. 278). Os estudantes teriam acesso a essas narrativas no espaço escolar, nas aulas de história.

Foram realizadas entrevistas na Espanha acerca de como jovens em idade escolar e adultos pensam sobre a “Reconquista” espanhola. Foi identificado que cerca de 70% dos participantes: i) tem uma concepção essencialista da nação; ii) atribuem um caráter heróico à empreitada de recuperação do território nacional; iii) fazem uma divisão explícita entre “nós” e “eles” em que os entrevistados intitulam os ocupantes da península Ibérica do período da “Reconquista” (718-1492) como espanhóis e até se identificam com eles enquanto espanhóis. Todavia, nesse período, não podemos falar que existia um Estado espanhol ou nação espanhola, logo, não existia identidade ou território nacional tal qual conhecemos hoje (Carretero, et. al, 2013).

Na Argentina foi realizada uma pesquisa em que os entrevistados deveriam formular uma narrativa sobre o processo de independência argentina através da articulação entre a análise de um quadro retratando um marco da independência do país (a Revolução da Independência de maio de 1810) e a resposta a três questões: as pessoas presentes na imagem eram argentinas? Se sim, elas são como os argentinos de hoje? Eles se sentiam argentinos da mesma forma que os argentinos de hoje? (Carretero, et. al, 2013).

Tendo em mente que as pessoas no quadro eram colonos espanhóis e não argentinos e que a Argentina ainda não existia, foi surpreendente a resposta de cerca de dois terços dos participantes nas quais as pessoas na imagem eram argentinas. Segundo os autores, essa resposta é baseada na concepção de uma Argentina que “sempre existiu”, remetendo novamente ao caráter essencialista da nação. Como resultado, os participantes “mostram uma clara incompreensão do processo histórico

por trás de qualquer processo de formação de nação”, bem como “sua concepção essencialista dos argentinos atuais os impede de entender que eles são resultado de um conjunto de fatores históricos, políticos, econômicos e culturais.” (Carretero, et. al, 2013, p. 282) (tradução nossa).

Nossa opinião sobre essa questão é a de que há nuances difíceis de serem homogêneas em decorrência de resistências presentes, por exemplo, em pautas identitárias. Palestinos podem ter desenvolvido uma consciência histórica diferente daquilo que o currículo imposto por israelenses estabeleceu como conteúdos e perspectivas históricas. Laville (1999) desconsidera que as pessoas podem ter sofrido influência das aulas de história em outros aspectos que ele, no momento da escrita do artigo, não levou em conta. Alguns pontos podem ter passado despercebidos. Será que todos os quebequenses quiseram a separação do Canadá ou, por influência das aulas de história, alguns entendiam a nação nos termos da narrativa única propagada pelo Estado e desejavam manter a união? Carretero et. al. (2013) não nega as influências da escola na formação das identidades, sejam elas superficiais ou profundas, pois entende que é necessário reconhecer a existência dessas influências para assim formular estratégias de superação das narrativas únicas pelo discurso hegemônico.

O que podemos sintetizar dessa discussão é que existem formas diferentes da escola influenciar na formação das identidades nacionais, mas o “sucesso” delas é conquistado por uma estratégia do excesso e da ausência. Durante a vida escolar das pessoas, são inúmeras as tentativas da escola em influenciar de alguma maneira a formação da sua identidade, como por exemplo nas efemérides pátrias: é a comemoração do 19 de abril - dia do índio, do 13 de maio, do 7 de setembro, do 15 de novembro, onde são apresentados, respectivamente, o índio mítico usando pouca roupa e preso ao passado colonial, a abolição da escravidão como presente de uma princesa, a Independência e a República como ação de poucos sujeitos que teve início às margens de um riacho, no primeiro, ou numa praça sob tiros de canhão, no segundo.

Essas formas de influenciar são evidentes também na ausência da abordagem de determinados temas em sala de aula. Qual destaque é dado ao Arraial de Canudos nos livros didáticos? Quais espaços são destinados ao voto feminino, ao massacre de Eldorado dos Carajás ou a Madame Satã? Excluir esses sujeitos e processos da sala

de aula pode ser entendido como uma tentativa de excluí-los também da narrativa nacional: o Brasil tem ordem e progresso, mas não tem homossexuais e sangue nas mãos pelo massacre de sertanejos e trabalhadores rurais.

Existe um ditado popular que diz que “até relógio parado acerta a hora duas vezes no dia”, o que, no nosso caso, significa que nem todas as vezes que a escola tentar influenciar a formação da identidade logrará êxito, mas, devido ao excesso de tentativas e sujeitos silenciados, em algum momento, isso pode acontecer. Aproximando para nossa realidade: cantar o hino nacional todos os dias no pátio da escola, por si só, provavelmente não garante a geração do sentimento patriótico, mas não podemos negar o destaque que é dado a D. Pedro I e o grito do Ipiranga nas aulas de História, principalmente quando se aproxima o 7 de Setembro. Esse destaque do personagem e do evento não se restringe à sala de aula, onde por vezes o professor de História é cobrado a tomar a frente da organização das comemorações, mas ganha espaço nas redes sociais, em séries e documentários nas plataformas de *streaming*, nos jogos digitais ou analógicos. Essa é uma marca da abordagem romântica sobre o “surgimento” da nação, onde os interlocutores se referem à presença de personagens e motivos míticos em defesa da liberdade na formação do conceito de nação (Carretero, et. al, 2013, p. 278).

Por mais que a professora enfileire os estudantes e tente de várias formas que todos cantem o hino nacional, para alguns estudantes esse será um momento de chatice e não de patriotismo. Dessa forma, é compreensível que o estudante rejeite o hino nacional sem rejeitar também o “heroísmo” do príncipe regente quando o assunto é a criação da nação brasileira, afinal, não podemos deixar de considerar que o estudante é sujeito ativo na aprendizagem, sujeito que filtra, julga e separa aquilo que faz sentido ou não para ele.

3.3 Minhocas coloridas, pilhas e outros ingredientes: jogos, lúdico e ensino de história

Os jogos se relacionam com os conceitos na medida em que produzem espaços de possibilidades, já que nos jogos nada está definido e a incerteza toma conta do começo ao fim de cada partida, de maneira semelhante à incerteza que permeia a pesquisa com documentos. Não conhecemos a história em sua totalidade

nem o desfecho de cada jogo, mas temos condições de explorar ambos. É esse o exercício praticado quando nos esforçamos para explicar documentos e criamos novas palavras que surgiram em situações não vistas antes. É esse o exercício praticado também quando nos deparamos com obstáculos no tabuleiro e tomamos um rumo diferente do planejado a fim de alcançar a vitória. Nos dois casos, pensamos novos caminhos, exploramos o campo da historiografia e dos jogos.

Também é possível assemelhar a temporalidade dos jogos com a temporalidade dos conceitos. A temporalidade dos jogos é descrita por Huizinga (1980) como o “círculo mágico”, onde o jogador se isola da vida cotidiana e emerge no ambiente do jogo. Contudo, Salen e Zimmerman (2014) afirmam que o jogador não se isola completamente da vida cotidiana, mas leva para o jogo o seu modo de agir e subjetividade e, quando o jogo termina, leva para o cotidiano a experiência que teve no “círculo mágico”. Assim, o jogador está no presente (onde está ancorada sua subjetividade) e ao mesmo tempo está, de maneira abstrata, no passado para poder fabular sobre ele, e poder explorá-lo (Pereira e Torelly, 2015, p. 94-97).⁵²

Um dos estudos pioneiros e que está presente na maioria dos trabalhos sobre jogos é a obra *Homo Ludens* (1980) do historiador holandês Johan Huizinga. A relevância desse livro está na densa discussão que o autor traz sobre a função social do jogo, assim como sua conceituação, as relações entre jogo e a língua falada em vários idiomas e como isso era refletido no cotidiano de diferentes sociedades. Nos interessa aqui escrutinar em detalhes a forma como Huizinga conceitua o jogo.

Jogar é uma atividade livre, que deve ser feita sem coerção. Alguém joga porque quer jogar, não porque foi obrigado a jogar. Caso uma pessoa jogue algo por obrigação é perceptível a falta de envolvimento dela na atividade: falta-lhe atenção, a cara emburrada, as jogadas mal executadas. No que se refere ao uso pedagógico dos jogos, essa primeira característica dos jogos persiste, se um estudante joga algo por ordem do professor, ele não se envolverá na atividade, comprometendo os objetivos pedagógicos dela.

Essa questão preliminar não se refere apenas aos jogos, mas está presente no uso do cinema, histórias em quadrinhos, músicas ou outra ferramenta que se traga

⁵²Poderíamos inserir o assunto do tempo histórico no tópico anterior, sobre os conceitos, mas preferimos deixar um espaço reservado para esse que é um dos temas de maior relevância quando estudamos como nossos estudantes pensam historicamente.

para sala de aula, pois nenhuma delas desperta o interesse dos estudantes de maneira homogênea, afinal, os interesses dos estudantes são particulares e o que motiva um pode não motivar o outro.

A segunda característica dos jogos a ser destacada é a suspensão do tempo e espaço porque enquanto jogamos nos deslocamos da nossa vida cotidiana. Nos deslocamos para onde? Para o universo do jogo, um lugar onde nossas preocupações cessam quando sentamos em volta do tabuleiro, onde a atenção despendida para realizar a melhor jogada, o prazer de jogar com outras pessoas e o desafio que o jogo impõe nos deixam enlevados. Esse buraco negro de cotidiano é o que Huizinga (1980, p. 15) chama de “círculo mágico”, onde “o que os outros fazem, ‘lá fora’, é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes.”

Apesar dessa capacidade de concentração e abstração, não podemos jogar por tempo indeterminado e em locais indefinidos. A partida de futebol tem duração de noventa minutos divididos em dois tempos e se limita às quatro linhas do campo. Depois que o árbitro dá o apito final, encerrando a partida, não há mais possibilidade de alterar o placar, o jogo terminou. Tampouco um jogador pode conduzir a bola até o gol adversário por fora do campo. Em outra situação esse tempo e espaço podem não ser bem definidos, o jogo pode ocorrer até que a vizinha estoure a bola das crianças por essa ter caído pela centésima vez no seu quintal e as ruas usadas para brincar de pega-se-esconder podem mudar a cada partida.

A característica seguinte é a natureza ordeira do jogo. Todo jogo é ordeiro por conta da necessidade dele possuir regras que definam as condições de vitória, o que pode e o que não pode ser feito dentro do jogo. Essas regras devem ser seguidas por todos os participantes sob pena de, ao mudarem-nas, colocarem em risco a existência do círculo mágico. As regras existem para manter o ambiente do jogo isolado da vida cotidiana e, caso a manipulação das regras ocorra, que ela obedeça à ordem e ao ambiente criado. Dentro desse cenário, é mais aceitável, para um grupo de crianças jogando pega-se-esconder, uma delas contar os números depressa do que simplesmente contar sem estar com a face voltada para a parede e de olhos fechados. Ela pode distorcer as regras até certo ponto, até os limites do círculo mágico, enquanto o jogo estiver sendo jogado.

O que ocorre quando as regras não são seguidas, então? O círculo mágico é quebrado e o desinteresse pelo jogo é o seu golpe de misericórdia, visto que, sem regras sendo seguidas por todos, cada participante joga um jogo diferente e a sensação que fica é de estar conversando com seus amigos, mas cada um falando uma língua diferente. Imagine chamar seus amigos para jogar vôlei e um deles começa a passar por debaixo da rede para pegar a bola, outro ignora os limites da quadra e outro diz que a bola deve ser jogada com os pés. Seria um caos completo!

A última característica que destacamos, mas não menos importante, é a imprevisibilidade e a tensão dos jogos. Quem cruzará a linha de chegada? A bola arremessada no último segundo acertará a cesta? A impossibilidade de responder essas perguntas é o que torna o jogo um terreno fértil para momentos únicos, visto que a imprevisibilidade torna cada partida única. Ao observar um estádio com milhares de pessoas em completo silêncio observando um pênalti ser cobrado, vemos como o final indefinido gerado pela imprevisibilidade carrega o jogo de tensão, todos anseiam descobrir o final da partida. Sem imprevisibilidade o jogo não engaja os envolvidos, perde tanto a tensão quanto o sentido. Porque ir ao estádio sabendo o resultado final da partida?

Apesar de pontuais discordâncias com partes da obra de Huizinga (como a atribuição da prática do jogo estar ligada à uma suposta natureza humana, quando a entendemos como uma prática construída histórica e socialmente), *Homo Ludens* abriu portas para que o tema ganhasse destaque no meio acadêmico, sendo referência para quem pretende debater sobre ele. Vale destacar que Huizinga não intencionou preencher todas as lacunas sobre a temática dos jogos, estava fora dos seus planos esgotar o assunto nesse livro. Mas o autor, alguém que residia na Europa e era abertamente contra o regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial, justifica algumas dessas lacunas ao afirmar nas duas últimas linhas do seu prefácio que “tinha que escolher entre escrever agora ou nunca mais; e optei pela primeira solução” (Huizinga, 1980, p. 4).

Com as características gerais do jogo expostas, pensemos, a partir da contribuição de Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty e Norimar Christie Passos (2005), como a dimensão lúdica afeta a aprendizagem e o desenvolvimento nas escolas e quais elementos do lúdico contribuem para dar sentido e razão às atividades desenvolvidas nas salas de aula.

Essa discussão é justificada por Macedo et. al. (2005, p. 15-16) com base no argumento de que a escola funciona a partir da lógica dos adultos e não das crianças. Os adultos reconhecem a necessidade das crianças estarem nas escolas, afinal, leis foram criadas para que crianças e adolescentes frequentem esses espaços. Contudo, essa necessidade é demasiado abstrata para esses jovens que por vezes não veem sentido em estarem sentados numa sala de aula, escutando uma pessoa mais velha falando coisas que não são significativas para eles com a justificativa do “prestem atenção no que digo, é pro bem de vocês, no futuro vão me agradecer!”. Essa projeção da escola para o futuro não faz sentido para os estudantes pois, segundo Macedo et. al. (2005, p. 17), “eles [os estudantes] não sabem nem têm recursos cognitivos para, em sua perspectiva, pensar na escola como algo que lhes será bom em um futuro remoto, aplicada a profissões que eles nem sabem o que significam.”

O lúdico na sala de aula serve para criar a conexão entre as crianças e adolescentes com a escola, dar sentido a esse espaço sob a ótica delas, levando em conta as preocupações e vontades da sua temporalidade, pois “valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças” (Macedo et. al., 2005, p. 16). Contudo, o uso do lúdico não deve alienar a escola das demandas sociais, culturais e políticas que a cercam, nem torná-la refém do presente dos estudantes, e sim transformar a escola num lugar onde sua realidade e subjetividade possam ser discutidas sem embargos.

Segundo essa perspectiva, se os estudantes encaram a escola como um espaço sem sentido, ela torna-se um espaço de tédio e monotonia em que eles pouco aprendem. Logo, seria necessário incluir a diversão e o lúdico na Escola para que os estudantes passassem a aprender. Esse é um equívoco apontado por Macedo et. al. (2005) e, no que diz respeito ao ensino de história e os jogos, Silva et. al. (2020). Acreditamos que a base desse equívoco está em relacionar jogos e diversão com raciocínio ativo, o oposto da suposta passividade dos estudantes ante os conteúdos escolares, sendo que é possível que jogos sejam divertidos, mas desprovidos de valor pedagógico significativo ou com simplificações historiográficas que não contribuem para a construção de conhecimento histórico complexo. Da mesma forma, existe a possibilidade de um jogo “ser também tradicional (no sentido ruim da palavra) e monótono, se ele for pensado apenas como um mero suporte para aquilo que estava na aula expositiva ou nos textos” (Silva et. al., 2020, p. 391).

Bem como “construtivismo”, o conceito de lúdico também tem vários significados que dependem do momento histórico e do contexto em que é empregado, ou das formas empregadas para atribuir-lhe sentido. No nosso caso, usando do que foi dito por Macedo et. al (2015), tentaremos definir lúdico no contexto educacional atual da seguinte forma: o lúdico pode ressignificar a escola. Como os autores abordam, a escola tem o sentido de, é direcionada para, priorizar aquilo que os adultos pensam sobre o que deve ser a escola, deixando em segundo plano aquilo que os estudantes pensam sobre o que é o espaço escolar e sobre aquilo que ele pode ser. O lúdico no contexto educacional tem como norte proporcionar ao estudante o prazer em estar naquele lugar e aprender com prazer.

E qual caminho trilhar para busca desse prazer? Seguindo as orientações dadas pelos nossos estudantes, escutar o que é a escola para eles e, principalmente, o que ela pode ser. Contudo, engana-se quem pensa que esse é um processo sereno, que o lúdico é apenas alegria e riso frouxo. Resignificar um espaço e suas práticas pode gerar situações de conflitos entre os que querem que a escola permaneça como está e os que querem a ludicidade impregnando as folhas dos cadernos e das árvores.

Existe o equívoco comum de atribuir ao lúdico unicamente o papel de ferramenta motivacional na educação (talvez pelo lúdico ser sinônimo, em português, de “divertimento, algo menos sério”) onde o riso precede a (e está acima da) aprendizagem; contudo, sabemos que é possível aliar alegria, prazer e seriedade. Uma escola lúdica não faz de conta que ensina, mas é lúdica por priorizar seu estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que trazer jogos para sala de aula causa o caos, quando na verdade eles são catalisadores da desordem. O que são coisas distintas. Se decomposmos a palavra em suas duas partes (des+ordem) podemos entender melhor. O prefixo *des-* dá a ideia de separação, afastamento de algo, e *ordem* deriva do latim *ordo* que indica uma organização de elementos feita a partir de determinados critérios. Desordem, portanto, tem o sentido de “afastar algo dos critérios que o organizaram”. O jogo e o lúdico desordenam a sala de aula quando concedem ao estudante a chance de propor uma nova organização para ela, uma nova organização que se afasta daquela formulada segundo critérios que não fazem sentido para ele. Eles (os jogos, o lúdico e os estudantes) não repelem a ordem, mas são potenciais criadores da ordem.

É comum alguém se divertir enquanto joga, longe de nós impedir as risadas em sala de aula, mas, na abordagem pedagógica dos jogos, a diversão vem acompanhada da preocupação em construir sua mecânica, escrever suas regras e definir seus objetivos pedagógicos. Em suma, uma pessoa ou grupo de pessoas planejam e desenvolveram esse jogo, não o fizeram de maneira aleatória ou com a diversão como único horizonte. Tampouco devemos acreditar que o uso de jogos na sala de aula, por ser algo “divertido”, por si só sanará todos os problemas da aprendizagem (Silva, Giacomoni, 2021, p. 293; Meinerz, 2018, p. 74).

Assim, Macedo et. al. (2005, p. 15) destacam cinco indicadores da presença do lúdico nas atividades escolares como forma de relacionar a presença ou ausência desses indicadores com a compreensão de “resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças” (Macedo et. al., 2005, p. 15). Os indicadores são: o prazer funcional, a capacidade das atividades escolares serem desafiadoras e surpreendentes, a disposição de possibilidades, a dimensão simbólica e a capacidade de conseguirem se expressar de modo construtivo ou relacional.

No contexto da escola sem sentido para os estudantes (ou com o sentido dos adultos nela), é necessário encontrar um meio de motivar o estudante a permanecer na escola, de se interessar por ela. Já vimos que a justificativa de “preste atenção na aula para ter uma boa profissão quando concluir o ensino médio” não os convence, não os motiva, não gera prazer na realização das atividades e tarefas que desempenham na escola. O jogo se inverte quando o lúdico passa a fazer parte do cotidiano escolar. Quando se joga, as conversas paralelas diminuem ou se extinguem, o interesse e a atenção está na atividade, visto que, para os estudantes, se brinca e se joga pelo prazer funcional de brincar e jogar, pelo prazer proporcionado ao se envolver numa atividade, numa função, com fim em si mesma (Macedo et. al., 2015, p. 17; Fortuna, 2018, p. 48, Meinerz, 2018, p. 76).

Ao aprenderem algo, as crianças colocam em prática repetidas vezes aquilo que foi aprendido (ler, atirar objetos, escutar histórias, fazer caretas) porque é prazeroso para elas realizar essas atividades. O lúdico é a ponte que liga as tarefas escolares aos estudantes, que desperta o prazer por realizar determinada atividade pelo desafio ou prazer em fazê-la. (Macedo, et. al., 2015, p. 17-18). A leitura é agradável porque é satisfatório ler, o desafio de analisar uma imagem gera o prazer

em escrutinar seus elementos. Ter estudantes envolvidos pelo prazer de realizar determinada atividade é o primeiro indicador da presença do lúdico nas tarefas escolares.

Outro indicador do lúdico nas tarefas escolares é seu caráter desafiador, pois uma atividade em que o estudante facilmente encontre respostas torna-se maçante, previsível. Ao se deparar com um jogo (que é repleto de desafios e obstáculos a serem superados), o estudante deve fazer algo que normalmente não faria para jogá-lo, pensar de maneira diferente da que normalmente pensaria, deixar a celeridade de lado e deter-se por um tempo maior nas peças do tabuleiro, fazer projeções de jogadas possíveis e suas consequências. O caráter surpreendente se refere à imprevisibilidade do resultado do jogo, onde cada partida tem desfecho incerto e o jogador toma ações diferentes das que tomou na última partida a fim de ver as novas consequências do seu ato no jogo (Macedo, et. al., 2015, p. 18-19).

Entretanto, a dificuldade do desafio não deve ser maior do que os recursos que os estudantes dispõem para resolvê-lo. Para executar a tarefa, é necessário que o estudante possua os recursos internos (habilidades ou competências) e externos (tempo hábil, objetos e espaço adequados e pessoas envolvidas com a atividade). A possibilidade de realizar uma tarefa é o terceiro indicador do lúdico nas atividades escolares (Macedo, et. al., 2015, p. 19-20).

A dimensão simbólica do lúdico, quarto indicador, é a maneira que o estudante encontra para atribuir significado e sentido àquilo que faz. Ao manusear o peão que representa determinada personagem histórica no jogo, o estudante cria uma história para ela enquanto vence inimigos, forma e desmancha alianças, toma os golpes da sorte e percorre o tabuleiro a fim de conquistar seu objetivo. Essa narrativa é particular para esse estudante de forma que aquele peão deixa de ser uma simples peça de plástico e torna-se algo mais, que significa alguma coisa para ele; tornou-se um meio de entender a trama em que aquela personagem histórica se encontrava, de se questionar, fazer perguntas sobre ela (Macedo, et. al., 2015, p. 20-21).

Por fim, uma atividade lúdica é uma atividade construtiva, que “considera algo segundo diversos pontos de vista, dada sua natureza relacional e dialética. Assim, faz parte do lúdico um olhar atento, aberto, disponível para as muitas possibilidades de expressão” (Macedo, et. al., 2015, p. 21). Ao manipular um jogo, quem joga tem uma

infinidade de interações disponíveis: pode ler as regras primeiro, observar os peões do jogo, ler as cartas que direcionam os movimentos no tabuleiro, tocar e sentir a textura do tabuleiro, dentre tantas outras coisas até que decida começar a jogar. Essas várias partes compõem o todo, o jogo, e a sua exploração livre é direcionada para a finalidade de jogar o jogo. Da mesma forma, uma atividade lúdica é construída com partes dos quatro indicadores previamente explicados (Macedo, et. al., 2015, p. 21-22), deixando clara a intenção de trazer para a sala de aula, com leveza, prazer, desafios, possibilidades e significados a “possibilidade de forjar uma nova atitude com relação ao conhecimento” (Fortuna, 2018, p. 59).

Quais seriam, então, as particularidades dos jogos no ensino de história? Podemos articular a produção de jogos didáticos pelos estudantes com as especificidades da aprendizagem em história? É possível alcançar a mudança conceitual através dos jogos didáticos de história? Qual o estado do conhecimento desse objeto? É possível encontrar nele as características de jogo descritas por Huizinga? E quanto aos indicadores do lúdico elencados por Macedo, Petty e Passos? Podemos ter um vislumbre deles quando Dandara vira peça de tabuleiro?

Sobre as especificidades da aprendizagem em história, ressaltamos que os jogos se apresentam como espaço de possibilidades para a criação de narrativas contra hegemônicas, que contestam a narrativa única do Estado-nação e compartilha o protagonismo dos acontecimentos históricos com seus diferentes sujeitos. Em jogos comerciais é comum os personagens do jogo serem representados por figuras históricas, o que reproduz a narrativa individualista, algo que deve ser evitado pelos estudantes ao produzirem seus jogos didáticos.

Ao criar um jogo, os estudantes abrem caminho para que o jogador construa sua própria narrativa, e que essa narrativa mude a cada vez que jogue, visto que o elemento de imprevisibilidade dos jogos permite que nenhuma partida seja igual a outra (Huizinga, 1980). Deste modo, o jogador tem a oportunidade de encarar outras perspectivas e pontos de vista toda vez que joga, cotejando diferentes histórias e abrindo mão de narrativas únicas.

Na nossa proposta de construção de jogos didáticos de história pelos estudantes, pretendemos deixá-los livres para experimentar, manejar conceitos diferentes, ver a relação entre eles, inferir como interagem, sabendo que os jogos de

tabuleiro “podem suscitar a mobilização de conceitos, a interpretação e o desenvolvimento de esquemas mentais abstratos de um tema que está sendo ou que já foi estudado em sala de aula” (Bernardes, 2019, p. 65). O jogo é o lugar onde o erro não é daninho, mas usado como combustível para outras histórias. O professor torna-se mediador, abandona o protagonismo na sala de aula, consente que os estudantes rasguem o passado e vejam outros passados possíveis gotejarem na forma de dados, tabuleiros, peões.

Construir um jogo ajuda os estudantes a tornarem cognoscíveis os conceitos, visto que permitem que estudantes se aproximem e apropriem deles, aumentando o grau de referência com o objeto de pesquisa. Essa aproximação é fecunda por permitir que os estudantes se aproximem dos conceitos (e o contexto em que foram criados) de maneira não contemplativa, mas criativa, que deixa bulir, experimentar.

O jogo exige atenção no seu processo de construção, essa não pode ser uma atividade apressada, então o estudante precisará desacelerar, se deter sobre determinados elementos do jogo a fim de fazer a aplicação correta deles. Nesse olhar demorado, as particularidades do passado ficam mais perceptíveis, tal qual os borrões que vemos da janela do ônibus, que vão tomando a forma de árvores e casas quando o veículo diminui a velocidade. E, por serem mais perceptíveis, podemos enxergá-las em detalhes.

É nesses momentos, em que encontramos na massa anônima de sertanejos que construíram Canudos, por exemplo, um carpinteiro que criava porcos e tinha sete filhos, um ex-cangaceiro que, após se emocionar com uma missa de Antônio Conselheiro, resolveu se juntar ao arraial, que somos atravessados pelo conhecimento. É o que Pereira e Torelly (2015, p. 99) chamam de efeito de estranhamento que o jogo propicia, não um estranhamento de repulsa, mas de curiosidade, de ver o diferente e querer entendê-lo melhor.

Ao construir um jogo com fins didáticos, o estudante utilizará do tempo como matéria-prima, visto que todo jogo tem uma duração: não se pode jogar infinitamente. Então ele convencionará o início e o término do jogo a partir de um critério e uma escolha: quais eventos estão presentes no início da partida e quais desencadeiam o final dela? Desta forma, compreendendo a duração do evento a que ele se refere.

É possível desenvolver a noção de simultaneidade e sincronia dentro do tabuleiro quando o jogo envolve grupos sociais diferentes interagindo entre si. Nesse

espaço exploratório, o jogador verá que a ação do outro afeta as decisões que ele pode tomar no jogo e vice-versa, de forma que uma rede de ações (e suas reverberações) é tecida de acordo com as jogadas dos estudantes.

Ao analisar as consequências das ações (suas e do outro) o espaço do jogo torna visível a temporalidade das transformações, pois, ao constatar que o estado do jogo mudou, pode fazer pontes com as mudanças no tecido da história. Um jogo sobre a Revolução Pernambucana de 1817 pode colocar os jogadores no contexto inicial desse acontecimento e dar ferramentas para que interajam com os diferentes setores da sociedade pernambucana do período a fim de garantir a vitória dos revoltosos; assim, ao final do jogo, o estudante pode notar o que mudou e/ou o que permaneceu entre o começo e o fim do jogo.

Como o espaço do jogo é também o espaço da fabulação descrita por Pereira e Torelly (2015), o estudante pode misturar diferentes temporalidades no mesmo jogo, o que permite experimentar as diacronias ao colocar no tabuleiro as diversas camadas do tempo que contribuem para o entendimento de determinado acontecimento. Essa prática foi realizada de maneira exitosa por Cristine Gubert Moreira et. al. (2018) no jogo *As Viagens do Tambor*, onde um percurso na cidade de Porto Alegre vira um tabuleiro que mostra legados, afetos e o sentimento de pertencimento da população negra na cidade. Dentro desse jogo as temporalidades são misturadas, “os lugares, os (as) personagens, as práticas culturais pertencem a tempos históricos diferentes. O que interliga todos os elementos do jogo é a relação de cada um com as trajetórias da população negra em Porto Alegre.” (Moreira, 2018, p. 106-107). Fazendo com que os jogadores interajam com diferentes agentes históricos, de diferentes temporalidades, reconhecendo semelhanças e diferenças, permanências e rupturas entre cada um deles com os espaços da cidade como cenário repleto de significados.

Podemos ainda construir algumas pontes entre a produção dos jogos didáticos de história pelos estudantes e a resolução dos problemas em história. Acreditamos que a diferença entre responder um problema em história por meio da construção de um jogo e a escrita de um texto está na assunção do jogo como aberto e mal definido, como são os problemas em história. Já falamos sobre o jogo ser um espaço aberto ao desconhecido, onde é possível errar sem consequências fatais diferente do que acontece na vida fora do jogo, ora, a abertura ao imprevisível é uma das características dos problemas em história, onde as respostas podem ser múltiplas e ao mesmo tempo corretas a depender da análise das fontes.

Deste modo, construir um jogo é uma das maneiras através da qual o estudante encontra para responder determinado problema, de colocar em prática as heurísticas elencadas por Carretero e Wineburg. Através da construção do jogo, o estudante pode comparar documentos, estabelecer relações entre eles, identificar suas motivações implícitas e explícitas, fazer abstrações sobre o que aconteceu. Esse é um exercício feito para dar forma ao jogo, deixá-lo complexo do ponto de vista da história, o que o torna atrativo e rico em detalhes do ponto de vista do jogo em si.

Quando o estudante coloca seus saberes prévios em prática, no momento de produção do jogo com fins didáticos, o campo do jogo é o campo do conflito: o estudante se depara com situações para as quais, provavelmente, suas estruturas de conhecimento prévio não encontrariam explicações satisfatórias. Fazer um jogo educativo sobre o conceito de “banditismo social” usando o cangaço como conteúdo faz com que o estudante precise ir além da dicotomia “Lampião, herói do povo X policiais malvados” ou “Lampião, bandido X policiais bons”. pois isso, por si só, não garante material suficiente para tornar o jogo didático: é escasso, raso, o jogo pede para que mais elementos sejam incorporados. Aqui encontramos o primeiro passo para o conflito como estratégia para alcançar mudança conceitual: o estudante sente a falta de algo que ele pode ou não saber o que é.

Porém, como já vimos, é necessário ajudar o estudante a dar novas explicações e encontrar ferramentas para que consiga compreender o fenômeno que encara, essa função é contemplada pelo papel mediador do professor e pelo processo de pesquisa do tema necessário para a construção do próprio jogo, já que é preciso entender a temática do jogo para poder construí-lo. Essa pesquisa é orientada pelo professor com fontes e documentações variadas a fim de garantir a validade das informações pesquisadas, além de levar em conta o contexto dos estudantes: mais vale levar uma HQ sobre o tema que viabilize futuras discussões com os estudantes do que um texto acadêmico inacessível para eles.

O cerne da mudança conceitual está na etapa da pesquisa citada acima, durante ela e seus desdobramentos (como as discussões coletivas sobre as análises dos estudantes sobre o que encontraram num documento ou no cruzamento de vários documentos, nas indagações sobre o contexto necessário para produção do jogo, na compreensão dos discursos e intencionalidades daquelas pessoas, naquele tempo que atravessam as fontes pesquisadas). O estudante provavelmente encontrará

informações plausíveis e inteligíveis que não constavam no seu conhecimento prévio. Como entender Lampião e seu bando como parte do que chamamos de banditismo social? Maria Bonita fazia o mesmo que as outras mulheres do bando? Existia uma divisão de trabalho baseada no gênero? Como a população comum via Lampião? As opiniões eram divididas a seu respeito?

Durante a pesquisa do tema, os estudantes passam a entender o passado de maneira complexa, o núcleo duro de alguns conceitos passa a ser mudado e novas teorias são acrescentadas. Devemos lembrar que a mudança conceitual exige tempo para ser posta em prática, afinal, ideias prévias são resistentes à mudanças. Após a primeira aula, o estudante não irá substituir seu conhecimento prévio por inteiro, mas, ao longo de várias aulas, outras explicações podem surgir. Durante essa ação, existe a possibilidade de conceitos incompatíveis coexistirem, de noções diferentes de um mesmo conceito serem operados pelos estudantes.

Não podemos descartar a possibilidade de um estudante, que começa a entender o que é banditismo social, continuar a achar que bandido bom é bandido morto. Da mesma forma, não podemos excluir da mudança conceitual as relações que o estudante possui com a violência numa sociedade onde é dominante uma narrativa que criminaliza Lampião e seu bando como “bandidos por vontade própria” e um discurso que banaliza a vida e espetaculariza ações policiais com alto saldo de mortos.

Mas, podemos, dentro do contexto situacional da sala de aula, promover ações (como essa hipotética construção de um jogo com fins educativos) que insiram o estudante num debate que historiciza esses temas, e mostra como a máxima do “bandido bom é bandido morto” é infértil por excluir a complexidade da pobreza e da falta de oportunidades para as camadas populares no Brasil. E que este problema não é algo exclusivo da atualidade, mas remonta a séculos de exploração e repressão. Nessa tarefa, competimos com a desinformação propagada pelos agentes do Movimento Escola Sem Partido, Brasil Paralelo e da nova extrema direita brasileira nas redes sociais, onde os conceitos históricos são retirados de contexto, manipulados sem embasamento teórico-metodológico e tratados sem rigor científico.

No que se refere ao uso de metodologias variadas em sala de aula, encontramos um cenário onde educadores e educadoras reformulam sua prática docente inserindo jogos nas atividades do seu cotidiano escolar. Mesmo que esse

seja um movimento paulatino, é inegável que vem crescendo nos últimos anos. Para compreendermos o estado da arte, utilizamo-nos do artigo escrito por Silva, Giacomoni, Oliveira e Cunha (2019) intitulado *A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do ensino de história no Brasil: um estudo do estado do conhecimento*.

Ao fazer o acompanhamento dos diferentes trabalhos acadêmicos que abordam o tema do uso de jogos didáticos no ensino de História, os autores afirmam que os primeiros textos (timidamente no começo dos anos 2000 e com maior presença de 2010 em diante) usam como justificativa a necessidade de atualização da história escolar por meio do uso de novas metodologias, com destaque para os jogos. Seja em formato de relatos de experiência, onde os autores buscavam fundamentos teóricos para embasar o uso do lúdico em suas aulas, ou em artigos de divulgação científica, os jogos digitais e de tabuleiro começaram a se destacar no meio científico (Silva et. al., 2019).

No início dos anos 2010, o número de pesquisas, artigos e livros publicados com a temática dos jogos e o ensino de História continuou aumentando. Um dos principais trabalhos foi o livro *Jogos e ensino de História*, organizado pelos professores Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira (2018 - com primeira edição em 2013), onde várias facetas sobre a temática foram abordadas, como

as relações entre brincar e aprender na tradição filosófica ocidental, possibilidades de aprendizagens significativas através do uso pedagógico dos jogos, tipos de jogos, exemplos de jogos de mesa e de seus usos na sala de aula, estratégias de avaliação das aprendizagens realizadas a partir de práticas docentes lúdicas, dentre outras temáticas. O livro também orienta sobre como os docentes podem investir criatividade, inclusive na invenção de jogos de tabuleiro com temáticas históricas. (Silva et. al., 2019, p. 380)

O aumento exponencial de dissertações sobre o tema pode ser relacionado ao papel do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), onde, no período de 2016 a 2019, foram produzidas 17 dissertações em que um jogo foi apresentado como proposição didática. Número que supera as 7 dissertações com a temática em Programas de Pós-Graduação de História Social, Educação e Tecnologia no período entre 2008 e 2016 (Silva et. al., 2019, 384). Esses dados podem indicar o interesse dos professores da educação básica (que provavelmente já utilizavam jogos

nas suas salas de aula antes de ingressar no PROFHISTÓRIA) em aprofundar os estudos sobre a temática no âmbito da pós-graduação.

As dissertações apresentadas deixam de lado a utilização do lúdico em sala de aula enquanto ilustração do passado e comprovação do que aconteceu e aliam o lúdico ao entendimento do passado de maneira complexa, fazendo dos jogos objeto de problematização passível também de historicização. Alguns dos temas abordados envolvem questões como as qualidades educativas dos jogos de tabuleiro, análises de possibilidades pedagógicas de jogos feitos para o mercado, sistemas de RPG, o uso da metodologia de construção de jogos digitais para a sala de aula, a percepção de jovens sobre jogos digitais com temática histórica. De forma geral, os passos dados nas últimas produções apontam para “as possibilidades didáticas do uso de jogos na história escolar e a metodologia para a construção de jogos com fins didáticos” (Silva et al., 2019, p. 386).

Por fim, os autores apontam algumas lacunas a serem preenchidas no campo dos jogos didáticos e ensino de História, como a eficácia dos jogos na construção de aprendizagens (acreditamos que nosso trabalho se enquadra nessa lacuna), nas relações sociais na sala de aula e na maneira como os estudantes analisam as narrativas históricas que chegam até eles por meio dos jogos. Outras lacunas se referem a quais jogos os professores utilizam em sala de aula e a relação entre jogos e o ensino de temas sensíveis em história (Silva et al., 2019, p. 391).

Com a explanação sobre o estado do conhecimento do campo dos jogos no ensino de História, vamos nos deter sobre algumas das particularidades dos jogos que julgamos mais relevantes quando ensinamos história. Ao lermos os parágrafos a seguir, levemos em consideração o que foi escrito no tópico anterior sobre a contribuição dos jogos no que diz respeito aos conceitos históricos, a temporalidade, a narrativa e a resolução de problemas históricos.

Uma das características dos jogos descritas por Huizinga (1980) é o seu caráter imprevisível, onde, seja por meio do rolar de dados ou de cartas embaralhadas, o resultado final da partida (e em certa medida o seu desenrolar também) é indefinido. Ao jogarmos na sala de aula de História, o conteúdo histórico também se abre ao imprevisível que reside nas decisões dos jogadores e na possibilidade da incerteza do desdobramento da narrativa histórica ante a sorte ou azar dos jogadores

(Giacomoni e Silva, 2021, p. 279-280; Pereira e Giacomoni, 2018, p. 16; Pereira e Torelly, 2015, p. 98; Giacomoni, 2018, p. 110).

Observar o caos nos jogos didáticos com temas históricos torna possível enxergar as semelhanças entre a imprevisibilidade dos jogos e a incerteza que as pessoas possuem sobre o mundo que as rodeia. Quem conseguiu prever o desfecho da Revolução Francesa ainda em 1789? A vida, assim como os jogos, é imprevisível, e a vida das pessoas do passado é a matéria-prima do historiador. Ao jogar, os estudantes submergem no contexto das pessoas do passado e, a partir dele e da dinâmica do jogo, tomam as decisões que julgam cabíveis, sendo que essas decisões são submetidas à rolagem de dados, uma carta com a face oculta, um elemento surpresa do jogo que pode beneficiá-lo ou prejudicá-lo. Dessa forma, surgem as queixas quando o estudante perdeu quando “fez a jogada perfeita para ganhar naquela rodada” ou a alegria de quem “obteve o resultado exato no dado para alcançar seu objetivo”.

Com isso, não dizemos que a História é puro fruto do acaso, mas que os estudantes devem estar abertos ao imprevisível, visto que a História constantemente sofre revisões acadêmicas pelos seus pares: novos documentos e teorias (ou novas formas de interpretar documentos e teorias) fazem com que as águas da História não permaneçam plácidas por muito tempo. As feições retorcidas e indagações feitas pelos estudantes quando o professor traz para a sala de aula documentação que afirma a existência de escravizados por outros escravizados no Brasil é exemplo dessa não abertura ao imprevisível por parte dos estudantes.

A imprevisibilidade dos jogos é um dos componentes que geram seu prazer funcional (Macedo et. al., 2005), pois o estudante quer jogar várias partidas seguidas por saber que nenhuma delas será igual à outra. A cada partida jogada, uma nova faceta da história é descoberta. Ora o estudante joga com um personagem vassalo no medievo europeu, ora joga com uma mulher letrada no mesmo ambiente, depois resolve tomar decisões diferentes com esses personagens a fim de ver as consequências desses atos, o que reforça o caráter particular de cada partida.

Podemos citar ainda o acaso do outro, onde, tanto na história quanto nos jogos e no cotidiano, as nossas ações não andam sós, mas acompanhadas pelas decisões de outras pessoas. Quando se está prestes a ganhar uma partida, outros jogadores

podem lotar sua mão de cartas e fazer com que você demore mais a ganhar. Um documento essencial para uma pesquisa pode ter sido destruído pelo descuido de seus antigos guardiões. Uma reunião de última hora com um cliente importante te prende no trabalho por mais tempo e impede que você chegue a tempo para o aniversário do seu amigo. Novamente o caos, o incerto e o imprevisível são pontos de interseção entre a vida, o jogo e a história.

É a partir das suas ações que o jogador escolhe se ataca um inimigo, quebra um acordo, não se envolve em conflitos a fim de acumular recursos e assim move o jogo montando uma trama de ações e consequências com os outros jogadores. Essas decisões tornam o estudante protagonista da História, alguém que efetivamente altera o rumo da história (Bernardes, 2019, p. 64; Antoni e Zalla, 2018, p. 119-120). Nesse momento de isolamento parcial e temporário do seu cotidiano, o estudante deixa de ser Pedro, João ou Maria e se transforma em Antônio Conselheiro, Chico Mendes ou um operário grevista, assim aproximando-se de pessoas do passado que fizeram a história, sejam elas figuras notórias ou anônimas.

Em um primeiro momento, essa aproximação parece reforçar o caráter personalista da História que vimos anteriormente; contudo, num jogo didático de História, os personagens não são isolados do contexto histórico em que estão situados. Então, o estudante ao decidir o que Conselheiro faz, leva em consideração as demais variáveis do jogo, sem atribuir única e exclusivamente ao personagem o destino do Arraial de Canudos, dissociando o caráter personalista e individual do sucesso ou fracasso das suas decisões.

Outro ponto a ser destacado é que essa prática coloca o jogador no lugar de personagens ditos menores, mas com ações que impactam o universo do jogo. Num jogo sobre Revolução Industrial os jogadores que representam os operários podem se juntar e expulsar o dono da fábrica ou em um jogo sobre a questão agrária brasileira os jogadores que representam a pequena agricultura podem tomar o controle das terras dos jogadores grileiros. Os estudantes tomam da mão do professor a escova e penteiam a História a contrapelo.

Fica evidente a dimensão simbólica e o caráter desafiador de jogar (Macedo et. al., 2005) em reação às ações de outrem. Desafiador também porque as ações devem ser tomadas com vistas a evitar o anacronismo, pois as ações pensadas com a

mentalidade do presente distorcem o jogo, não se encaixam com a temporalidade em que ele acontece. Isso leva o estudante a se comprometer no desafio de sair de si, abstrair-se, e pensar como o outro. Esse gesto é simbólico porque o outro, distante no tempo e espaço, passa a ser (re)significado pelo estudante. Este construiu, com esse personagem, uma relação íntima quando aceitou pensar como ele, ver sua biografia, particularidades, penúrias, roupas e outros detalhes que o compõem.

Dessa forma, o ato de jogar atua como forma de construir pontes entre o presente e o passado, identificar as permanências e rupturas entre essas temporalidades, já que

A ideia é a de que ao jogar nesse contexto delimitado, os jogadores estudantes aproximem-se do tema estudado por meio da empatia, colocando-se como “protagonistas” desse contexto, problematizando sobre como seria viver em outra época e que decisões tomar nessas condições. Essa reflexão passa ainda pela consideração de que muitos daqueles problemas “do passado” ainda persistem em nossos dias (Bernardes, 2019, p. 71).

Todavia, essa tarefa deve ser também possível (Macedo et. al., 2005). Vimos que a abstração exigida para entender os conteúdos históricos e seus problemas é uma das dificuldades que os estudantes têm na situação de jogo. Por isso, o professor deve tornar essa abstração possível, dar caminhos para que o estudante entenda os conceitos estudados e, nesse caso, quem são os agentes históricos envolvidos. As alternativas são limitadas pela diversidade de materiais disponibilizados pelo docente, a subjetividade e as particularidades dos seus estudantes - todos estes são elementos que permeiam a vastidão de possibilidades. O objetivo final destas, é a imersão no jogo.

Essa imersão se relaciona intimamente com o “círculo mágico” de Huizinga (1980) e Salen e Zimmerman (2014), dado que o professor cria um ambiente de jogo que desloca os estudantes do seu cotidiano, mas com fissuras para que tragam alguns elementos do seu dia a dia para o jogo e saídas para que a experiência do jogo mude a forma que eles têm de ver o mundo. Músicas relacionadas com o tema (usando instrumentos e técnicas da época e lugar estudados, como trovas medievais), efeitos sonoros (como o som de bombardeios num jogo sobre Segunda Guerra Mundial), imagens e biografias dos personagens utilizados, a decoração da sala de aula (cartazes com reivindicações políticas ou de procurado num jogo sobre ditadura civil-militar brasileira), o desenho de mapas no chão da sala e a disposição da turma em

grupos diferentes espalhados pela sala, são algumas das maneiras que o professor pode utilizar para desenhar o “círculo mágico” na sala de aula e ajudar o estudante a entender que a realidade do jogo é diferente da sua realidade.

Vale destacar que esses recursos devem ser historicamente situados, a fim de evitar o uso da história para fins puramente estéticos. Ao trazer uma carta de soldado soviético na Segunda Guerra Mundial, vale discutir sobre quem escreveu essa carta e suas motivações, além de discutir o que era uma carta dentro do contexto atroz de um front de batalha. A imersão e o protagonismo do estudante ao se colocar no lugar de agentes históricos cria o espaço de simulação, do “pode ser” dentro do jogo. Este é outro aspecto dos jogos para o ensino de História (Bernardes, 2019, p. 64-65; Pereira e Giacomoni, 2018, p. 16; Antoni e Zalla, 2018, p. 120-121; Giacomoni, 2018, p. 111). Sabendo que é impossível reviver o passado em sua totalidade ou reunir todos seus pormenores, a criação de um espaço onde pode-se refletir sobre o passado levando em conta as informações que conhecemos é valioso porque colabora para o entendimento da História como uma ciência com métodos e teorias particulares, visto que essa reflexão será balizada pelos ditos métodos e teorias. Ao mesmo tempo que o estudante é livre para explorar o passado e fabular sobre ele, não é possível afirmar qualquer coisa sobre o passado, correndo o risco de cometer anacronismos ou outros equívocos.

Ao jogar um jogo sobre Império Romano, onde seu personagem é um gladiador escravizado em busca da *rudis* (espada de madeira que simbolizava a liberdade), o estudante não pode escolher uma metralhadora como arma para o combate contra outros gladiadores, pois isso seria anacrônico. Então, ele lê sobre o tema no material disponibilizado pelo professor, que conta com uma lista de armas para gladiadores com o valor da confecção de cada uma, e escolhe uma arma que, dentro dessa temporalidade, pode ser usada. Vencido o combate, inicia-se uma intriga política com intuito de dar fim a sua vida. Em consequência, o estudante agora pensa em formas de se salvar, mas antes colhe informações no material e conversa com o professor se a atitude que pretende tomar é plausível.

Nesse exemplo hipotético, aproximamos os jogos do ofício do historiador. Ao escreverem História, historiadores elaboram hipóteses sobre o que aconteceu baseadas tanto no que já foi escrito sobre o tema quanto na documentação disponível. É a documentação ou são os vestígios do passado que definem o que pode ou não

ser escrito. Quando jogam, estudantes tomam suas decisões baseados no que sabem sobre o assunto (seja a partir do seu conhecimento prévio ou das informações adquiridas durante as aulas e o próprio jogo) e, quanto mais informações científicas possuírem sobre ele, mais fundamentada será sua decisão.

Tão importante quanto possuir essas informações é saber como chegar até elas. Dessa forma, o estudante pode formular novas hipóteses com base na sua análise da documentação sobre o tema com a intenção de ganhar o jogo. Formular essas novas hipóteses de forma que façam sentido no universo do jogo obriga o estudante a pensar como os historiadores (ele analisa a documentação que tem disponível), o que o aproxima da metodologia historiográfica. Nessa etapa de argumentação o professor atua como mediador a fim de evitar anacronismos e equívocos historiográficos, apontar caminhos possíveis para uma melhor argumentação e vibrar junto com os estudantes quando uma boa ideia surgir. Parafraseando Macedo (2014, p. 141), o estudante não joga para aprender história, mas aprende história para poder jogar.

Com isso, eles aprendem que não podemos pensar nas decisões das pessoas do passado segundo nossa realidade, mas de acordo com o contexto delas e que, para saber desse contexto, com intuito de jogar melhor, existem a historiografia e as fontes históricas. Suas decisões podem extrapolar o que foi pesquisado até então, mas devem sempre tomar a historiografia e as fontes históricas como referência a fim de evitar artefatos explosivos no Coliseu.

A diferença entre o historiador e o estudante-jogador é que o primeiro sofre as limitações de quem escreve com o compromisso acadêmico de seguir determinados pressupostos teóricos e metodológicos, de fazer uma análise das fontes que não sofra interferências da sua ideologia e saber que seus pares não hesitarão em apontar os erros da sua pesquisa. Já no espaço de simulação dos jogos, o estudante pode explorar à vontade, sem medo de errar (Fortuna, 2018, p. 59-60; Meinerz, 2018, p. 77; Giacomoni, 2018, p. 110). A ausência desse temor e o prazer de jogar fazem com que, ao tomar uma decisão equivocada, o estudante volte sua jogada ou amargue um fim indesejado... para em seguida jogar novamente e procurar novo desfecho, pois no jogo as oportunidades de recomeçar são infinitas.

A dimensão da possibilidade nas atividades lúdicas (Macedo, et. al., 2005) emana do espaço de simulação dos jogos didáticos de história, por ele próprio ser berço de possibilidades, afinal, é nele que o estudante pensa naquilo que pode ou não ser possível sobre o conteúdo histórico em questão. É nesse espaço que sua decisão pode ser mirabolante, ser o famigerado “um caso em um milhão”, mas, acima de tudo, ela deve ser possível, ou melhor, o jogador deve tornar a sua decisão possível dentro do universo do jogo, deve exercer o que Macedo (2014, p. 147-148) chama de “autoridade do argumento”.

Para Macedo (2014, p. 147-148), ao jogar, o estudante justifica a sua decisão para validá-la, o que pode não levá-lo diretamente até a vitória, mas dificilmente se chega nela sem percorrer esse caminho. Em História, um estudante confere autoridade ao seu argumento, tornando difícil contestá-lo, quando relaciona conceitos, analisa e relaciona documentos diferentes e leva em conta o contexto dos agentes históricos envolvidos. O contrário disso é o “argumento da autoridade” (Macedo, 2014, p. 147-148), onde o jogador justifica sua decisão por meio do “porque eu quis” ou quando o professor usa da sua posição de autoridade em sala de aula para justificar sua fala. Ambos oferecem argumentos com bases frágeis incapazes de sustentá-los.

Posto isso, surge a seguinte inquietação: como, nesse espaço de simulação e possibilidades, a pessoa (professor ou estudante) constrói um jogo onde seja permitida a prática da “autoridade do argumento”? Acreditamos que a relação entre as mecânicas e regras do jogo com o conteúdo histórico pode nos dar a resposta para essa dúvida.

Cabe aqui uma explicação sucinta sobre a definição de mecânicas e regras de um jogo tomando por base o estudo de Daniella Munhoz e André Battaiola (2018). Dentro da apurada e extensa revisão bibliográfica feita pelos pesquisadores, em que exploram o uso dos termos “mecânica” e “regras” nos textos clássicos do design de jogos, quando se confundem ou são definidos em separado, encontramos uma definição objetiva desses termos.

Os autores deixam explícito que não existe consenso entre os designers de jogos sobre as definições de regras e mecânicas, visto que existem diferentes maneiras de se construir jogos (e enxergar essa discussão) que não são necessariamente excludentes, mas apenas diferentes. As regras têm a função de

informar qual o objetivo do jogo e normatizar o que pode e o que não pode ser feito dentro dele, já a mecânica do jogo tem a função de tornar possível a realização das regras (Munhoz e Battaiola, 2018, p. 37). Assim,

“Regras são conceituais. Regras de jogo, de modo geral, estabelecem o objetivo do jogo, sendo este o primeiro fator que vai levar o jogador a agir dentro do jogo. As regras descrevem os procedimentos, informam como as ações devem ocorrer bem como as restrições, sendo uma norma de conduta. Mecânicas são operacionais. Mecânicas são as implementações das regras, são os meios disponíveis para que o jogador tome decisão e aja no jogo” (Munhoz e Battaiola, 2018, p. 37).

Definidas e diferenciadas o que são as regras e as mecânicas do jogo, vamos entender como esses conceitos ajudam a permitir a prática da “autoridade do argumento”, a partir da análise feita de um jogo produzido por Bernardes (2017, 2019). Bernardes (2017, 2019) relata sua experiência ao construir “*À luta camaradas!*” *A Greve Geral de 1917 – São Paulo*, um jogo de tabuleiro com a temática da greve geral de 1917, na cidade de São Paulo, onde os jogadores assumem o papel de grevistas que objetivam promover uma greve geral. Para tanto, os jogadores dispõem dos meios que os grevistas da época utilizavam (piquetes, manifestações políticas, boicotes, dentre outros) e sofrem as repressões a que esses grevistas foram submetidos, como as ações da polícia, as acusações da grande mídia e o desafeto e oposição dos grandes industriais.

A mecânica do jogo, enquanto meio que os jogadores utilizam para promover a greve geral e ganhar o jogo, se dá por meio do uso de cartas, das características particulares de cada personagem grevista e do sucesso ao jogar os dados num tabuleiro que representa a cidade de São Paulo. Os obstáculos aparecem em diferentes momentos a depender do estado atual do jogo, quais cartas dos personagens estão no tabuleiro, onde se localizam e das cartas de contra-ataque. Um jogador não ocupa a função de interpretar o Estado ou os industriais, os desafios aparecem automaticamente quando obedecidas as condições necessárias para tal (Bernardes, 2017, 2019).

O autor afirma que a escolha da mecânica de cooperação entre jogadores que interpretam personagens diferentes para superar obstáculos e atingir a vitória, se relaciona com a temática do jogo, onde os grevistas devem se unir para construir de maneira conjunta a greve geral. Segundo ele, “nesse jogo os participantes jogam

como grevistas de 1917 e, entre diferentes categorias profissionais, enfrentam o jogo que representa o Estado e os industriais. Esse enfoque busca evidenciar os diferentes interesses ‘em jogo’, bem como explicitar as classes/frações de classes sociais envolvidas” (Bernardes, 2017, p. 72).

Da mesma forma, a aparição automática dos obstáculos, sem um jogador ocupar esse papel, é uma característica dos jogos cooperativos e, nesse caso, serve para eliminar a competitividade entre os jogadores e recompensar os diálogos entre eles a fim de tomarem uma decisão de maneira conjunta e organizada (Bernardes, 2017, p. 72). Nesses diálogos, encontramos a brecha para os jogadores utilizarem do seu conhecimento sobre a greve geral, seu contexto e seus personagens para convencerem o grupo a tomar determinada decisão; e poderem argumentar, baseados no que sabem sobre o tema, em determinado momento que é preferível ampliar a adesão à greve para depois lidar com as forças policiais, por exemplo. Assim, através da “autoridade do argumento”, fundamentando sua opinião, os jogadores podem alcançar a vitória.

As características de cada um dos doze personagens são únicas, permitindo uma nova experiência, uma outra forma de ver os acontecimentos e ser agente ativo do contexto histórico da greve de 1917, em São Paulo, a cada novo jogo. Numa partida o estudante pode ser Nadia Corleone, costureira italiana de 19 anos residente do bairro do Jardim Paulista, que não tem tanta força física, mas alta capacidade de mobilização dos grevistas. Em outra partida, pode ser o pequeno Joaquim Maria Barreto, operário brasileiro de 13 anos, bastante influente no bairro de Santa Cecília. Cada um deles exige formas diferentes de convencer os demais jogadores a tomarem uma decisão em jogo. Nadia pode evocar o histórico de lutas anarquistas na Itália para motivar os demais a fecharem as fábricas; já Joaquim, que não consegue ameaçar alguém com os punhos, acha melhor distribuir panfletos na venda do seu pai. O jogador que interpreta Nadia pode citar mobilizações italianas que de fato aconteceram, fruto de pesquisas prévias, e o jogador que interpreta Joaquim pode inventar uma venda fictícia, mas possível de existir, pois, na foto na casa da sua avó, visualizou uma venda na Santa Cecília, de 1917.

As questões apresentadas sobre o jogo “*À luta camaradas!*” são referências de como tanto mecânica quanto as regras podem se relacionar de maneira saudável com o conhecimento prévio ou construído em sala de aula pelos estudantes, de forma que

eles podem usar desse conhecimento para fundamentar suas decisões a fim de agir de maneira efetiva no espaço de simulação e possibilidades do jogo. Dialogar com o grupo para traçar estratégias é uma característica tanto dos jogos cooperativos quanto de grevistas do passado e do presente.

Giacomoni e Silva (2021) relacionam a questão das mecânicas dos jogos e os conteúdos históricos com a formulação de narrativas. Para os autores, a narrativa é o que nos permite conhecer as experiências do passado de maneira que faça sentido para nós, pois articula “a experiência no tempo de forma lógica, tornando-a humana” (Giacomoni e Silva, 2021, p. 285). Essa concepção de narrativa se articula com os jogos, já que, segundo os autores, as mecânicas do jogo dentro do espaço de simulação são espaços propícios para a criação de narrativas, lembrando que essas narrativas, como os jogos, são incertas e sem final definido, preservando a tensão do jogo (Giacomoni e Silva, 2021, p. 285-286).

Ao falarem sobre a construção do jogo “*As Viagens do Tambor*”, citado anteriormente nesta dissertação, afirmam que, num jogo sobre a presença da população negra em Porto Alegre, não seria condizente colocar uma mecânica em que um jogador rouba as cartas do outro ou deve eliminar um dos seus oponentes, pois essa mecânica poderia criar uma narrativa que “seria outra reificação da marca da violência na população negra” (Giacomoni e Silva, 2021, p. 285) ao colocar roubo e assassinato como ações do jogo.

Dessa forma, as mecânicas do jogo devem dialogar com o objetivo pedagógico do jogo, com aquilo que ele pretende desenvolver (Giacomoni, 2018, p. 108). O objetivo do grupo que desenvolveu “*As Viagens do Tambor*” não era apenas visibilizar a população negra na capital gaúcha, mas positivar essa presença, tirá-la da generalização, negatividade e passividade e dar a ela os seus contornos particulares, que diferenciam uns dos outros, e destacar a agência dessa população que toma as rédeas do seu destino mesmo ante situações adversas (Giacomoni e Silva, 2021, p. 286). Logo, usar uma mecânica como as citadas anteriormente iria na contramão das intenções desse grupo.

Outro exemplo dessa relação entre narrativa, mecânica e conteúdos históricos é a forma como Bernardes (2017) escolheu para definir a vitória ou derrota dos grevistas na greve geral de 1917. De acordo com a ação dos personagens e como

eles conduzem a greve, os jogadores recebem pontos que são contados no final da partida e, dependendo do resultado, temos cinco finais distintos, que vão da derrota completa dos grevistas até uma revolução social por todo o país. Essa possibilidade, de desfechos diferentes de acordo com a pontuação, reflete a incerteza do resultado de uma manifestação política, que, conforme as ações dos envolvidos e contexto, pode lograr êxito ou não, além de mostrar as nuances entre os resultados, saindo da dicotomia vitória-derrota e mostrando áreas cinzas, onde uma vitória pode ser parcial ou uma vitória de Pirro e uma derrota pode ser semente para novos frutos.

A mecânica dos jogos é o que torna os jogos desafiadores (Macedo et. al., 2005), e faz com que o estudante analise o campo do jogo, pense nas consequências das suas jogadas ao projetá-las para os próximos turnos. É esse desafio que gera o prazer funcional (Macedo et. al., 2005), de querer, ao final de uma partida, começar outra, com outros personagens em busca de outras interações.

Por fim, o aspecto construtivo do jogo (Macedo et. al., 2005) está presente na união entre suas diferentes contribuições ao ensino/aprendizagem da História. A imprevisibilidade dos jogos e o seu prazer funcional se juntam à mecânica e aos desafios que dão ao jogo outra camada de prazer e motivam as ações dos estudantes no jogo, tornando-os protagonistas do jogo (e da história) e motivando-os a pensarem como as pessoas do passado pensavam. O jogo fica carregado de desafios, simbolismos e significados dentro de um germinal espaço de simulação onde as possibilidades abundam e consegue-se errar sem consequências graves.

Como o contexto em que essa dissertação é escrita é aquele apresentado durante o primeiro capítulo, julgamos por bem estabelecer contrapontos entre o negacionismo histórico, a anticiência e o revisionismo ideológico com nossa abordagem da criação de jogos com fins didáticos em sala de aula. Um contraponto entre os jogos e o negacionismo e o revisionismo ideológico é a forma como ambos encaram a incerteza. Nos jogos e na historiografia reconhecemos a incerteza e aprendemos a lidar com ela, numa partida o resultado permanece em aberto até sua conclusão. Na historiografia o acesso às fontes e novas interpretações tornam a incerteza uma constante, estamos sujeitos à descoberta de um documento ou nova interpretação que coloca em xeque teorias pregressas.

Contudo, grupos anticientíficos se declaram como detentores de uma razão inabalável, excluindo a “incerteza” do seu léxico e tornando esse seletivo grupo como

iluminadores que dissipam as trevas com uma única verdade. Construir com os estudantes o entendimento de que as incertezas existem quando fazemos jogos e produzimos ciência ajuda-os a ter argumentos para contestar “verdades absolutas”. Outro contraponto visível entre os jogos e o lúdico e a anticiência é a forma como a escola e o ensino são encarados. Tanto o Movimento Escola Sem Partido quanto o Brasil Paralelo não fazem questão de esconder sua aversão a Paulo Freire e seu método, atribuindo ao patrono da educação brasileira parte da culpa pelo “fracasso” da educação no Brasil.

O Brasil Paralelo publicou uma matéria intitulada “*A educação no Brasil é uma das piores do mundo – o que está acontecendo?*”⁵³ onde defende que, apesar dos altos investimentos em educação, um dos problemas da educação brasileira é o uso do método de Paulo Freire na maioria das escolas, visto que escolas públicas e particulares seguem diretrizes estatais que, segundo os autores, é permeada de cabo a rabo pela ideologia de Paulo Freire, logo, serviria para instrumentalizar politicamente o estudante.

Discorrer sobre esses equívocos flagrantes, beirando a desonestidade, tomaria espaço o suficiente para outra dissertação. A perspectiva adotada por nós foi a de contrapor-nos ao que esses grupos propagam, quando entendemos que a escola não é espaço de mera reprodução de conteúdos, onde o professor ensina, o aluno aprende e depois volta para casa.

Os indicadores do lúdico na sala de aula apontados por Macedo et. al. (2005) mostram que uma escola lúdica é uma escola que acolhe o estudante, é um espaço onde o estudante tem voz para desordenar e é colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, construir um jogo permite que conheçamos histórias contra-hegemônicas onde outros sujeitos, que não fazem parte do hall de “grandes nomes” da história, tenham sua relevância reconhecida. Para construir o jogo, o estudante deve pesquisar sobre a temática proposta, e essa pesquisa inclui comparar documentos, estabelecer relações entre eles, identificar suas motivações. Isso é aprender o método científico da historiografia, aproximando o estudante do fazer historiográfico e, espera-se, repelindo teorias anticientíficas.

⁵³ Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/educacao-no-brasil-e-seus-desafios> Acesso em: 14/11/2023

Poderíamos continuar fazendo relações entre os jogos e as dimensões das atividades lúdicas ou ainda acrescentar elementos que unem os jogos didáticos ao ensino de História, todavia, elencar um número de particularidades maior do que o exposto aqui colocaria em risco a integridade do texto, fazendo com que se estendesse de maneira desnecessária e tornando a leitura cansativa. Também não pretendemos esgotar o tema ou explorá-lo em demasia, compreendemos que essa tarefa requer esforços e tempo que os limites e prazos de uma dissertação não permitem.

4 “EU ASSINEI”: A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUIR UM JOGO COM FINS DIDÁTICOS COM ESTUDANTES

O título desse capítulo é referência à fala de uma estudante que colocou um nome diferente no seu jogo: Lart. Quando perguntei sobre esse nome, ela disse “Não tem o artista? Quando acaba um trabalho, ele não assina? Aí eu assinei.” Escutar de uma criança de 12 anos que ela é autora do seu jogo e afirmar que fazê-lo é o mesmo que fazer uma obra de arte impactou-me de tal forma que a potência dessa fala encabeça as páginas a seguir. Espero que seja bom lê-las assim, como foi bom para mim escutar isso daquela menina.

Neste capítulo, vamos apresentar nosso trabalho de campo realizado em duas turmas do 7º ano, no Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares, situado no Cabo de Santo Agostinho, quando buscamos entender como os estudantes pensam os povos originários brasileiros e como a mudança conceitual ocorre enquanto eles produzem seus jogos. Tanto a escolha da Escola, quanto do tema histórico selecionado para produção dos jogos foram feitos pela contingência e possibilidades apresentadas a este professor-pesquisador no momento do seu trabalho de campo, como será descrito e explicado no primeiro e segundo itens deste capítulo.

O desenvolvimento desta proposta se relaciona (e justifica) com a nossa preocupação cotidiana em sala de aula com o consumo, por parte dos nossos estudantes, da visão simplória e equivocada de agentes do negacionismo e revisionismo ideológico sobre conteúdos históricos, de uma forma geral, e sobre as populações indígenas brasileiras, em particular, classificando-as como culturalmente inferiores em comparação ao ocidente; uma etnia representada nesses canais como um grupo social de “hábitos culturais nocivos”.

No artigo em seu site⁵⁴, dedicado à descrição dos primeiros contatos entre portugueses e indígenas, a plataforma de streaming *Brasil Paralelo* usa dos relatos de Hans Staden como prova da selvageria dos indígenas e, em sua explicação, constantemente tira a responsabilidade dos ombros da família real portuguesa pela

⁵⁴ Entenda como foram os primeiros contatos entre portugueses e indígenas. Curiosamente, as escolas não ensinam assim. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/primeiros-contatos-entre-portugueses-e-indigenas> Acessado em: 18/05/2023.

escravização de indígenas. Em sua narrativa, eles atribuem o fim da escravização dos indígenas ao decreto real de 1570 do Rei Sebastião I, desconsiderando a resistência dos povos indígenas ante a escravidão portuguesa. Acreditamos que o processo de criação dos jogos pelos estudantes seja uma forma viável de tensionar essa perspectiva.

Nesta proposta, o professor-pesquisador em sala de aula, depois de despender atenção às explicações dos estudantes sobre este tema, reconhece qual o estado do conhecimento prévio, identifica possíveis reproduções de negacionismos, e mapeia quais conceitos deverão ser alvo da mudança conceitual. A partir daí mobiliza documentos e perspectivas que possibilitem outras leituras da história. No nosso caso, o conceito central foi o conceito de “índio” / “indígena”.

O estudante, pautado nas orientações do professor sobre fontes confiáveis para investigar sobre o assunto, pode manusear e materializar esses conceitos de maneira complexa, fazendo relações com outros conceitos e entendendo-os em seu contexto. O jogo torna-se um espaço de transformação, onde o que era “índio” antes, tem chances de agora já não ser, a narrativa nacional única que pacifica e cristaliza os indígenas cede ante o peso de centenas de identidades diferentes espalhadas pelos campos e cidades do Brasil, que lutam diariamente contra o latifúndio, o garimpo e pelo reconhecimento de sua singularidade cultural.

Esse é o tema deste capítulo que está dividido em quatro tópicos com nomes de músicas que me acompanharam durante o longo trajeto entre a escola e minha casa e me ajudaram a, no chacoalhar do trem e no aperto do ônibus, escrever no caderno as impressões preliminares que desembocaram no debate a seguir. No primeiro tópico, *Bruxas da Noite, 2017*, falamos como foram os primeiros contatos entre o professor-pesquisador e a escola que seria o campo para a pesquisa, pontuamos as especificidades desse espaço, a receptividade da proposta pelos estudantes e a experiência de jogar com eles. No segundo tópico, *Kaiowas, 1993*, explicamos como desenvolvemos e colocamos em prática o grupo focal para identificar o estado do conhecimento prévio dos estudantes sobre os primeiros contatos entre etnias originárias e europeus na América e a pauta e situação dos indígenas na atualidade.

No terceiro tópico, intitulado *Eu Tenho Pressa, 1997*, descrevemos como foi o processo de construção dos jogos, momento em que ensinamos a eles o conceito do

jogo, o passo a passo da construção de jogos: regras, mecânicas, playtest e sua parte estética, além dos objetivos pedagógicos que nossa proposta carrega para, posteriormente, acompanharmos seus primeiros esboços e, no final, analisarmos seus jogos prontos.

Por último, em *Um Passeio no Mundo Livre, 1996*, fazemos a análise e discussão dos dados, onde debatemos sobre a viabilidade do retema no contexto da produção de jogos didáticos pelos estudantes, as possibilidades de aproveitar as diferentes habilidades dos estudantes enquanto fazem jogos, e compreender o estado do letramento lúdico dos estudantes como primeiro passo para construir jogos com eles. Por fim, destacamos como os estudantes desenvolveram a autoridade do argumento, descrita no capítulo anterior, e apresentamos como a mudança conceitual se fez presente nos jogos produzidos por eles e elas e quais saberes mobilizaram para fazer esses jogos.

4.1 Bruxas da Noite, 2017: ida ao campo

As informações que seguem neste capítulo foram coletadas a partir da ação e observação do pesquisador, em atividades realizadas durante aulas de história de duas turmas do 7º ano, do Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares, situado no Cabo de Santo Agostinho, e suas anotações em diário de campo dentro e fora da escola. Foram necessários cinco encontros para a realização dessa atividade, todos presenciais. Eles aconteceram entre os meses de abril e maio de 2023, na própria escola, e duraram 3h/aula com as turmas do 7º ano A e 2h/aula na turma do 7º ano B. As duas turmas tinham cerca de 40 estudantes cada.

A gestão escolar, quando informada sobre a proposta da pesquisa, autorizou sem embargos sua realização nas referidas turmas. Os estudantes, quando informados dos motivos que levaram o professor a estar presente com eles, também consentiram de maneira verbal sobre participar ou não da pesquisa, nesse momento foi reiterado que, a qualquer momento, poderiam deixar de participar dela caso desejassem. Todos os nomes de estudantes a que fazemos referência nesta dissertação são fictícios a fim de preservar a identidade das pessoas envolvidas nessa etapa da pesquisa.

No primeiro encontro, o professor-pesquisador falou sobre si, sobre o seu objetivo em estar ali para produzir uma pesquisa, apresentou a proposta de construção de jogos para os estudantes, e fizemos um letramento lúdico - com alguns jogos de fácil acesso para eles terem a experiência da dinâmica e dos elementos que compõem os jogos do tipo *Imprima e Jogue*.

No segundo encontro, realizamos o grupo focal com estudantes selecionados das duas turmas de 7º ano para mapear as explicações e definições sobre os povos originários na história do Brasil. O roteiro do grupo focal (Anexo I) serviu para entender, sem fazer perguntas diretas que direcionassem a resposta dos estudantes, como eles entendem essa temática. Com o consentimento dos estudantes, esse encontro foi gravado e serviu de base para sabermos o estado do seu conhecimento prévio sobre a questão indígena. Parte dessas falas pode ser encontrada no segundo tópico deste capítulo.

No terceiro e quarto encontros, explicamos aos estudantes das duas turmas de 7º ano como construir um jogo. No terceiro encontro essa explicação aconteceu de forma oral enquanto o professor anotava no quadro branco os principais componentes do jogo e tirava eventuais dúvidas dos estudantes. No final desse encontro, os estudantes foram separados em grupos, cada grupo ficou responsável por fazer um jogo sobre a temática indígena. Entre o terceiro e o quarto encontros o professor enviou material de auxílio com textos e vídeos para os estudantes entenderem a questão indígena e a reprodução em slides no PowerPoint do que foi exposto em sala de aula no terceiro encontro (Anexos III e IV, respectivamente). No quarto encontro, acompanhamos o processo de construção dos diferentes grupos auxiliando-os de maneira direta em sala de aula, conversando com eles e elas, fazendo sugestões e tirando dúvidas.

E, por fim, no quinto encontro, os grupos levaram seus jogos para sala de aula onde mostraram-nos ao professor - grupo a grupo. Nesse momento, o professor tomou nota em seu diário de campo sobre como os componentes do grupo explicavam o jogo e faziam pontes entre o conteúdo historiográfico da temática indígena e as mecânicas e regras do jogo.

Mas, antes de seguirmos adiante, precisamos voltar um pouco a fita. O primeiro passo para realização da atividade aconteceu por meio da espontânea boa-vontade da professora Maria de Lourdes da Silva, companheira de turma do ProfHistória –

UFPE, em ceder duas de suas turmas de 7º ano (A e B) de História na escola Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares, escola da rede municipal de ensino da cidade de Cabo de Santo Agostinho, região metropolitana do Recife. Por eu ter conquistado a licença total para a realização do mestrado (e ela, não), estava afastado naquele momento da sala de aula, logo, a disponibilidade da companheira de turma do ProfHistoria foi essencial para a continuidade da minha pesquisa.

A professora Lourdes havia confessado previamente seu interesse pelo uso de jogos em sala de aula, mas afirmado que não possuía experiência prática com eles, seja na educação ou como entretenimento. Segundo ela, essa inexperiência também se estendia aos seus estudantes. Houve várias conversas e ajustes até o momento considerado mais adequado para a realização dessa atividade na Escola. Quando, enfim, definimos as datas, vimos que elas coincidiam com suas aulas sobre a colonização portuguesa na América. Então, todo planejamento foi organizado a partir desse tema.

A professora Lourdes afirmou que a gestora da escola não colocou obstáculos na aplicação da pesquisa na escola e, pelo contrário, declarou satisfação com a troca de experiências entre a escola e a universidade, satisfação essa que foi percebida pela receptividade positiva dos demais professores e funcionários da escola com quem tive contato.

No dia e hora marcados nos dirigimos para a escola, que tem estrutura ampla, mas conta com problemas de infraestrutura: as carteiras e quadro branco não são trocadas há mais de 13 anos, segundo a professora Lourdes, além da alta temperatura devido à falta de ventilação adequada do ambiente, a falta de fardamento e kits escolares (cadernos, livros didáticos, tesouras, régua, borrachas, etc.) para os estudantes. Em determinado momento da aplicação da metodologia foi necessário que os estudantes cortassem alguns componentes do jogo e poucos tinham tesouras consigo. Em outro momento utilizamos o Datashow para projetar algumas informações do jogo, mas a falta de cortinas (mesmo com o uso de TNT preto providenciado pela professora Lourdes) permitiu que a luz entrasse em demasia nas salas, impossibilitando a leitura dos dados exibidos.

Como forma de aproximar os estudantes das mecânicas de jogos de tabuleiro atuais, escolhemos dois jogos para serem apresentados aos estudantes. Os jogos

escolhidos foram: 1) o 20XX⁵⁵, jogo de trilha para um único jogador que envolve corrida de carros num mundo pós-apocalíptico (desenvolvido por Caio Martins e publicado pelo selo Five Tales; 2) e Bairro Zumbi⁵⁶, um jogo cooperativo de defesa de torre (desenvolvido por Tiago Junges e publicado pela editora Coisinha Verde) para dois jogadores onde eles devem sobreviver até conseguir sair do shopping center de uma cidade infestada de zumbis.

A escolha foi baseada em critérios como: i) a nacionalidade dos jogos: ambos feitos por brasileiros e lançados de forma independente no Brasil, mostrando que o acesso a jogos não depende exclusivamente da importação deles nem da publicação pelas grandes editoras; ii) a complexidade e o desafio: são jogos fáceis de jogar, com regras simples, mas de mecânica complexa o suficiente para desafiar o jogador, por não serem totalmente dependentes da sorte ao lançar os dados, mas contarem com doses significativas de estratégia; iii) a gratuidade: os dois jogos estão disponíveis para download sem custos e bastam duas folhas de A4 para poder jogar; iv) por fim, a fácil aplicação deles em sala de aula: entendemos que não adianta escolher um jogo com boa produção gráfica se o professor não possui condições materiais de reproduzi-lo para turmas de 30-40 estudantes, ou um jogo que exija 20 componentes por pessoa, totalizando 600-800 componentes para uma turma.

Os dois jogos selecionados são da família dos *Imprima e Jogue* (tradução livre do termo original Print and Play, que ainda pode ser conhecido pela sigla PnP), que, como o nome sugere, são jogos que necessitam apenas de uma impressora, papel, alguns componentes... E ele está pronto para ser jogado. Tanto o 20XX quanto o Bairro Zumbi, quando muito, pedem um dado de seis faces (D6) e duas folhas tamanho A4, mitigando a questão financeira no momento de aplicação dos jogos em contexto escolar.

A primeira turma que entramos em contato foi o 7º A, que no momento tinha 35 estudantes com faixa etária entre 11 e 13 anos. Eles estavam apreensivos pela minha chegada. Antes da aula começar eles chegavam perto do quadro branco e olhavam para a imagem projetada nele, confabulando sobre o que seria o jogo. Depois que a professora Lourdes deu os avisos gerais com relação ao comportamento e

⁵⁵ Disponível para download em: <https://www.fivetales.com.br/20xx> Acesso em: 04/04/2023.

⁵⁶ Disponível para download em: <https://coisinhaverde.com.br/jogos/downloadsgratuitos/> Acesso em: 04/04/2023.

sinceridade quanto à atividade, me apresentei para a turma, expliquei brevemente minha pesquisa, a intenção de jogar com eles naquele primeiro momento e disse que depois eles fariam um jogo sobre um conteúdo histórico. Eles ficaram bastante empolgados, estavam ávidos por jogar e ter uma experiência “fora da rotina”, como uma estudante falou.

Como a aula da professora nessa turma possui três tempos, primeiro apresentei o jogo 20XX a eles para depois jogarmos o Bairro Zumbi. Essa escolha também foi baseada na fácil compreensão do primeiro jogo, feito para uma pessoa com comandos mais simples e menor envolvimento estratégico, com o intuito de familiarizar os estudantes com algo mais simples para depois partir para algo um pouco mais complexo e estratégico como o Bairro Zumbi.

Foi entregue a cada estudante um D6, um marcador de madeira (Anexo II), e a folha com o tabuleiro do jogo 20XX. Foi inevitável não notar a empolgação contida nos comentários sobre a cor, a textura e as imagens desses itens que são simples para quem está acostumado com a cultura dos jogos, mas causam impacto em quem os vê pela primeira vez. Após a entrega dos itens, não explicamos nada para eles, deixamos que pegassem a folha, o marcador e o dado e explorassem o jogo, falassem sobre ele, comentassem sobre o tema, como se jogava, seu objetivo. Quando questionados pelo professor, eles utilizaram das informações visuais do jogo para falarem sobre ele ser um jogo de corrida que se passava num lugar hostil onde o objetivo seria chegar até o outro lado da trilha, que no meio do caminho encontrariam obstáculos e talvez coisas que os ajudassem.

Após essa fase exploratória do jogo, o professor convidado explicou as regras do jogo para os estudantes. Foi necessária a ajuda da professora Lourdes para conter os ânimos da turma em alguns momentos, visto que eles se empolgavam em comentar sobre o jogo e acabavam não prestando atenção em algumas partes da explicação. Como a projeção no quadro branco não estava satisfatória devido à luminosidade, escrevi no quadro as informações principais que eles precisariam para jogar e fiz uma breve adaptação do jogo nesse momento a fim de homogeneizar as regras e tornar a jogatina menos burocrática.

Enquanto jogavam, eu respondia eventuais dúvidas que apareciam. Um estudante em particular, que a professora Lourdes descreveu como “aquele aluno participativo que não para quieto”, entendeu as regras e a mecânica do jogo rápido o

suficiente para atuar como “monitor espontâneo” ao tirar dúvidas e ajudar os colegas sentados perto dele. Conversando com o estudante, ele me mostrou um dado de 20 lados (D20) e disse que jogava RPG de vez em quando.

Com o decorrer do tempo e das explicações, foi observado que alguns estudantes estavam mais e outros menos engajados com a atividade. Alguns me chamavam para dizer que chegaram até o final do jogo sem perder nenhuma vez, ou que conseguiram “platinar” o jogo fazendo o percurso com os três carros. Contudo, alguns estudantes que não haviam me chamado para tirar dúvidas preferiram não jogar o jogo, mas esses eram exceção, a maioria dos estudantes estava envolvida ativamente na atividade.

Faltando cerca de uma hora e meia para encerrar as três aulas, pedimos para que os estudantes se dividissem em duplas e entregamos o jogo Bairro Zumbi para eles. Então, solicitamos que recortassem os poucos componentes do jogo. Contudo, como citado anteriormente, poucos estudantes possuíam tesouras, o que atrasou em alguns minutos o andamento da atividade. A professora Lourdes cortou alguns componentes para eles e sugeriu que continuassem destacando as partes menores usando dobraduras ou com o auxílio de réguas ou outros objetos. Quando todas as duplas haviam recortado os componentes, comecei a explicação do jogo, mas o horário do intervalo dos estudantes foi antecipado em 30 minutos, encerrando a atividade de maneira prematura.

No intervalo, a professora Lourdes sugeriu que eu comesse a explicação sobre o jogo Bairro Zumbi de maneira diferente na turma do 7º B. Ela sugeriu que explicasse o jogo aos estudantes antes de pedir para eles cortarem, falasse para eles darem nome aos personagens que interpretariam no jogo e aos locais do tabuleiro (qual o nome desse armazém ou desse prédio?) e que eu contextualizasse o jogo com elementos próximos da realidade dos estudantes fazendo perguntas a eles como “O que é um bairro?”, “O que tem no seu bairro?”, “Em uma situação tensa, como você defenderia seu bairro?”. Guardei essas sugestões.

Após o intervalo, ela me apresentou para a turma que, naquele momento, contava com 33 estudantes, na faixa etária entre 11 e 13 anos. Então, me apresentei à turma do mesmo modo que havia me apresentado na turma anterior. O sentimento de apreensão era o mesmo, eles estavam ansiosos por pegar o jogo e saber o que os esperava. No momento de explicar o jogo, coloquei em prática as sugestões que a

professora Lourdes havia me dado. Quando perguntei a eles o que era um bairro, suas explicações consistiram em falar que era o lugar onde eles moravam, onde ficava a escola e outros espaços de convívio. A maioria disse, de maneira jocosa ou séria, que a violência é abundante no bairro em que moram e onde a escola está localizada. Da mesma forma, o uso da violência foi a resposta predominante quando o assunto foi a defesa do bairro.

Vale destacar que o Cabo de Santo Agostinho foi considerada a segunda cidade mais violenta de Pernambuco⁵⁷ e a segunda cidade brasileira com maior taxa de assassinatos⁵⁸ em 2021. A alguns metros da escola, onde hoje existe uma creche, havia um campo de futebol chamado pelos moradores de “Maconhão” onde, segundo relatos, ocorriam tiroteios constantemente.

Durante a discussão sobre as relações entre o bairro e o jogo, a professora Lourdes contribuiu com a seguinte fala: “Imaginem que a escola está sob ataque e vocês vão defendê-la”. Os acenos positivos com a cabeça foram surpreendentes para mim, pois quando perguntei como eles defenderiam o bairro, uma parcela considerável dos estudantes falou que simplesmente fugiria. Mesmo que essa fala tenha sido realizada em tom de brincadeira, eles poderiam ter falado, também em tom de brincadeira, que deixariam os zumbis destruírem a escola e fugiriam, mas escolheram aceitar o desafio e jogar o jogo.

Entreguei as duas folhas com o jogo e os dois dados de 6 lados para as duplas, cortamos os componentes na medida do possível e os estudantes começaram a jogar. Um estudante veio até mim e perguntou se poderia modificar uma regra do jogo, que consistia em chamar a atenção dos zumbis e evitar que eles se movessem em direção à escola; sem resistências, permiti que a alteração fosse feita. Enquanto ia de carteira em carteira tirar as dúvidas das duplas, alguns estudantes me chamaram para perguntar sobre as regras do jogo e me explicavam que queriam saber dessa regra para poder tomar determinada ação: estavam formulando estratégias para ganhar o jogo.

⁵⁷ Grupo Aliança por Pernambuco pede por intervenção na Segurança Pública do Cabo <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2022/01/grupo-alianca-por-pernambuco-pede-por-intervencao-na-seguranca-publica.html> Acesso em: 26/04/2023

⁵⁸ Cabo de Santo Agostinho: a 2ª cidade brasileira com maior taxa de assassinatos. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/ronda-jc/2021/07/13016418-cabo-de-santo-agostinho-a-2-cidade-brasileira-com-maior-taxa-de-assassinatos.html> Acesso em: 26/04/2023

Outras duplas me chamavam para dizer que conseguiram salvar os estudantes da escola e sair de perto dos zumbis, algumas falaram que foram devoradas por eles. Algo em comum entre elas era a empolgação com que falavam do resultado da partida. Nessa turma, identifiquei apenas uma dupla que não se envolveu com o jogo. Ao final da aula, alguns estudantes se despediram de mim e falaram que gostaram da atividade, quando questionados sobre a dificuldade do jogo, a maioria respondeu que no começo acharam o jogo muito difícil, mas quando começaram a jogar as regras foram fazendo sentido e, no final, conseguiram entender como o jogo funcionava. Algumas duplas me falaram das estratégias que usaram para vencer o jogo, e de como combinavam suas ações a fim de evitar o acúmulo de zumbis.

Enquanto eu e a professora Lourdes nos encaminhávamos para a sala dos professores, ela me disse que aquela turma era mais agitada que a outra, que não tinha problemas de disciplina com o 7° B, porém considerava mais difícil conter o ânimo deles. Atribuímos à mudança de estratégia na apresentação do jogo o fato dele ter sido uma experiência exitosa nessa turma. Ela também deu o feedback que, caso ela aplicasse o jogo, iria mudar alguns componentes do jogo que remetiam à violência (espadas, rifles) e remodelaria o jogo da seguinte forma: mudaria os locais do jogo por lugares comuns para os estudantes do bairro (uma praça ou comércio), a escola estaria sob ataque não de zumbis, mas de ladrões e depredadores de patrimônio, e os estudantes assumiriam o papel de defender a escola deles usando de recursos disponibilizados nos locais renomeados. Sem saber, a professora Lourdes fez o que é conhecido no universo dos jogos como *retema*⁵⁹. Neste caso, o retema transformou um jogo de ataque de zumbis num jogo de preservação do patrimônio escolar num contexto onde a depredação do espaço escolar, arrombamento da escola e roubos de material, é uma realidade.

4.2 Kaiowas, 1993: como os estudantes entendem a questão indígena?

No início do planejamento da atividade a ser desenvolvida na Escola, a professora Lourdes sugeriu que o assunto a ser trabalhado em sala de aula fosse as

⁵⁹ *Retema* é a prática de trocar a temática de um jogo por outra com poucas ou nenhuma alteração das regras e mecânicas dele. Pode ser encontrado como “retheme”, “redesenho” ou “redesign”. Falaremos em profundidade sobre esse assunto no tópico destinado à análise de dados.

relações entre etnias originárias e europeus no início da colonização portuguesa na América, com a possibilidade de expansão da proposta para a questão indígena do Brasil contemporâneo. Ela argumentou que esse seria o conteúdo trabalhado nos 7º anos, no período em que as atividades da pesquisa fossem iniciadas na escola, portanto, também seria o conceito do jogo que os estudantes construiriam.

Visto que um dos nossos objetivos é identificar como a mudança conceitual é operada quando os estudantes constroem jogos didáticos de história, sentimos a necessidade de identificar o estado do conhecimento prévio dos estudantes sobre como eles entendem esses primeiros contatos entre etnias originárias e europeus na América e a questão indígena atual. Saber como eles compreendem esses assuntos nos ajuda a perceber se, ao final do processo de construção do jogo, houve mudança conceitual e como ela ocorreu.

A ferramenta escolhida para realizar esse diagnóstico foi o grupo focal. Essa técnica de coleta de dados, na pesquisa qualitativa, consiste em reunir indivíduos para que expressem, por meio do debate livre, suas opiniões sobre determinado assunto colocado em pauta pelo pesquisador. O grupo focal se diferencia de outras metodologias de coleta de dados por possibilitar que o participante, ao interagir com outras pessoas, mobilize diferentes argumentos para concordar ou discordar dos demais. Segundo Alberto Albuquerque Gomes (2005), “a finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento.”

A escolha do material para o grupo focal foi feita com vistas a propiciar a discussão entre os participantes do grupo e, caso eles não falem ou falem pouco, reunir elementos que o pesquisador possa usar para instigar o debate entre os participantes, possibilitando assim que o grupo como um todo disserte sobre o assunto, permitindo o encontro entre a opinião de cada estudante e o confronto (ou concordância) entre essa opinião e a opinião de outro colega.

As duas turmas acompanhadas nesta pesquisa contam com cerca de 40 estudantes cada, então a captação do áudio das falas dos estudantes seria prejudicada devido a quantidade de estudantes e pela falta de equipamento adequado que cobrisse todo o espaço da sala de aula. A professora Lourdes selecionou cinco estudantes de cada turma que, segundo ela, são comunicativos e expressam suas opiniões abertamente, fato comprovado durante o grupo focal.

Dividimos o grupo focal em três momentos: 1) apresentação do quadro *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* de Oscar Pereira da Silva (1900) com objetivo de mapear como mobilizam e definem os conceitos de “descobrimento” e “colonização”; 2) apresentação de dois memes^{60/61} que tratam do acesso à tecnologia por indígenas para saber como tecem relações entre os conceitos de “identidade”, “etnia” e “aculturação”; 3) leitura da matéria do G1⁶² sobre a demarcação das terras indígenas (marco temporal) para entender a relação que estabelecem entre Estado e direitos dos povos originários.

Para realizarmos o grupo focal, escolhemos a biblioteca, por ser o ambiente mais silencioso da escola. Expusemos o quadro de Oscar da Silva e perguntamos aos estudantes o que eles achavam que estava acontecendo ali, quais personagens estavam envolvidos na cena, como eles pensam que foram esses primeiros contatos e se essa relação preliminar mudou com o decorrer do tempo.

Com isso, pretendemos identificar o que eles entendem por “descobrimento”, se foi um acontecimento ou processo, se pacífico e harmonioso ou ato violento. Também queremos identificar se questionam a fonte, se eles questionam se o que está no quadro talvez não tenha acontecido daquele jeito. Sobre o conceito de “colonização” buscamos saber como eles pensam que foi esse processo aqui na Colônia Portuguesa e como afetou os povos que aqui viviam, seja através das diferentes formas de alianças e inimizades feitas entre indígenas e europeus, por meio do genocídio praticado contra os indígenas ou as relações comerciais como o escambo.

Quando questionados sobre o que o quadro retratava, os estudantes se referiram à cena como o encontro ou chegada dos portugueses ao Brasil e o encontro entre eles e os índios. Também atribuem esse encontro ao acaso, onde Cabral chegou no Brasil por conta de um erro de percurso. Em nenhum momento usaram

⁶⁰ “No contexto da internet, meme é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais.” TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, 2016.

⁶¹ Disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1_QZpkqBi_KSUMILqjVHXStlHQ4qnbw2O?usp=sharing Acessado em: 18/05/2023.

⁶² Demarcação da terra Indígena Tremembé da Barra do Mundaú, em Itapipoca, é homologada por Lula. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2023/04/28/demarcacao-da-terra-indigena-tremembe-da-barra-do-mundau-em-itapipoca-e-homologada-por-lula.ghtml> Acessado em: 01/05/2023.

“descobrimento” para se referir a esse encontro. Às primeiras relações entre esses dois grupos eles se voltam para o escambo de pau-brasil e espelhos.

Essas informações podem ser conferidas nas falas deles transcritas abaixo. Os nomes dos estudantes serão ocultados e representam a ordem em que as falas foram feitas.

“Estudante A - Os portugueses chegando, dá pra ver pela caravela.

Estudante B - Os portugueses tavam com o objetivo de chegar nas Índias, pra ir lá e pegar tempero, só que acharam o Brasil.

Estudante C - Aí deram um espelho. Deram um espelho de presente pro índio.

Estudante D - Se brincar nesse ano nem existia espelho ainda!

Estudante E - Não, eles trocavam, faziam trocas, aí os portugueses trocavam objetos: garfos, espelho e essas coisas pelo pau-Brasil, alguma coisa do Brasil que eu esqueci o que era.”

Foi consenso entre os estudantes que esses primeiros contatos não foram harmoniosos, ora a agressão partia dos portugueses, ora dos indígenas, como aponta essa estudante: “Estudante B - E outra coisa que os índios são muito agressivos. Como vai ser calmo com eles agressivos?”

Contudo, eles também afirmaram que, com o decorrer do tempo, a relação entre esses grupos evoluiu para uma melhora.

“Estudante A – [a relação entre eles] Mudou e muito.

Estudante B – Mudou pra melhor.

Estudante C – Evoluiu.

Estudante D – Evoluiu a tecnologia, evoluiu a amizade, acho que ficaram mais colegas.”

Sobre o escambo, os estudantes falaram que alguns instrumentos trocados, como espelhos e outros utensílios, não tinham serventia para os indígenas e serviam apenas para satisfazer a curiosidade deles ao encontrar objetos que nunca haviam encontrado, mas os portugueses reconheciam o valor dos objetos que trocavam.

“Estudante A - Tipo os objetos que eles [portugueses] trocaram com os indígenas. Eu acho que eles [indígenas] não sabiam o que eram, pegaram e não entenderam. Tavam curiosos pra saber o que é que era.

Estudante B - Saber as coisas que eles [portugueses] tinham na realidade, né, de lá. Os indígenas ficavam numa terra e eles [europeus] ficavam em outra.”

Na segunda parte do grupo focal, exibimos primeiro o meme que trata de maneira pretensamente jocosa o acesso à tecnologia pelos indígenas e, em seguida, mostramos um meme que usa do humor para criticar a noção preconceituosa de que indígenas na atualidade não podem usar tecnologias como smartphones. O objetivo da exibição desses memes é identificar se eles têm uma visão de índio genérica e folclórica, cristalizada no passado, onde indígena é aquele que veste cocar, vive na mata e sobrevive de caça e pesca ou os reconhecem como sujeitos sociohistóricos. O argumento dos memes é de que quem acessa tecnologia deixa de ser indígena. Portanto, o debate sobre *aculturação* se faz presente, bem como os conceitos de *identidade* e *etnia* em suas explicações sobre se a posse e o uso de tecnologia influi ou não na identidade de alguém enquanto indígena.

Após a exposição dos dois memes a discussão iniciou de maneira espontânea da parte deles sobre a construção da identidade indígena através do acesso à tecnologia.

“Estudante A - Mas os índios têm tecnologia hoje em dia, né?

Estudante B - Eu vi o vídeo de um índio no TikTok que ele tava usando, que ele tinha um iPhone K12Pro Max.

Estudante C - Tem índio que tem até helicóptero.

Estudante D - Eles chamam de helicóptero não, é pássaro de ferro [risadas]. Pra ele não é nem helicóptero, é pássaro de ferro.

Estudante E - Eles têm Hilux também”

Também apareceram perspectivas do índio cristalizado no passado e atualmente dependente da assistência do estado para sobreviver.

“Estudante A - Como é que os índios têm iPhone? Eles roubam do...?

Várias vozes - Não, não, não.

Estudante B - Eles trabalham.

Estudante C - Eles pegam dinheiro pra comprar.

Estudante D - E como eles trabalham nas, nas, nas aldeias?

Estudante E - Tem um programa que eu vi na televisão que os índios recebem um dinheiro do governo. Assim, os índios, cada, (como é que chama?) cada tribo, né? Eles recebem um dinheiro, né, cada pessoa, aí por isso que eles tem celular e tal. Nesse vídeo que eu vi do índio ele disse que recebe 60 mil reais do nosso dinheiro.”

Durante esse debate acima, alguns estudantes afirmaram que queriam ser índios, quando questionada a razão dessa vontade, responderam que queriam ser índios para ganhar dinheiro fácil. Então uma nova discussão surgiu sobre ser índio a partir de hábitos alimentares exóticos, como comer lagartas e larvas. Percebe-se aqui que o termo genérico “índio” manuseado pelos estudantes não atribui especificidades aos povos indígenas, tanto em termos de diversidade cultural e linguística, quanto em termos de historicidade. O preconceito em relação ao “índio que ganha dinheiro fácil do Estado sem trabalhar” atravessa suas definições.

No último momento, trouxemos a discussão da demarcação das terras indígenas por meio de uma matéria do G1 que trata da demarcação de terras indígenas em abril de 2023 no governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva. Com essa discussão, buscamos articular as questões do presente com o passado, pois os estudantes foram instigados a posicionar-se contra ou a favor da demarcação das terras indígenas e, para tal, precisaram mobilizar o conceito de indígena novamente, mas agora voltado para a obtenção de direitos políticos.

Após a leitura da reportagem, a maioria dos estudantes afirmou que a demarcação de terras indígenas era uma política positiva para a garantia de direitos dos indígenas, onde alguns fizeram sugestões do que fariam sobre o assunto caso fossem presidentes do país.

“Estudante A - Professor, se eu fosse me tornar presidente eu ia entregar o Brasil pros índios. Porque o brasil é deles, né, foi a gente que tomou, então...

Estudante B - Eles já sofreram muito por nossa causa, então eu entregaria a eles [o país] se eu fosse presidente.”

Um estudante alerta que, caso isso ocorresse, haveria protestos do “outro povo”, questionado que outro povo seria esse, ele disse “os brancos”.

“Estudante A - e eu acho que eles iam revidar também [“os brancos”] pq os policiais tem mais arma de fogo que os indígenas, os indígenas não têm arma de fogo.

Estudante B - O que é um arco pra uma arma de fogo, hein?”

À vista disso, o conceito de índio tornou-se central na discussão sobre os demais conceitos, pois é a partir dele que os estudantes movimentam os demais conceitos durante o grupo focal. Podemos inferir que os estudantes pensam o indígena a partir de alguns estereótipos e preconceitos, ora enxergam-no como bom selvagem, ingênuo e tolo, ora como ser violento. O exotismo também se faz presente em suas falas quando relacionam ser índio com consumir larvas e lagartas.

Segundo eles, nas relações de escambo o indígena realizava trocas sem procurar utilidade prática para os instrumentos que trocavam, enquanto os portugueses sabiam a serventia de cada objeto que barganhavam. Esses estereótipos também foram reproduzidos em “piadas” que comparam a inaptidão do índio em reconhecer objetos modernos, como o helicóptero que é comparado a um “pássaro de ferro”. Essa “piada” pressupõe que o índio contemporâneo permanece preso ao passado colonial e usa apenas os elementos da natureza para nomear os objetos ao seu redor.

Da mesma forma, o etnocentrismo está presente quando criam uma hierarquia entre o arco e flecha e a arma de fogo onde os indígenas que usam arco e flecha são colocados em posição inferior aos policiais que usam armas de fogo. Novamente é vetado ao índio sair do passado e utilizar ferramentas do presente e seus instrumentos tradicionais são considerados medíocres se comparados com os da polícia.

A dúvida da estudante sobre o acesso à tecnologia pelos povos indígenas ser feito através de roubo ou pagamento pelo Estado também revela que parte deles encontram dificuldade em entender que a aquisição de bens materiais pelos indígenas pode acontecer pelas mesmas vias que não-indígenas utilizam. Parte dessa forma de pensar está enraizada na noção de índio como pessoa que mora numa aldeia, distante dos grandes centros urbanos e isolado das outras pessoas.

A fala da estudante que viu a reportagem acusando os índios de receberem 60 mil reais “do nosso dinheiro” aponta que, provavelmente, esse vídeo fez parte da campanha de desinformação acerca dos atrasos nos repasses da Funai em 2021 para os povos indígenas Avás-canoeiros.⁶³ É perceptível que, em sua fala, existe uma distinção entre “eles”, os indígenas, e “nós”, os que têm seu suado dinheiro entregue aos indígenas.

Eles apresentam certa confusão quando dissertam sobre a colonização brasileira, pois primeiro eles dizem que as relações entre portugueses e indígenas eram conflituosas, mas foram pacificadas. Mesmo instigados a achar razões para isso, não conseguem dizer a causa das idas e vindas entre a paz e a guerra, elas simplesmente acontecem, como um fluxo natural onde primeiro se tem a inimizade para depois essa relação evoluir progressivamente até a amizade.

Essa noção da história como progresso é nociva por tirar desses estudos a complexidade exigida para entender a própria história. Conferir naturalidade a processos históricos que estão emaranhados numa trama que vai além da narrativa onde “existe um lado bom e um lado mau”, é ignorar a diversidade de sujeitos envolvidos e seus interesses em jogo e homogeneizar grupos heterogêneos. Algumas das declarações dos estudantes relacionam-se com o que a *Brasil Paralelo* expõe sobre essa temática. Destacamos a perspectiva sobre o assunto apresentada no seu documentário *Cortina de Fumaça*, além do já citado *Brasil – A Última Cruzada: A Vila Rica*. Durante a pesquisa não foi declarado pelos estudantes se eles consomem ou não conteúdos dessa empresa, então, não temos como mensurar se ou quanto eles foram influenciados por esse veículo de discursos negacionistas. Ainda que possamos inferir ecos de algumas narrativas.

Em *Cortina de Fumaça*, são utilizadas as afirmações do presidente da Funai durante o governo Bolsonaro, Marcelo Xavier, para relativizar as mortes de indígenas em conflitos agrários, atribuindo as mortes que constam nesses dados a atropelamento, tráfico de drogas e outros casos. Também conta com a participação da ex-ministra Damares Alves, que apresenta o infanticídio indígena fora de contexto,

⁶³ MPF cobra da Funai repasse mensal a indígenas por royalties de energia. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/mpf-cobra-da-funai-repasse-mensal-a-indigenas-por-royalties-de-energia-de-furnas> Acessado em: 19/05/2023

como “prática cultural nociva”, com vias ao sensacionalismo para gerar revolta em quem assiste e trata-o como barbárie que apenas a civilização pode sanar.

Em matéria assinada por Ethel Rudnitzki, Laura Scofield, Rafael Oliveira⁶⁴, foi identificado que um dos financiadores de *A esperança se chama liberdade*, documentário da Brasil Paralelo que defende o agronegócio e a ocupação de terras indígenas para esse fim, é Antonio Cabrera, ruralista e político alvo de investigação em 2008 e 2009 por ter mantido em sua fazenda trabalhadores em situação análoga à escravidão.

Munidos dessas informações, sabemos que a proposta da mudança conceitual durante a construção dos jogos didáticos deve atentar-se para a forma como os estudantes constroem a história, que eles possam olhar para ela com a devida complexidade e evitar simplificações, além de se esforçar para construir um conceito mais complexo de indígena, que dialogue com a diversidade e individualidade dos povos originários e suas pautas políticas.

4.3 Eu Tenho Pressa, 1997: construindo os jogos com os estudantes

Para a construção dos jogos, pedimos em ambas as turmas que se dividissem em grupos entre de até 8 pessoas, uma quantidade que julgamos satisfatória para que as tarefas do grupo fossem realizadas sem sobrecarregar um ou outro membro do grupo. Com os grupos formados, foi pedido que anotassem em seus cadernos as orientações dadas pelo professor.

Estruturamos os elementos básicos para a composição do jogo a partir da proposta de construção de um jogo com fins didáticos com tema histórico. Foi explicado que, diferente dos jogos trazidos na semana anterior, os jogos que construiremos não possuirão apenas a finalidade de se divertir, mas que a diversão caminhará de mãos dadas com o conteúdo histórico, para que a pessoa que jogar o jogo deles possa aprender algo sobre os povos originários. Dessa forma, orientamos

⁶⁴ *A boiada invade a tela*. Disponível em: <https://apublica.org/2021/07/a-boiada-invade-a-tela/> Acessado em: 18/05/2023.

a delimitação do que Giacomoni (2018) define como os objetivos pedagógicos e os objetivos do jogo.

Antes de começar a falar dos demais aspectos dos jogos, dedicamos um tempo para reforçar que a reprodução de estereótipos e preconceitos não deve estar presente no jogo. O jogo, espaço de fabulação, imaginário, exploração e improvável deve ser também um espaço em que nenhuma minoria seja ofendida ou representada de maneira equivocada sob o pretexto de adequar a temática ao jogo. Com os alertas sobre os objetivos da atividade e os cuidados a serem tomados, demos continuidade à explicação.

Nos voltamos para o conceito do jogo e o que dele deriva. Explicamos a eles que o conceito do jogo é sobre o que ele tratará, no nosso caso, o conceito foi escolhido previamente pelos professores, as relações entre etnias originárias e europeus no início da colonização portuguesa na América ou a questão indígena do Brasil contemporâneo. Exemplificamos a construção da temática, história do jogo, cenário e personagens com o processo de roteiro de um filme. Diferenciando um filme de terror e um de comédia (temática), foi possível que os estudantes percebessem que todo filme se passa num lugar (cenário), conta uma história e possui personagens que podem ser imaginários ou reais e, no caso do jogo, podem ser personagens que interagem com o jogador ou não, e uma intriga ou problema a ser resolvido.

Compreendida essa primeira parte da construção do jogo, explicamos como eles podem desenvolver as mecânicas e as regras do jogo, como são parecidas, mas guardam algumas diferenças. Explicamos que as regras são responsáveis por orientar o jogador sobre os objetivos do jogo, como ele ganha ou perde e de que a escrita dessas informações obedece a um gênero textual específico e devem ser escritas de maneira objetiva, simples e direta. Já as mecânicas do jogo são as partes práticas dele, o que torna possível alcançar o objetivo. Quando perguntamos quais as regras do jogo de dominó, a maioria notou a presença dos elementos no modelo apresentado, e reconheceram que o ato de juntar peças com números iguais para alcançar esse objetivo era a mecânica do jogo.

Em seguida falamos da etapa do playtest, onde os estudantes farão um protótipo inicial simples, em suas folhas de caderno, com o objetivo de jogar o jogo de maneira preliminar para ajustar e equilibrar o jogo (por exemplo, o momento do

playtest pode identificar ou conferir se todos os jogadores têm chances iguais de jogar, sem que um grupo de jogadores tenha vantagem sobre o outro, ou se o jogo está muito difícil ou fácil). Pedimos para que imaginassem se o jogo de xadrez tivesse apenas rainhas nas peças pretas e peões nas peças brancas, foi uníssono que as peças pretas teriam vantagem sobre as brancas e que a divisão igual das peças foi a maneira encontrada de equilibrar o jogo.

Pedimos que a versão definitiva do jogo só seja produzida após o playtest para evitar que se despenda esforço e recursos na impressão de um material que tem chances altas de ser modificado. Para essa versão definitiva, as artes do jogo foram o último ponto a ser tratado. Seria responsabilidade deles procurar ou produzir as representações visuais dos elementos visíveis do jogo, como o tabuleiro, cartas, dados personalizados, peões, marcadores, personagens. Deixamos claro que, para produzir as artes do jogo, não há necessidade de saber desenhar ou editar imagens em programas da internet, que a perícia com as imagens não será critério de avaliação, mas que o jogo precisa ter coerência estética, logo, num jogo sobre coleta de materiais para alimentar um povo indígena, as imagens de robôs gigantes disparando foguetes devem ser evitadas.

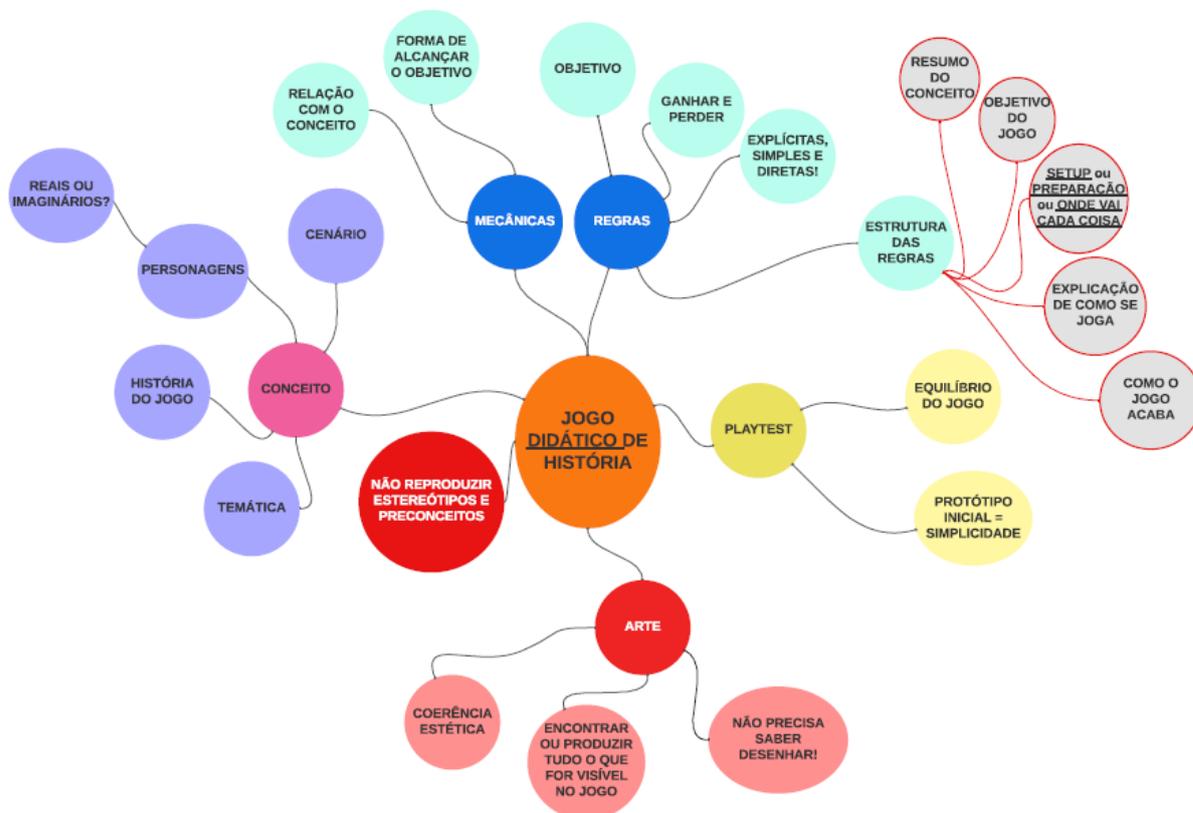
Por fim, orientamos que eles escolhessem internamente quem ficaria responsável pelas artes do jogo e quem ficaria responsável pela montagem das regras e mecânicas, já o conceito do jogo seria conversado por todo o grupo. Também reforçamos que, apesar da divisão de tarefas, todos os membros do grupo deveriam se sentir à vontade para opinar em todas as etapas de produção do jogo.

Após essa explicação, no final da aula, uma estudante do 7º ano A me mostrou um tabuleiro que havia rabiscado onde as casas de uma trilha levavam o jogador de uma caravela até outra. Ela disse que ainda não tinha o conceito do jogo, mas que gostou de ter desenhado um tabuleiro daquele jeito. Nesse mesmo momento, um estudante do 7º ano A me chamou para mostrar um esboço de um jogo que ele pensava em jogar com seus colegas. Era um jogo onde cada jogador escolhia um personagem com uma pontuação atribuída a características pré-definidas (velocidade, magia, força, dentre outras), pontuação esta que usavam através da rolagem de dados para enfrentar monstros em ambientes diferentes e medir o sucesso de suas ações. Então ele me perguntou se poderia adaptar esse jogo para nossa proposta usando figuras do folclore e lendas de povos indígenas. Como a aula já havia

terminado, não pudemos conversar mais sobre a proposta, mas o efusivo aval foi dado.

O resultado dessas instruções pode ser sintetizado no mapa mental abaixo.

Figura 1 Mapa mental sobre a construção de jogos didáticos de história.



Fonte: o autor, 2023.

Na semana seguinte, orientamos os grupos na tarefa de produção dos jogos. A linguagem dos jogos não é de todo conhecida pelos estudantes, por isso é necessário acompanhar o processo de construção de cada grupo para auxiliá-los. No intervalo entre a semana anterior e essa, foi enviado para o grupo de WhatsApp da turma um material de referência sobre a questão indígena e a confecção de jogos (Anexos III e IV respectivamente). Pretendemos que esse material tenha servido de inspiração para os estudantes construírem seus jogos do ponto de vista dos objetivos do jogo e dos objetivos pedagógicos, de forma que tenham em mãos informação suficiente para construir um jogo com regras e mecânicas bem definidas e que possua uma perspectiva de história que traga mais complexidade para compreensão da questão indígena.

Observamos que os grupos trabalhavam em ritmos diferentes, onde alguns estavam com o conceito do jogo e protótipo inicial pronto para ser testado e outros engatinhavam na pesquisa histórica e nas regras. Identificamos que grupos que estavam com os jogos mais desenvolvidos contavam com membros que já jogavam jogos digitais ou RPG e se destacavam por sua dedicação à tarefa. Contudo, na turma do 7º ano B, um grupo de estudantes-jogadores preferiu fazer um jogo de quiz em que você rolava um dado de 6 lados, avançava uma quantidade de casas igual ao resultado do dado e respondia uma pergunta sorteada. Quando questionados sobre o porquê desse jogo ser mais simples do que os jogos que conheciam, responderam que fazer um jogo assim era mais fácil e não dava tanto trabalho.

Identificamos que os grupos com maior dificuldade para realizar a atividade eram os grupos onde a maioria dos componentes faltaram a uma ou as duas aulas anteriores, onde apresentamos os jogos 20XX e Bairro Zumbi e explicamos em sala de aula como construir um jogo. A queixa mais comum desses grupos era que eles não haviam entendido como fazer o jogo ou que não conheciam nada da temática. Quando questionados se abriram os arquivos enviados no grupo de WhatsApp da turma, a maioria respondeu que não, enquanto outra parte falou que não possuía celular. Então, o professor abriu o arquivo para eles e explicou o processo de construção do jogo, bem como explicou como foram os primeiros contatos entre portugueses e indígenas, as relações de escambo e a demarcação de terras indígenas na atualidade, o que os ajudou a prosseguir com a atividade.

Foi detectado que, nos grupos com dificuldade em construir o jogo, o conceito era desenvolvido com mais facilidade do que suas mecânicas e as regras. Os estudantes conseguiam pensar em personagens, situações e cenários que poderiam fazer parte do jogo, mas sentiam dificuldade, por mais que se empenhassem, em traduzir isso em linguagem de jogo.

Também existiam os grupos onde a tarefa foi feita parcialmente, alguns pensaram uma mecânica complexa para seu jogo, com equilíbrio entre sorte e perícia do jogador, além de diferentes graus de personalização dos personagens que seriam usados pelos jogadores, mas que ainda não contavam com nenhum tópico da temática. Outros grupos possuíam a história pronta, sabiam quem seria o personagem do jogador, para onde ele iria, sua motivação, quais obstáculos encontraria no meio do caminho, mas não conseguiam traduzir isso em linguagem de jogo.

Foi assim que, pensando na dificuldade de cada grupo, respeitando a individualidade e ritmo dos seus componentes, que o professor explicou como eles poderiam construir o jogo ou criar uma história. Verificamos que foi mais fácil para eles pensarem numa história para o jogo do que construir sua mecânica e pensar em regras. Uma das dificuldades constatadas foi a escrita das regras, em todos os grupos era perguntado como se jogava o jogo deles e em todos os grupos eles contavam mais de uma versão das regras, um membro do grupo corrigia o outro ou acabavam criando números aleatórios com a intenção de dar qualquer resposta ao professor. Então foi preciso testar o jogo para que pudessem responder essas questões.

Primeiro o professor escutava as explicações deles sem interferir, deixava que falassem qual o objetivo do jogo, como se joga, como se ganha e perde e o que mais quisessem falar. Depois, fazia perguntas seguindo o roteiro das regras apresentado no mapa mental acima. O que preciso pra jogar? Como começo? Tenho que rolar um dado? Se cair nessa casa, faço o que? Como esse item funciona? Essa quantidade de casas não vai fazer o jogo acabar muito rápido? Na medida que respondiam, era orientado que anotassem o que estavam falando para depois estruturar as regras num texto único. Foi reforçado que, naquele momento, o professor tinha o auxílio de todo o grupo para entender como se joga, mas o jogo precisa ser cognoscível sem a presença deles.

Também foram orientados a utilizar uma regra de estatística em que, usando um dado de 6 faces, o resultado médio das rolagens é 4, então a quantidade de casas do jogo deles poderia ser “4 x R”, onde ‘R’ é o número de rodadas que queriam para seu jogo. Assim, um jogo com cerca de 10 rodadas teria algo em torno de 40 casas, e um jogo com duração esperada de 8 rodadas teria cerca de 32 casas.

Diferentes grupos lidavam de maneiras diferentes com os obstáculos que a produção de um jogo coloca em seu caminho. Os ânimos oscilavam entre a diplomacia e a belicosidade, como no caso de um grupo onde duas estudantes possuíam ideias diferentes sobre o conceito do jogo (impedir que portugueses atracassem na praia e defender Tupã dentro da floresta), elas conversaram entre si e decidiram fundir as propostas, dessa forma o conceito do jogo envolveu impedir que os portugueses atracassem na praia para preservar a integridade de Tupã.

Por outro lado, houve momentos em que a divergência de opiniões entre membros do grupo teve que ser mediada pelo professor, como no grupo onde os

estudantes começaram a discutir sobre a monopolização das tarefas por um componente do grupo e acusações inflamadas de que outros componentes não faziam nada. Nesse momento o professor tomou a frente da situação e, após apaziguar os ânimos, elaborou com eles a divisão das tarefas e reforçou que eles podiam discordar uns dos outros, mas a construção de um jogo deveria ser feita em grupo.

No dia marcado para o último encontro a região da escola foi atingida por uma forte chuva que impossibilitou a presença de parte das turmas. A professora Lourdes explicou que é comum os estudantes faltarem à aula em dias chuvosos porque as ruas onde a maioria deles mora é de terra batida ou não é asfaltada, então muitos ficam ilhados em suas casas sem conseguir sair delas. Vimos alguns estudantes que chegavam na escola usando galochas e outros com lama na altura dos joelhos. Apesar de parte dos estudantes não conseguir apresentar seus jogos, visto que o jogo estava na casa de um estudante que não pôde ir à escola por conta da chuva, a maioria conseguiu levar seu jogo até a escola. Primeiro nós fomos até a sala do 7º ano B, onde três dos cinco grupos explicaram ao professor como seus jogos funcionavam.

O primeiro grupo construiu um jogo de trilha onde o objetivo dele era evitar que um grupo de portugueses que atracaram na praia entrassem na floresta e destruíssem a divindade indígena Tupã. Para isso, um indígena que primeiro avistou os portugueses chegando deve correr de volta para seu povo e avisar sobre o perigo que seu deus corre. As regras consistem em jogar um dado de 6 lados e andar um número de casas igual ao resultado; no percurso existem algumas casas de revés em que o jogador pode encontrar algo que o ajude ou atrapalhe, o grupo utilizou elementos como armadilhas e emboscadas para atrapalhar o jogador e o conhecimento sobre o território como forma de ajudá-lo.

As componentes do grupo falaram que a construção do tabuleiro foi feito a partir do papelão que uma tinha em casa e que usaram desde tintas até lápis marca-texto, uma delas chegou a escrever um nome que não era o seu no barco onde os portugueses estavam, quando perguntada do porquê de ter escrito esse nome, ela respondeu que “Não tem o artista, quando acaba um trabalho, ele não assina? Aí eu assinei.”

Figura 2 jogo sobre preservação da religião indígena.



Fonte: o autor, 2023.

Figura 3 assinatura da estudante.



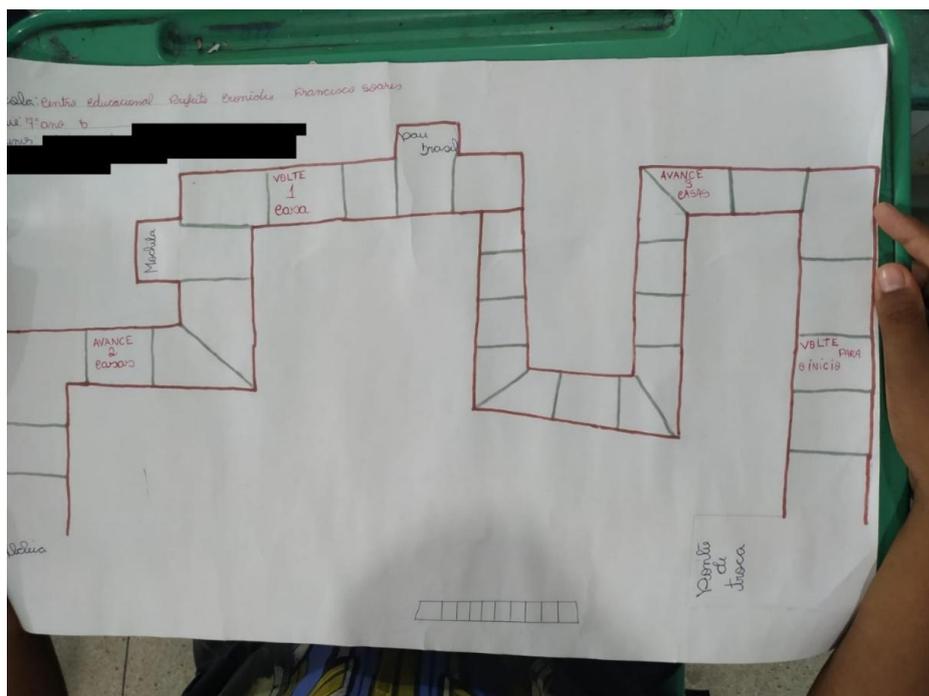
Fonte: o autor, 2023.

O grupo seguinte apresentou um jogo de trilha nos moldes do anterior: jogar um dado, andar pelo tabuleiro e observar as casas de obstáculos e bônus. Mas as diferenças impedem que igualemos os dois jogos. O objetivo deste é levar pau-brasil até uma embarcação portuguesa antes que vá embora negociar com outro povo, o jogador levar o pau-brasil até os portugueses para trocar a madeira por enxadas de metal, pois seu povo precisa delas para arar o solo mais rápido, e então voltar para seu povo, percorrendo novamente o tabuleiro.

O jogador conta com dez turnos para ir até a embarcação, caso não consiga, perde o jogo. Caso consiga fazer a troca, deve voltar em até dez turnos, ou um animal selvagem o devora. No caminho, pode encontrar mais pau-brasil para trocar (que garante rolar dois dados na volta) e uma mochila com água, comida e remédios (as três águas permitem avançar uma casa, a única comida permite avançar duas e o remédio composto por ervas e plantas permite anular um efeito negativo do tabuleiro) para ajudá-lo durante sua jornada. Houve preocupação do grupo em criar um jogo balanceado onde o fator sorte é mitigado pela sabedoria na hora de usar os recursos e resolver parar na casa onde está o pau-brasil e a mochila em vez de pulá-las.

Durante a apresentação do jogo, dois componentes começaram a acusar o terceiro de não ter ajudado a fazer o jogo. Ele se defendeu dizendo que confeccionou o tabuleiro porque os outros dois “não conseguiam aquietar a mão e iriam garranchar tudo”, eles riram e confirmaram que ele era o melhor para fazer essa tarefa.

Figura 4 jogo sobre escambo.

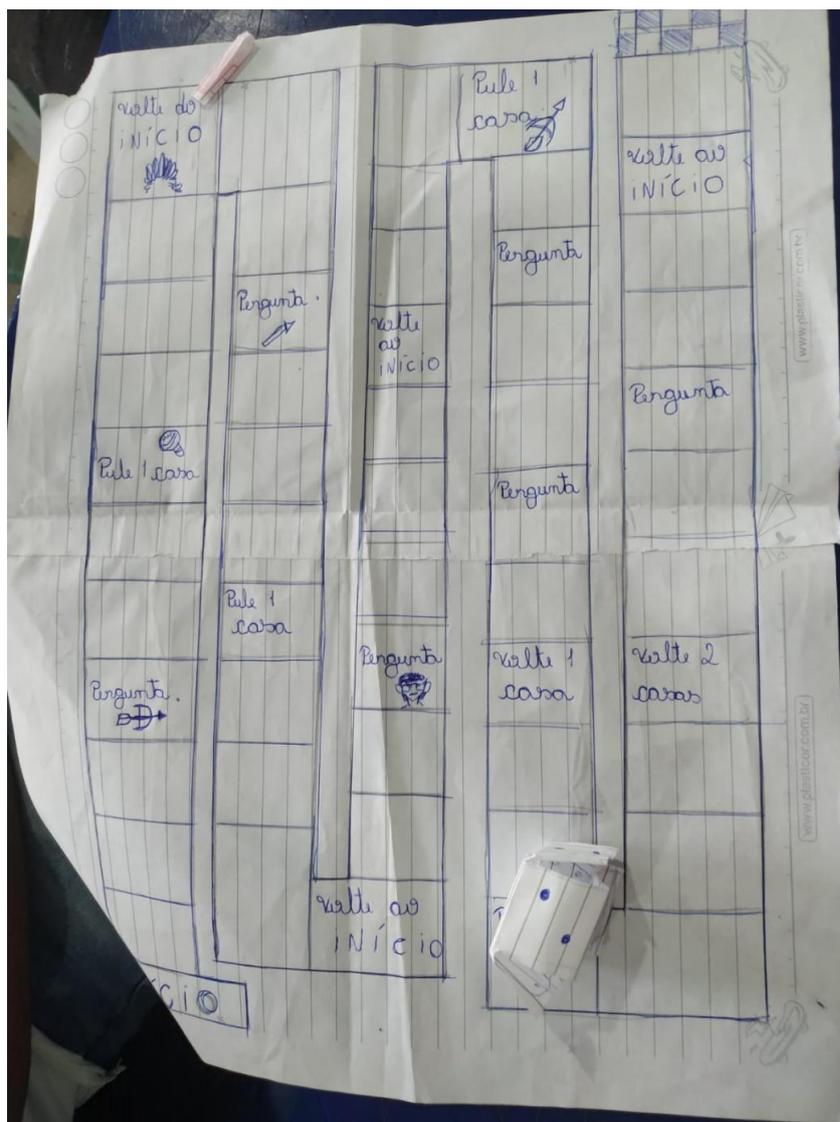


Fonte: o autor, 2023.

O último grupo dessa turma apresentou um jogo de quiz em que os jogadores rolam um dado de 6 lados e andam um número correspondente de casas que contam com perguntas, obstáculos e bônus. Os estudantes revelaram que as perguntas e respostas feitas para o jogo foram recolhidas de um site que usa inteligência artificial para responder às perguntas do usuário. As dez perguntas que elencaram dizem respeito aos povos indígenas de Pernambuco e podem ser divididas em três grupos: onde vivem, que língua falam e quem são.

O grupo distribuiu as casas com obstáculos, bonificações e perguntas de forma que todo jogador passe por pelo menos uma delas durante o jogo. Também improvisaram os peões do jogo com tiras de papel coloridas manualmente e um dado feito de papel por eles. Algumas casas do tabuleiro contavam com chocalhos, arcos e flechas, lanças e cocares como ilustração, os estudantes explicaram que desenharam aquilo por ser “a primeira coisa que vem na cabeça quando a gente pensa em índio.”

Figura 5 jogo de quiz.



Fonte: o autor, 2023..

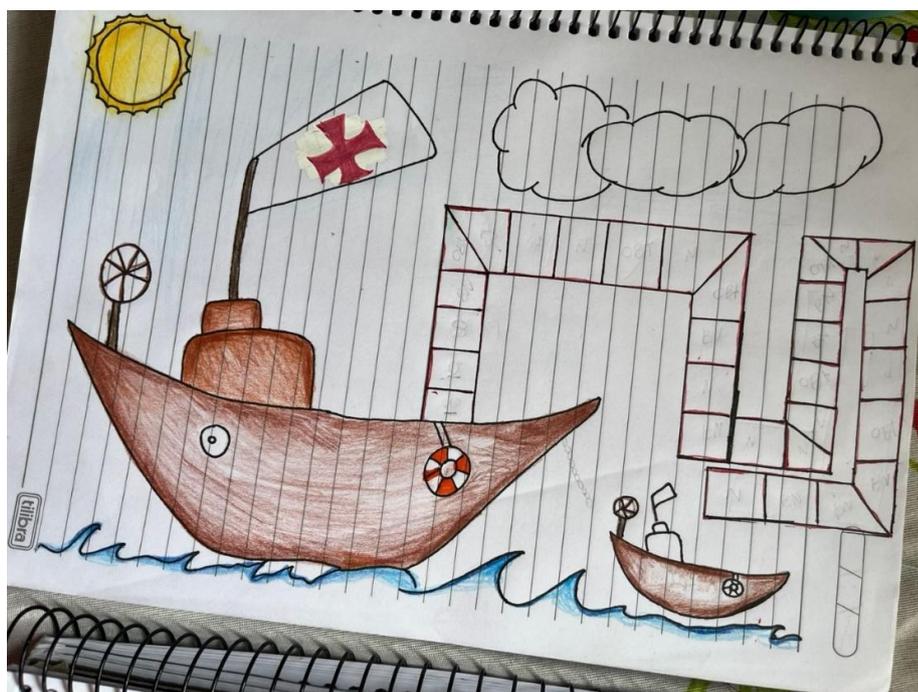
Na turma do 7º ano A, o primeiro grupo a apresentar mostrou um jogo com um conceito intrincado, onde conta a história de uma rebelião protagonizada por um grupo de índios Fulni-ô capturados por piratas portugueses que seriam feitos de escravos na europa, o objetivo dele é fazer com que essa rebelião seja bem-sucedida e libertar os Fulni-ô.

A estudante que estava com o jogo não pôde ir à escola porque estava doente, mas os membros do grupo conseguiram contactá-la via WhatsApp e ela enviou as fotos do jogo. O jogo é um jogo de trilha onde o jogador rola um dado de 6 lados e se desloca uma quantidade de casas igual ao resultado. Ao cair numa casa com bônus

ou obstáculo, deve rolar o dado novamente para saber qual a bonificação ou obstáculo que a sorte lhe reservou.

Esse grupo se preocupou em fazer uma lista de obstáculos e bonificações que, além de equilibrar o jogo e mitigar o fator sorte, não é apenas um conjunto de “volte/avance 1 casa”, mas descreveram o efeito como uma ação condizente com a temática. Então temos momentos eletrizantes como ser emboscado (e emboscar!) por piratas, conseguir armas dentro do navio, ser ferido e outras coisas que fazem com que nos sintamos num filme onde a conquista pela liberdade é a meta.

Figura 6 jogo sobre a rebelião de indígenas em um navio pirata português.



Fonte: o autor, 2023.

O último jogo apresentado é um jogo de trilha onde o jogador rola um dado de 6 lados e se desloca uma quantidade de casas igual ao resultado. Seu objetivo é ajudar um índio a salvar um macaco de caçadores, mas deve tomar cuidado para que ele não perca tempo comendo bananas espalhadas pelo tabuleiro e dê tempo para o caçador alcançá-lo. Antes de aparecer o tabuleiro do jogo, encontramos um desenho feito pelos estudantes que, segundo eles, “é como se fosse uma tela inicial do jogo, pra mostrar ele”.

Figura 7 “tela inicial” do jogo sobre preservação ambiental.



Fonte: o autor, 2023.

Figura 8 jogo sobre preservação ambiental.



Fonte: o autor, 2023.

Após agradecer à professora Lourdes e suas turmas pela atenção, carinho e engajamento na atividade, é chegado o momento de se debruçar sobre os dados

colhidos em campo para analisar quais as contribuições da produção de jogos didáticos pelos estudantes nas aulas de história para a construção do entendimento complexo do passado.

4.4 Um Passeio no Mundo Livre, 1996: análise e discussão de dados

Alguns questionamentos surgiram quando a professora Lourdes sugeriu o retema do jogo Bairro Zumbi para um jogo de preservação do patrimônio escolar: o uso do retema retira a originalidade do jogo? É um obstáculo para alcançar os objetivos pedagógicos e específicos do jogo (Giacomoni, 2013)?

O tema de um jogo de tabuleiro é o pano de fundo onde o jogo se desenrola e pode se misturar com as regras e mecânicas do jogo. Por exemplo, o jogo War usa como temática a guerra entre países, os objetivos do jogo são descritos em cartas onde o jogador tem missões específicas (conquistar determinados territórios, destruir exércitos de determinada cor) e conta com o elemento sorte para dar a sensação de que, mesmo com alto número de soldados, o resultado de uma batalha reserva surpresas. Paralelo aos jogos temáticos existem os jogos que não dependem de um tema para serem jogados, como damas e dominó, esses são chamados de jogos abstratos.

Alterar a temática de um jogo pode ou não influenciar na mecânica e nas regras dele. No já citado *“As Viagens do Tambor”* houve a preocupação de retirar a mecânica de assassinato de jogadores, presente originalmente no jogo Detetive, para se adequar à temática das relações étnico-raciais. O processo de retema implica fazer escolhas sobre o que permanece e o que será mudado no jogo, e essas escolhas precisam ser justificadas com argumentos. A professora Lourdes afirmou que fez a escolha por uma temática envolvendo preservação do patrimônio por identificar que a depredação era um problema que poderia ser combatido usando o jogo Bairro Zumbi. Na proposição didática dos jogos, acreditamos que o processo de construir um jogo não implica necessariamente na originalidade da mecânica e das regras, mas na originalidade da utilização delas. Para tanto, os argumentos, que serão usados para defender o retema, devem ser coerentes.

Nos casos onde o cotidiano escolar coloca o professor contra o relógio (o que acontece na maioria das vezes), mas este ainda quer utilizar dos jogos em sala de

aula, a principal vantagem do retema é o tempo. São economizadas horas que seriam gastas discutindo sobre regras, balanceamento da mecânica do jogo, quais peças utilizar, como grupo A interage com grupo B e outros elementos característicos dos jogos, trocando os elementos do jogo original pela temática que os estudantes escolheram. Para estudantes que estão começando a jogar jogos de tabuleiro atuais, o uso do retema pode servir de preparação para que, na medida que ampliem seu letramento lúdico, consigam passar da substituição e adequação de elementos do jogo para criação de novas mecânicas, regras, usos para componentes, implementação de condições de vitória, etc.

Entretanto, essa forma não exige menos esforço, pois peça por peça, letra por letra, deve ser agora adequada à temática escolhida, e, novamente, essa adequação exige justificção embasada por argumentos. Vamos usar como exemplo novamente o jogo War. Imaginemos que um grupo de estudantes troca o tema do jogo de guerra entre países reais usando exércitos por conflitos entre devotos de deuses gregos distintos. Ele deverá trocar a configuração do tabuleiro de mapa-mundi para algo mais enxuto, para que a partida seja mais rápida e caiba numa aula, como o mapa da Grécia do século IV a.C, ou substitui os países atuais por templos de deuses. E deverá reescrever as cartas de objetivo substituindo o nome dos países pelo nome dos templos, com a diferença de que algumas cartas de objetivo não podem ser escolhidas por determinado templo.

Para tal, eles pesquisam sobre desavenças entre diferentes grupos religiosos e, com a ajuda dos professores de História e Geografia, conseguem distribuir esses templos de maneira ordenada. Quando questionados sobre o porquê de determinada carta de objetivo não poder ser escolhida por um templo, os estudantes justificam que essa escolha não seria condizente com o que aconteceu, pois essa situação colocaria devotos originalmente aliados como antagônicos, e eles preferiram manter a aliança entre esses grupos. O professor solicita que os estudantes escrevam isso no manual de regras para informar ao jogador a razão dessa decisão. Também admitem que, durante o jogo, os jogadores de templos originalmente aliados podem se atacar caso a presença de um impeça o outro de ganhar ou grupos originalmente antagônicos podem se unir para derrubar um templo mais forte.

Ou seja, estrutura básica do jogo War permaneceu, contudo o retema do jogo não é uma simples “troca de roupa”, onde mudam-se os nomes, as imagens usadas

e a configuração do mapa, mas é uma “troca de pele”, já que o retema foi feito com base nas pesquisas feitas pelos estudantes, com auxílio dos professores, que tiveram que equilibrar o que encontraram em documentos, podcasts e vídeos com a incerteza e imprevisibilidade dos jogos. Assim, os estudantes, por meio do retema do jogo, entenderam de maneira mais complexa como era a relação entre diferentes grupos religiosos na Grécia antiga.

O conceito de “retórica procedimental” (originalmente desenvolvido com base em jogos digitais, mas sendo aplicável também na realidade dos jogos analógicos) do designer de jogos e acadêmico Ian Bogost (2007) nos ajuda a relacionar o retema às implicações e mensagens que são transmitidas pelas mecânicas e regras do jogo, no contexto escolar da produção de jogos com fins didáticos nas aulas de história.

Em *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames* (2007), Bogost considera que os jogos podem ir além do simples entretenimento e que são meios potenciais de expressão e comunicação. Essa potencialidade é percebida na análise das regras e mecânicas do jogo (por isso o uso da palavra “procedimental”, pois se refere a esses procedimentos). Regras e mecânicas são um sistema interativo onde o jogo se desenrola, são o “lugar operacional” em que a interação entre o artefato-jogo e o jogador acontece e uma nova camada de mensagens é transmitida ao jogador.

Ao sugerir a mudança de temática do jogo Bairro Zumbi (ao invés do problema ser sobreviver a um apocalipse zumbi para tornar-se a preservação do patrimônio escolar), a professora Lourdes identificou o significado da mecânica do jogo (defesa de torre) naquele contexto: precisamos nos unir em torno de um bem comum para conquistar nosso objetivo. É necessária sensibilidade para entender a mensagem transmitida “nas entrelinhas” do jogo na hora de sugerir um jogo para ser alvo do retema, pois as mecânicas e regras podem transmitir mensagens que, no contexto de um retema, podem servir para reforçar estereótipos, preconceitos e a competitividade da sociedade capitalista ou persuadir o estudante a ver possibilidades de construir pontes entre processos históricos e as mecânicas e regras do jogo.

Com isso, julgamos válido o uso do retema de jogos por professores e estudantes no contexto da produção de jogos com fins didáticos com temática histórica. Contudo, deve-se ter o cuidado para que os objetivos pedagógicos não

fiquem em segundo plano e sejam ofuscados pelos objetivos do jogo. Essa preocupação existe porque também existe a tentação de, ao ver um jogo balanceado e pronto para ser remodelado, fazer a simples troca de elementos estéticos, de algumas palavras das regras e nomes de componentes sem antes se preocupar com contextualizar essa troca de forma que ela seja adequada com os conceitos históricos que serão trabalhados, os sujeitos históricos envolvidos, o respeito aos direitos humanos. Essa não adequação vai na contramão da construção de conhecimento histórico complexo.

Em síntese, deve existir harmonia entre os objetivos do jogo e os objetivos pedagógicos envolvidos na atividade (Giacomoni, 2013). Quando há essa preocupação, evita-se que o retema deixe o jogo raso, sem problematização histórica e torne-se uma cópia comercial do seu original. Podemos afirmar que a construção do jogo permite a vazão das habilidades individuais dos estudantes em prol da coletividade. Grupos que contavam com estudantes conhecidos na escola por escreverem bem conseguiram desenvolver o conceito do jogo sem muitas dificuldades, estabelecendo uma história com personagens, cenário, motivações e organizando uma narrativa entre eles.

Os estudantes desenhistas perguntavam sobre o material que poderiam usar para fazer o tabuleiro e as peças, se as informações do jogo poderiam constar no próprio tabuleiro ou ficar separadas em cartas, se poderiam chamar o colega de grupo que ajudou na construção da mecânica para saber como podia expressar isso, em quantas partes o tabuleiro precisaria ser dividido, se seria um mapa por jogador ou um mapa para todos jogarem. É emblemático o caso do estudante que, acusado de não fazer nada, rebateu as acusações dizendo ser o único que sabia desenhar minimamente bem dentro do grupo e aquela foi sua função. Mesmo aqueles que não se engajaram integralmente na proposta de fazer um jogo, puderam contribuir com aquilo que tinham a oferecer, seja desenhando ou escrevendo o conceito.

Durante o primeiro encontro, de maneira mais marcante na aplicação do jogo na turma do 7ºA, percebemos que alguns estudantes não se engajaram na atividade por não entenderem as regras do jogo. Essa percepção sobre o manejo das regras nos fez dividir os estudantes em quatro grupos: 1) os que se desestimularam rapidamente por não entenderem as regras do jogo; 2) aqueles que, mesmo se esforçando para entender as regras, não conseguiam interpretá-las e,

consequentemente, não conseguiam jogar; 3) os que entendiam as regras e jogavam o jogo; 4) os que entendiam as regras e criavam estratégias para ganhar. Essa divisão suscita um debate multifacetado onde podemos falar sobre os aspectos engajadores dos jogos, discutir o jogo enquanto linguagem ou entender como os estudantes relacionam regras e mecânicas na hora de montar estratégias. Não entraremos nessas discussões no espaço desta dissertação por acreditar que, nesse momento, é significativo nos determos nos dois primeiros grupos de estudantes, os que não entenderam o jogo.

Sabemos que existe a possibilidade de, em outros casos, existirem os que entenderam as regras do jogo, mas preferiram não jogá-lo, porém, no nosso caso, não identificamos esse tipo de comportamento. Também não identificamos indícios de desinteresse quando apresentamos os jogos para os estudantes, eles só apareceram depois de alguns minutos de jogo, quando os estudantes que não haviam entendido as regras do jogo terem desistido dele.

Destacamos que nenhuma metodologia cativa todos os estudantes de uma turma todas as vezes em que é aplicada. Isso acontece com música, filmes, imagens e também com os jogos. O que buscamos entender com essa situação é a razão pela qual uma turma motivada com a atividade deixou de se engajar nela a partir do momento que não entendeu as regras do jogo. Ou ainda, porque eles e elas sentiram dificuldade na hora de entender as regras do jogo?

A maioria das perguntas feitas sobre as regras durante esses momentos poderiam ser sanadas mediante a rápida leitura das regras do jogo. A explicação sobre como mover as peças, como ganhar o jogo, o que acontecia em determinada ocasião e outras questões estavam escritas em caixa alta ou destacadas em negrito no manual de regras. A resposta para essa inquietação não pode passar pelo preconceito da “má vontade” dos estudantes em ler as regras. Não se trata de excesso ou falta de vontade de ler as regras, trata-se de entender que o manual de regras é um artefato que é estranho para esses estudantes que não têm o hábito de manipulá-lo. A perícia em entender um manual de regras e utilizá-lo enquanto se joga é algo que vem com o tempo, com a quantidade de vezes que a pessoa se coloca diante de um novo jogo e aceita explorá-lo.

O estudante citado como “monitor”, que auxiliou os colegas no 7ºA durante a apresentação do jogo 20XX, já era jogador de RPG. Ele levou seu D20 para a sala de

aula naquele dia, a fim de expô-lo, porque sabia que aquele era um indicador de que ele fazia parte da comunidade de rpgistas. Atribuímos sua desenvoltura com o jogo apresentado à sua experiência prévia com jogos. Mesmo que essa experiência não esteja voltada para os jogos de tabuleiro atuais, ele estava familiarizado com uma estrutura de jogo (personagens envolvidos em alguma tarefa que precisam realizar ações para ter êxito nela).

Acreditamos que a dificuldade em compreender as regras pode estar relacionada com o estado do letramento lúdico dos estudantes. O letramento lúdico representa o “reconhecimento básico dos elementos do jogo e do jogar: os componentes conhecidos, as regras etc., e avança na direção de uma literacia avançada, onde o reconhecimento de mecânicas, temáticas e subjetividades da dinâmica do jogar é inerente.” (Carvalho, 2022, p. 170). Sabendo que esses estudantes não estavam familiarizados com jogos de tabuleiro atuais, com mecânicas e regras diferentes das que usualmente encontram em jogos como dominó, damas ou Ludo, é compreensível que possuam dificuldades em interpretar as regras e colocar em prática as mecânicas do Bairro Zumbi e do 20XX. Quem está habituado com os jogos de tabuleiro atuais geralmente consegue ordenar o jogo porque compreende a função dos componentes e avalia de antemão as formas de jogar de acordo com as mecânicas do jogo.

Esse é um tipo de complicação que não é comum encontrarmos quando a metodologia utilizada é a música, os filmes ou as imagens, por exemplo. Afinal, os estudantes assistem filmes e vídeos desde pequenos por conta do contato com a televisão, as plataformas de streaming e vídeos na internet, escutam músicas desde a tenra idade e hoje vivem numa cultura de hipervalorização da imagem com a difusão das redes sociais. Reconhecem os elementos que tornam uma música, filme ou imagem agradável ou desagradável para eles, visto que articulam suas preferências pessoais com os componentes desses objetos. Sabem o que é a trilha sonora e fotografia num filme, reconhecem ritmo, harmonia e melodia em uma música e identificam o foco, dimensão, direção e outros elementos que compõem uma imagem (mesmo sem nomear esses conceitos como alguém com formação na área). Em resumo, eles estão habituados com esses suportes, diferente do que acontece com os jogos.

Talvez por isso que os grupos da nossa pesquisa conseguiram desenvolver com maior facilidade a história do jogo em vez de suas mecânicas e regras. Lembremos que a narrativa é uma das (senão a principal) formas que temos de ordenar o mundo ao nosso redor, é através dela que nos comunicamos (Carretero, 2011, p. 95), então os estudantes estão em constante proximidade com ela, diferente dos jogos de tabuleiro atuais, que não fazem parte do cotidiano da maioria deles. Os grupos com maior dificuldade foram os com estudantes que faltaram às aulas onde apresentamos os jogos e explicamos como se faz um jogo, o que indica a necessidade de instrução prévia sobre os jogos para o desenrolar da atividade.

Se, por meio do contato prolongado com músicas, filmes e imagens, os estudantes reconhecem, mesmo que de maneira básica, seus componentes e atribuem a eles valores subjetivos (gostar mais de filmes de terror do que de romance, preferir o brega funk ao heavy metal), com os jogos não seria diferente: para saber se prefere um jogo de controle de área, defesa de torre, alocação de trabalhadores ou deck building, o estudante precisa primeiro entrar em contato com esses jogos para entendê-los e construir seu letramento lúdico.

Encontramos uma experiência semelhante em Giacomoni e Silva (2021). Ao citarem a experiência de estudantes do 6º ano no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o jogo “Revolução Neolítica” (jogo que simula a sobrevivência de grupos humanos no período final do Paleolítico), os autores afirmam que alguns estudantes sentiram dificuldades em compreender o jogo mesmo com auxílio do professor, monitora e colegas de turma.

Giacomoni e Silva (2021) concluem que a escassez de possibilidades para proceder com a tarefa ocorreu devido ao nível de complexidade do jogo relacionado à faixa etária dos estudantes e o letramento deles na linguagem dos jogos. Os estudantes não estavam habituados com as mecânicas dos jogos de tabuleiro, não houve contato prévio com esse estilo de jogo, o que dificultou a compreensão deles sobre o que acontecia no tabuleiro referente ao jogo.

Como um dos nossos objetivos é a construção de um guia que auxilie professores e professoras a construir jogos didáticos de história com seus estudantes, a implementação de práticas que promovam o letramento lúdico torna-se essencial. Um estudante que não conhece jogos de tabuleiro atuais provavelmente

encontrará dificuldades em construir um jogo; logo, entrar em contato com as diferentes mecânicas e estilos de jogos amplia suas chances de construir um jogo fundamentado.

Ao aprender novos jogos, o estudante entrará em contato com os elementos que compõem um jogo, como seus componentes, o manual de regras, tabuleiro, caixa onde o jogo é guardado. A estrutura de escrita das regras de um jogo é diferente de outros gêneros textuais, as ideias devem ser apresentadas seguindo determinada ordem para que o jogador-leitor entenda sem muitas dificuldades como jogar. Assim, nosso estudante precisa ler regras de jogos para entender como apresentar um jogo textualmente para alguém que, via de regra, não poderá consultar seu criador em caso de dúvida.

Além disso, as regras ditam as condições de vitória e derrota ou os diferentes patamares entre um e outro, como é o caso do já apresentado “*À Luta Camaradas!*”. Entender essas regras colabora para a construção de jogos onde existam zonas cinzas entre vitória e derrota, além de pensar historicamente o que representa a vitória ou a derrota para determinado grupo e suas consequências.

Familiarizar-se com os componentes e mecânicas dos jogos modernos ajuda o estudante a experimentar novas configurações de jogo, além de servir como via de expressão dos estudantes sobre como entenderam o jogo. Um jogo onde dois jogadores puxam cartas de um mesmo baralho pode dar a ideia de colaboração entre eles, compartilhar grãos de diferentes tipos de milho como recurso para aumentar a quantidade de peões pode ser uma forma de falar da diversidade de alimentos do povo maia.

Importante notar que, ao falarmos desses elementos, relacionamos eles com os conteúdos históricos (Giacomoni, 2013). Ao construir um jogo didático, o estudante autor do jogo deve prever uma aliança entre regras bem definidas, objetivos explícitos e nitidez do tema histórico trabalhado. Essa junção nos ajuda a avaliar quais as percepções do estudante sobre o conteúdo histórico escolar.

Estendemos a necessidade desse letramento lúdico dos estudantes para os professores que escolhem usar os jogos como metodologia para o ensino de história, visto que o professor precisa jogar o jogo seja para saber se ele é adequado para

seus estudantes, ou para saber se ele serve de inspiração para a construção de um jogo ou como parte do letramento lúdico deles.

Quando os estudantes apresentaram seus jogos, percebemos que aqueles com mecânicas e regras mais complexas eram oriundos de grupos cujos membros já possuíam o hábito de jogar ou entenderam as regras e se engajaram na jogatina durante a primeira semana. Apesar de todos os jogos serem jogos de trilha, alguns contavam com oportunidades de reduzir o fator sorte no jogo para que a vitória ou derrota ficasse a cabo da habilidade de quem joga, e essa é uma característica dos jogos de tabuleiro atuais.

Analisando os jogos deles e delas pudemos observar que a mudança conceitual proposta por Carretero et. al. (2013, 2014) está presente nos jogos na relação elaborada entre mecânica, regras, arte e conceito do jogo e na forma como o conteúdo histórico foi mobilizado. Em alguns dos jogos apresentados existe a resistência dos povos indígenas, seja para a preservação da sua religião ante a imposição do cristianismo ou como reação à escravidão quando já eles já eram dados como escravizado. A escolha dos obstáculos impostos aos colonizadores (armadilhas e emboscadas) na mata ou no mar (ataques diretos e armadilhas) denota a ação ativa do indígena nesse processo, dando a ele o protagonismo da ação ao mesmo tempo em que retira dele uma suposta (e equivocada) passividade no processo de escravização.

Vemos aqui que os estudantes mobilizaram dados do passado de maneira mais complexa e adensaram o seu conceito prévio de “índio”, trazendo para o jogo elementos que compõem esse conceito, como ao relacionar indígenas à preservação ambiental ou relacioná-los a personagens revolucionários em busca da liberdade de seu povo. E mobilizar elementos, na perspectiva da mudança conceitual, significa retirá-los de definições prévias, acrescentá-los, ou ao menos deixá-los em zonas de incerteza. Aerar ou promover rachaduras em visões preconcebidas.

Quando se acrescenta ao conceito de “índio” a capacidade de ser voz ativa nos processos históricos em que participa, retira-se (mesmo que parcialmente) desse mesmo conceito o sujeito que deve ser protegido e tutelado, pois voz ativa e tutela são elementos incompatíveis e essa incompatibilidade é percebida pelos estudantes. Lembremos que o fato deles perceberem essas incompatibilidades não significa que a mudança conceitual ocorreu. Carretero et. al. (2014) nos alerta para a permanência

de elementos discordantes no mesmo conceito, mas este é um passo importante para que a mudança conceitual ocorra.

Também observamos a aliança entre o conceito do jogo e sua mecânica como forma de entender o passado de maneira complexa quando vemos elementos comuns do cotidiano indígena como água, comida, plantas e ervas sendo objetos dotados de poder, atuando como meios para progredir no jogo. A forma como é tratada a relação de escambo está alinhada com a perspectiva historiográfica que recusa a ingenuidade do indígena em trocar “produtos úteis por quinquilharias” e complexifica essa relação ao colocar a defesa prática dos seus interesses dentro do seu contexto.

Foi destacado, em nosso debate nos capítulos anteriores, que os estudantes sentem dificuldades em referenciar, aproximar-se e, assim, complexificar, os conceitos históricos (quando pensam historicamente). Este seria um dos entraves quando eles tentam relacionar esses conceitos. Ao enlaçarem “escambo”, “índio”, “resistência” e “escravidão”, a mecânica e as regras do jogo tornam-se articuladoras desse conjunto de conceitos. Quando relacionados dentro de um contexto histórico, os conceitos são vetores narrativos para os estudantes expressarem como compreendem a história e, principalmente, por onde novas histórias irrompem desse corte feito no passado. Os conceitos são elementos expansores da vida quando o estudante sai da sua temporalidade para explorar o passado como descrito por Pereira e Torelly (2015).

E como esse corte no passado é feito? Quando é permitido aos estudantes usarem da sua imaginação para explorar o passado, quando permitimos no jogo que eles lutem contra piratas, sejam perseguidos por animais selvagens, promovam a desordem e sejam eles a protegerem os seus deuses. Eles exploram e entendem o passado quando usam de sua imaginação, e, assim, expandem sua compreensão do que é vida. Essa é também a imersão, o círculo mágico de Huizinga sendo rabiscado com tijolo de construção no momento em que deixamos de lado nosso cotidiano para viver outras vidas no universo do jogo. O conceito de “índio/indígena” deixa de vagar sozinho no vazio do capítulo do livro didático e ganha nova vida quando obstáculos são postos, dados são rolados e peões movidos.

Contudo, percebemos que houve a tentativa em um dos jogos de dar um papel relevante ao indígena quando a ele foi atribuída a função de defender o macaco dos

caçadores, mas o jogo trata-o de maneira estereotipada: o índio indômito com um penacho na cabeça, com pouca roupa que vive na mata. Não está em questão se é correta ou não a escolha de uma abordagem que coloca o indígena na floresta, um jogo sobre demarcação de terras indígenas que tivesse a mata como cenário possuiria tanta validade quanto o jogo apresentado pelos estudantes sobre preservação ambiental. O problema está em, além de reproduzir estereótipos como os apresentados acima, não haver aliança entre o conceito do jogo com o conteúdo histórico: jogamos com um índio genérico, numa floresta genérica, lutando contra caçadores genéricos. Esse jogo está condizente com a proposta de preservação ambiental, mas não encontramos nele uma forma de mobilização de conteúdos históricos, apesar de entender que existiu a intenção dos estudantes em mobilizá-lo. Provavelmente, se o grupo dispusesse de mais tempo para fazer o jogo, seria possível discutir com o professor e uma mudança no conceito do jogo seria proposta.

No jogo de quiz, a forma como o conteúdo histórico está mobilizado nos leva à perspectiva de uma historiografia tradicional. As perguntas do quiz são essencialmente factuais e dificilmente alguém que não estudou sobre o assunto conseguiria respondê-las. Além de, caso a resposta não ser a mesma que foi divulgada pelo site de inteligência artificial, ela ser considerada errada pelos autores do jogo. Reafirmados na fala do grupo no momento de apresentação do jogo, os elementos visuais desenhados no jogo (chocalhos, arco e flecha, lanças, dentre outros) também remetem a uma visão estereotipada de índio que usa os mesmos instrumentos e veste e as mesmas roupas de 500 anos atrás.

Segundo Carretero et. al. (2013, 2014), a mudança conceitual não ocorre repentinamente, mas é um processo que demanda tempo e esforço dos agentes envolvidos para que aconteça. Esses dois jogos podem ser sinais de que a mudança conceitual está em andamento com os estudantes desses grupos, então é compreensível, do ponto de vista do construtivismo, que tratem os índios de maneira folclorizada, apesar dos seus esforços ou que tragam uma abordagem tradicional e factual da temática indígena para o jogo.

Vimos, anteriormente, como o discurso negacionista e anticientífico trata a questão indígena, agora vamos analisar como os jogos produzidos pelos estudantes desconstróem esse tipo de discurso. Apesar de alguns jogos precisarem ser lapidados, conversando com os estudantes que fizeram o jogo, identificamos que a

intencionalidade deles era diferente daquilo que o jogo apresentava. No jogo sobre preservação ambiental, o grupo citou que o indígena retratado nesse jogo era um personagem que lutava contra caçadores para defender o espaço que ele chama de lar, ou seja, atribuiu a esse indígena autonomia para fazer o que bem entendesse. Não havia um personagem europeu mandando-o fazer isso ou aquilo, esse indígena não era tutelado por ninguém, fazia tudo por conta própria. Constatamos que é um erro analisar apenas o jogo pronto, sem levar em conta o processo que foi construí-lo e a intencionalidade dos estudantes na confecção do jogo.

No jogo onde indígenas tentam fugir de um navio pirata, as participantes do grupo especificaram que esses indígenas eram do grupo Fulni-ô. Se referir a um indígena pelo nome da sua família é um ato de reconhecida importância entre os diferentes grupos indígenas do Brasil, pois retira esse grupo do anonimato, do amálgama contido no termo “índio”. É da índole de grupos negacionistas tratar os povos originários como uma massa amorfa onde todos, do Amazonas ao Rio Grande do Sul, possuem a mesma cultura, costumes, língua, traços étnicos.

A identidade dos povos originários foi utilizada como parte do conceito de alguns jogos. A questão da identidade é um tema delicado por englobar outros aspectos como a cultura, a divisão do trabalho, os costumes, dentre outros. Deve-se ter cuidado também com a dimensão temporal que atravessa esse conceito, tendo em vista que grupos negacionistas definem o índio como preso ao passado, e que um indígena, hoje, não pode ter acesso à tecnologia sob pena de corromper sua pureza cultural. Neste argumento, ter acesso à tecnologia invalida seu direito à terra, pois a terra pertence apenas ao “índio original”, e este não usa smartphone.

Nos jogos dos nossos estudantes, vimos que eles contrapõem o discurso negacionista quando colocam os indígenas na defesa de seus próprios interesses. Quando Tupã deve ser defendido da destruição encabeçada por colonos portugueses, os estudantes reconhecem que uma religião não está acima ou abaixo da outra e que cada um deve ter a sua liberdade de culto garantida. Enquanto corre para entregar o pau-brasil aos comerciantes portugueses, o indígena não quer trocar madeira por badulaques insignificantes, ele não está sendo enganado pelos portugueses, mas está garantindo que seu povo tenha prosperidade na agricultura.

Da mesma forma, eles positivaram elementos da cultura indígena que podem parecer triviais para olhos desatentos. As ervas têm papel importante, as armadilhas com cipó e madeira são aliadas respeitáveis e uma cabaça com água pode ser a diferença entre ganhar ou perder.

Como já dito, todos os jogos apresentados são jogos de trilha, mas o significado narrativo que essa mecânica apresenta é diferente em cada jogo. A semelhança entre a mecânica desses jogos é a noção de incerteza do desfecho do jogo, pois o indefinido toma conta tanto pelo rolar de dados, quanto pelas casas que contém obstáculos e bonificações, e mesmo esses agentes do acaso geram sentimentos diferentes, como o alívio por ter água suficiente para conseguir terminar a viagem antes que o navio português vá embora e o medo de ser golpeado pelo inimigo enquanto luta contra ele.

No jogo sobre escambo, a trilha representa uma jornada onde o jogador utiliza de recursos para os indígenas, e para ele adquirir vantagens no caminho, até o momento da trilha onde pode adquirir ferramentas, a fim de garantir colheitas melhores para seu povo e, em seguida, ter que correr pela própria vida. Já quando defendemos Tupã, além da tensão que uma corrida contra o tempo impõe, a trilha serve para elencar as formas de resistir que um indígena teria contra um inimigo europeu. O jogo ressalta como, do ponto de vista estratégico-militar naquele território, o europeu, com suas armas de fogo e armaduras de metal, está em desvantagem por não ter o conhecimento que o indígena tem de saber os meandros do terreno onde pisa.

Enquanto nos rebelamos contra piratas portugueses dentro de um navio, o caminho representado pela trilha mostra a organização e união que o processo de resistência exige para alcançar a liberdade. O grupo que produziu esse jogo constantemente falava sobre como eles precisavam estar unidos dentro do navio, pois separados seriam facilmente derrotados pelos portugueses. Com isso, iguala a capacidade de lutar de indígenas e portugueses, o índio não é inferior por ter vindo da mata, mas consegue usar das mesmas armas e lutar tão bem quanto ele.

Não por acaso, os jogos que apresentam a estratégia da trilha enquanto narrativa são os que harmonizaram a mecânica com o conteúdo histórico. O jogo de preservação ambiental e o de quiz usam da trilha como um meio de sair do ponto A e chegar até o ponto B, rolando um dado e movendo um peão. Sem o conteúdo histórico

para sustentar a mecânica, o jogo carece de sentido. E, sem a mecânica para sustentar o conteúdo histórico, não existe motivação para jogar o jogo, nos dois casos o que acontece é a perda da graça do jogo.

Também foi identificado que os estudantes não seguem todas as orientações que o professor sugere. Sabemos que eles não possuem obrigação em aceitar essas sugestões, não está em jogo aqui debater a “subversão” deles, mas é interessante notar como demonstraram sua discordância: por meio de argumentos. Quando foi sugerido a um estudante reformular os personagens do seu jogo (figuras do folclore como Curupira e Cuca que viu numa série em plataforma de streaming) por acreditar que havia discrepâncias entre eles (uns estavam mais fortes que os demais), ele disse que não faria isso por acreditar que alguns personagens deveriam ser pontos fora da curva e outros seriam mais fracos⁶⁵, o equilíbrio viria nos obstáculos postos para cada um: o personagem mais forte encararia uma quantidade maior de adversários, enquanto o mais fraco encararia uma quantidade menor.

A argumentação utilizada por eles se estendeu em outras partes do trabalho, como quando perguntamos a razão de usarem uma mecânica, estabelecer uma condição de vitória ou trecho da história. Quando perguntada sobre o porquê da história do jogo ser a rebelião de indígenas dentro de um navio português, uma estudante disse que preferiu fazer assim porque viu algo parecido em um filme e achou que seria cabível aquela situação num jogo. Outra disse que preferiu usar a relação de escambo como parte dos objetivos do jogo porque se interessou pelo assunto enquanto pesquisava sobre a temática.

Lino de Macedo (2014) descreve a autoridade do argumento no cenário em que o jogador formula estratégias para vencer o jogo e avalia suas jogadas, enquanto está jogando. Acreditamos na possibilidade de que a autoridade do argumento se estenda para o processo de produção dos jogos feitos pelos estudantes.

Enquanto justificam suas ideias sobre seus jogos, utilizam suas experiências com outras áreas que não a História, mas, ao mesmo tempo, não perdem de vista o conhecimento histórico. Usam de filmes, séries e outros jogos como inspiração para compor seu próprio jogo, porém, não transpõem os filmes, séries e jogos tal qual viram

⁶⁵ O estudante usou as expressões “buffado” e “nerfado” para se referir aos personagens fortes e fracos, respectivamente. Essas expressões são comuns na comunidade de jogadores de jogos digitais, RPG e afins.

nas telas, pois reconhecem que o jogo que produzem é diferente desses outros suportes, possui um objetivo pedagógico de ensinar algo para alguém, e, enquanto tal, possui algumas barreiras, pois não permite a inserção de todo e qualquer elemento nele.

Durante a fase de construção dos jogos, um grupo apresentou a proposta de um jogo de amarelinha para tratar da temática indígena. O nome do jogo era “Amarelinha Indígena”, as regras e design eram idênticas às que encontramos usualmente. Esse grupo não conseguiu legitimar a ideia do seu jogo por ser evidente que ele não se relacionava com a temática proposta, então precisaram reformular todo o jogo para se adequar a ela. Outro grupo, inspirado por terem assistido recentemente um filme ambientado num famoso sistema de RPG, queriam copiar o nome dele no seu jogo, mas não conseguiram argumentar sobre qual seria a relação entre um mundo de fantasia medieval, com dragões, nobres e magos e a temática proposta; eles só queriam usar o nome porque gostaram do filme. Nesses casos o que impera é o argumento da autoridade (Macedo, 2014), onde o argumento é justificado quase que exclusivamente na subjetividade, na base do “eu quis e ponto final”.

Os estudantes justificam a composição do seu jogo quando apresentam argumentos em que mostram domínio sobre o que estão fazendo. Demonstram domínio sobre as mecânicas quando propõe obstáculos diferentes para personagens diferentes, demonstram domínio sobre o conceito do jogo quando selecionam o que podem trazer (e como) de um filme, série ou pesquisa para o jogo.

Destarte, chegamos na situação em que o estudante reconhece a opinião do professor como válida e a respeita, mas não a considera como a única forma de fazer seu trabalho e que prefere fazer do seu jeito. Não se trata de soberba ou arrogância do estudante, essa decisão em adotar seu jeito de fazer o jogo em vez do caminho apontado pelo professor é o exercício da sua criticidade e manifestação da sua subjetividade: escolheu fazer assim e não assado porque analisou a proposta do professor e nela não viu nada que acrescentasse uma mudança significativa no seu jogo, e, se não apresenta mudança significativa, por que acrescentar, então? Agradar o professor? Não, o estudante prefere fazer a seu modo.

Nesse momento, o professor deve ter a maturidade do estudante que justificou sua escolha agregando diversos argumentos e aceitar que, naquela hora, suas

posições (a dele e a do estudante) não são antagônicas, o momento de construir um jogo não é o momento de usar da sua autoridade para definir os rumos do trabalho do seu estudante e o melhor que pode fazer é concordar com a discordância do seu estudante e incentivá-lo a seguir sua ideia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação foi o de analisar quais as contribuições da produção de jogos didáticos pelos estudantes nas aulas de história para a construção do entendimento complexo do passado. Os resultados indicaram que o momento de fazer um jogo possibilita que os estudantes releiam o passado sob outras perspectivas e tenham a chance de expressarem de maneira não usual (através de dados, cartas, tabuleiros e desafios) o que entenderam sobre o tema abordado.

Os resultados ainda apontam que a complexidade do passado é construída quando os estudantes estabelecem relações entre os elementos formadores do jogo (conceito, mecânica, regras e arte) e o conteúdo histórico. Nesse sentido, encontramos o começo do processo de mudança conceitual proposto por Carretero et. al. (2013, 2014) quando identificamos que os estudantes alteraram sua perspectiva em relação à colonização e atribuem outros significados ao conceito de “índio”. Quando conferem vantagens dentro do jogo a elementos comuns do cotidiano indígena, montam obstáculos para o colonizador português na forma de armadilhas e emboscadas que beneficiam o jogador atento ao que está acontecendo no tabuleiro e colocam a defesa de seus deuses ante a conversão forçada ao cristianismo, os estudantes estão tratando o tema da colonização de maneira complexa, visto que reconhecem os interesses da multiplicidade de sujeitos envolvidos nesse processo e trazem uma visão menos estereotipada das populações indígenas, tratando-as como protagonistas das suas ações, como sujeitos que resistiram.

No jogo os estudantes puderam também relacionar vários conceitos históricos: identificamos uma sensibilidade por parte deles quando entrelaçaram no jogo os conceitos de “índio”, “escambo”, “resistência”, “escavidão”, “colonização” e mostraram que, quando se trata de estudar a colonização portuguesa e os povos indígenas, essas palavras não podem ser vistas de maneira isolada, mas ganham significado, dão sentido, profundidade e complexidade a esse assunto quando analisadas em conjunto.

O retema apresentou-se como uma possibilidade para professores que desejam construir jogos de história com seus estudantes (seja no contexto de um calendário escolar ameno ou adverso). Nos resultados da pesquisa percebemos que

essa prática não descredibiliza o jogo dos estudantes, visto que esse processo não implica na simples substituição de elementos do jogo original pela nova proposta, mas requer dos estudantes o mesmo rigor científico e cuidado com o conteúdo histórico trabalhado.

Contudo, expressar a história em linguagem de jogo exige que os estudantes tenham contato prévio com jogos complexos através do que chamamos de letramento lúdico; pois, conhecer apenas jogos com mecânicas simplistas pode levar os estudantes a abordarem de maneira simplista o tema abordado. Esses resultados confirmam a potência dos jogos com fins didáticos nas aulas de história no que se refere à produção de jogos feitos pelos próprios estudantes.

Essa dissertação contribui para o campo do Ensino de História ao tratar de perspectivas teóricas pouco abordadas nesse campo de pesquisa. São poucos os trabalhos em Ensino de História que se debruçam sobre a mudança conceitual e trazem os estudos de grupos de pesquisa sobre esse tema, como o de Mario Carretero, para a reflexão nos programas de pós-graduação, sendo que esses estudiosos têm vasta produção sobre o assunto há pelo menos uma década. É vital mantermos contato com as diferentes correntes teóricas dentro do grande campo dos construtivismos e da psicologia cognitiva a fim de entendermos por diversos ângulos como nossos estudantes aprendem história, quais podem ser suas dificuldades e a razão dessas dificuldades existirem.

Esse trabalho tem o estudante como centro do processo criador e criativo nas aulas de história, ao permitir que ele construa seus próprios jogos. Essa pode ser considerada outra contribuição desta dissertação para os estudos dos jogos e o Ensino de História. Em comparação com outros importantes trabalhos desse campo, como aqueles onde jogos feitos pelo professor são usados em sala de aula, os que analisam jogos comerciais e seus impactos no Ensino de História ou os que trazem abordagens diversas sobre como usar os jogos em sala de aula e os benefícios dessa metodologia, os trabalhos que tem como objetivo estudar os jogos feitos pelos estudantes nas aulas de história ainda ocupam parcela pequena das produções acadêmicas, mostrando que essa é uma área com possibilidades de pesquisa ainda incipientes.

Consideramos nossa proposição didática intitulada *Tabuleiros de Clio*: um guia para produção de jogos com temas históricos por professores e estudantes, como outra contribuição desta dissertação. A construção deste guia obedece à exigência do ProfHistória, onde devemos produzir uma dimensão propositiva do debate acadêmico realizado em nossa dissertação, que possa ser usada por outros professores. Para atender a essa exigência, pensamos numa das maiores dificuldades que professores têm em usar jogos em sala de aula: começar. Diferente da música e dos filmes, metodologias companheiras de gerações de professores, os jogos não costumam ser usados no cotidiano docente, o que gera um compreensível estranhamento com essa forma de ensinar história.

Para esse professor ou professora que quer usar os jogos em sala de aula, mas não sabe como, preparamos esse guia que conta com reflexões e referências acadêmicas sobre o tema dos jogos e do Ensino de História, sugestões de como iniciar o letramento lúdico dos estudantes (e do professor), uma apresentação de quais são os elementos constitutivos dos jogos com fins didáticos, como trazer o retema para sua aula, além de dicas de ferramentas para criar e editar imagens, como imprimir e montar seus jogos, e, por fim, sugestões de como compartilhar os jogos entre os estudantes e a comunidade científica. O que fica escrito nas entrelinhas é que *Tabuleiros de Clio* foi construído para mostrar ao professor ou professora que o caminho para usar jogos em sala de aula, seja construindo com as próprias mãos ou deixando essa tarefa nas mãos dos estudantes, é árduo, mas possível e (muito) gratificante.

Com relação à metodologia usada na pesquisa, julgamos válido o uso do grupo focal como meio para identificar o estado do conhecimento prévio dos estudantes das turmas de 7º ano (A e B) de História do Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares, escola da rede municipal de ensino da cidade de Cabo de Santo Agostinho, região metropolitana do Recife, sobre os povos originários na história do Brasil. Consideramos que outra abordagem ou técnica de pesquisa, para além do grupo focal, poderia alcançar outros sujeitos que não apenas aqueles considerados mais comunicativos e propiciar que os estudantes expressassem de outra forma como se relacionam com conteúdos negacionistas e revisionistas na internet e nas diferentes mídias. Mas, no limite de tempo de uma dissertação de mestrado, não houve espaço/ tempo para voltarmos ao campo de pesquisa.

A abordagem teórica da mudança conceitual implica em outra limitação diante do curto tempo de realização de um mestrado, visto que a mudança conceitual apontada por Carretero et. al. (2013, 2014) é um processo que demanda tempo e esforços constantes do professor para que possamos identificar mudanças significativas na forma como os estudantes utilizam e pensam os conceitos em história. Em uma pesquisa onde seja possível acompanhar os estudantes por mais tempo e expô-los a diferentes e constantes estímulos, provavelmente encontraríamos os estudantes explorando e complexificando os conceitos de formas diferentes das que encontramos no tempo de realização deste trabalho.

Entender a importância do letramento lúdico dos estudantes é um ponto-chave para a construção de jogos de história na sala de aula; assim, sugere-se que futuras investigações se debrucem sobre formas de promover o letramento lúdico nas aulas de história. A proposição de um currículo lúdico que tenha o brincar e jogar como metodologia constante e que não fique apenas na Educação Infantil, mas se estenda aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde os estudantes tenham acesso a brinquedotecas ou ecobrinquedotecas com jogos complexos de mecânicas variadas a fim de aproveitar as possibilidades educativas dos jogos não só para a história, mas para todos os componentes curriculares.

Acreditamos que o retema de jogos também merece um trabalho dedicado a ele no campo do Ensino de História. Novamente, ressaltamos que o retema não é mera substituição de nomes e imagens de um jogo. Portanto, podemos investigar como os estudantes selecionam os conteúdos que serão inseridos no novo jogo, o que julgam importante e o que deixam de fora do jogo, além de verificar como essas informações são inseridas. O jogo pode ser tratado como documento em sala de aula. Ao fazer o retema o estudante encontra uma mecânica e regras prontas do jogo antigo, mas precisa fazer com que essa mecânica e essas regras façam sentido dentro do universo do tema histórico proposto. Por quais mudanças um jogo de eliminação sistemática do adversário passaria para comportar o tema de Renascimento, por exemplo?

Por fim, acreditamos que investigar com esmero as contribuições para a sociabilidade, como conteúdo atitudinal mobilizado ao construir um jogo em equipe, também é uma pesquisa válida. Durante a construção do jogo os diversos saberes dos estudantes confluem dentro e fora da sala de aula: se reúnem na casa de um

colega para fazer o tabuleiro, chamam o professor no corredor para tirar dúvidas, vão ao centro comercial da cidade para comprar material. Também precisam decidir uns com os outros o que fazer, como fazer e quem vai fazer o que, exigindo organização, diálogo e paciência nessa divisão e atribuição de tarefas. No momento de construção do jogo, o estudante que sabe desenhar pode expor sua arte nos componentes do jogo, a estudante que assiste muitas séries consegue pensar num conceito instigante e o grupo de jogadores de RPG tem a chance de inundar tudo isso com dados e criaturas desse e de outros mundos. É necessário investigar os limites e potencialidades dessa democracia dos saberes, onde todos e todas têm algo a oferecer.

REFERÊNCIAS

AARÃO REIS, D.. A extrema-direita brasileira: uma concepção política autoritária em formação. **Anuario de la Escuela de Historia**, n. 32, 2020.

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

ARIAS GÓMEZ, D.; RUIZ SILVA, A. Jóvenes, política e identidad nacional. Un estudio con jóvenes universitarios colombianos. In: **Revista Argentina de Estudios de Juventud**, [S. l.], v. 1, n. 7, 2014.

BERNARDES, Mateus Pinho. **À luta camaradas! a greve geral de 1917 – São Paulo: ensino de história e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

_____. REFLEXÕES SOBRE O LANÇAR DADOS EM SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DE TABULEIRO MODERNO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS POSSIBILIDADES. **História, histórias**, v. 7, n. 13, p. 56-77, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda: Razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

BOGOST, Ian. **Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames**. Cambridge: The MIT Press, 2007.

BOITO JUNIOR, Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Crítica marxista**, n. 50, p. 111-119, 2020.

BORGES, Ianni Sousa. **O negacionismo em sala de aula: e agora professor(a)?** Dissertação de mestrado em Ensino de História. Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CARRETERO, Mario. CASTORINA, José A.; LEVINAS, Marcelo Leonardo. Conceptual Change and Historical Narratives About the Nation: A Theoretical and Empirical Approach. In: VOSNIADOU, S. (org.), **International Handbook of Research on Conceptual Change** - Second Edition, Londres: Routledge, p. 269-287, 2013.

CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. Mudança Conceitual. In: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. (Orgs.) **Desenvolvimento Cognitivo e Educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CARRETERO, Mario. Comprensión y aprendizaje de la Historia. In: GUTIERREZ, Leopoldo F.R.; GARCÍA, N. G. (Org.). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica**. Guauhtémoc, México: Secretaria de Educación Pública, 2011, p. 69-104.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 75-90.

CARVALHO, Arnaldo V. Letramento Lúdico e Letramento Lúdico-Pedagógico: Pílula pós-capítulo de Repertório Lúdico. In: PICOLLO, Paula T.; CARVALHO, Arnaldo V. (Orgs.). **Jogos de Tabuleiro na Educação**. São Paulo: Devir, 2022.

CRUZ, Sebastião Velasco e. Elementos de reflexão sobre o tema da direita (e esquerda) a partir do Brasil no momento atual. In: CRUZ, Sebastião Velasco e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Orgs.). **Direita, volver!:** o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

DUARTE, N. O CURRÍCULO EM TEMPOS DE OBSCURANTISMO BELIGERANTE. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018.

FERNANDES, R. M. da S. . “REVOLUÇÕES COLORIDAS”: “gritos” para as câmeras, hashtag alegria alegria, das “sombras” golpeamos a democracia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, 2022.

FERREIRA LUIZ, Isabella. Negacionismo em rede: a negação da escravidão e da ditadura militar no Brasil ganhou a internet. In: **Anais do XVII Encontro Regional de História da ANPUH-PR**. Paraná, 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz, PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz; SILVA, Lucas Victor. O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book] São Leopoldo: Oikos, 2021.

GIACOMONI _____ (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos — Revista Científica**, São Paulo: UNINOVE, v.7, n.2, p.275-290, 2005.

HALLDÉN, I.; SCHEJA, N. Y HAGLUND, L. (2008): “The contextuality of knowledge”, In: VOSNIADOU, S. (org.), **International Handbook of Research on Conceptual Change**, Londres: Routledge, p. 509-532, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando; GALETTI, Camila Carolina Hildebrand. Neoconservadorismo moral na agenda política das novas direitas. **Revista Desigualdade & Diversidade**, n. 21, p.118-135, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. P. 163-170. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista brasileira de História**, vol.19, n.38, p. 125-138, São Paulo: 1999.

_____. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., Porto Alegre: 2011.

MACEDO, Lino de. O desenvolvimento psicológico do jogo e a educação. In: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. (Orgs.) **Desenvolvimento Cognitivo e Educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEINERZ, Beatriz Carla. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

MENDES DE SOUZA, Mateus. REVOLUÇÕES COLORIDAS E O GOLPE NO BRASIL DE 2016. **Terra Livre**, ano 33, vol. 2, n. 51. São Paulo, 2018.

_____. **Neogolpismo e guerra híbrida: geopolítica, instabilidade e luta de classes no Brasil entre 2013 e 2018**. 2021. 211 fls. Dissertação de Mestrado em Ciência Política. Centro de Ciências Jurídicas e Políticas, Escola de Ciência Política, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

MESSEMBERG, D. A cosmovisão da “nova” direita brasileira. In: FREIXO, A. de.; PINHEIROMACHADO, R. (Orgs.). **Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 25-49.

MOREIRA, Cristine Gubert; GOLEMBIEWSKY, Fernanda de Amorim; GIACOMONI, Marcello Paniz; DORNELES, Maurício da Silva; PEREIRA, Nilton Mullet. As Viagens do Tambor: um jogo, muitas histórias, muitas vidas em Porto Alegre. In: SILVA, Amanda Marchewski da; ALVES, Daniela; KROTH, Victoria Jantsch (Org.). **Memórias e mirabolâncias: I Bienal do Jogo e Educação: Múltiplos e Corpos**. Porto Alegre: Faced UFRGS, 2018, p. 105-109.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordação, 2020.

MUKEKA DI RATO. **Boiada Suicida**. Rio de Janeiro: Estúdio Tambor: 2022. CD (26min.)

MUNHOZ, D. R. M.; BATTAIOLA, A. L. Regras e mecânicas em jogos. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v.23, n.2, p.22-41, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos combates pela História – desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

NASCIMENTO, João Vitor Hugo Menezes do. Direita e Esquerda: Para além de confusões, critérios para uma distinção. **Revista Outrora**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 182-188, jan./jun. 2019.

NUNES, Fernando. Combatendo o revisionismo: ensino de história da ditadura civil-militar brasileira enquanto disputa de narrativas. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 30-52, São Paulo: 2021.

PEREIRA, A. P. de. Um Panorama da Pesquisa Internacional sobre Mudança Conceitual. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 215–242, 2017

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G.. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. **OP SIS**, v. 15 n. 1, p. 88-100, Goiás: 2015.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERZOG, W. A. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, 66 (2), 1982, p. 211-227.

PSL. **O caminho da prosperidade**. Proposta de plano de governo. 2018.

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

SILVA, Lucas Victor; GIACOMONI, Marcello Paniz; OLIVEIRA, Paulo Henrique de; CUNHA, Maurício Clipes. A PESQUISA SOBRE JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICOS NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO. **História & Ensino**, v. 26, n.2, p. 374-399, Londrina: 2020.

SILVA, Luiz Santos. **Ensinar e aprender a História da Ditadura Civil-Militar de 1964**: as Narrativas de adolescentes-jovens no sertão alagoano. Dissertação de mestrado em História Social da Cultura Regional. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019.

SILVA, W. A.; MORAES, R. A. de. Direita e esquerda no pensamento de Norberto Bobbio. **Agenda Política**, v. 7, n. 1, p. 168–192, 2019.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. Direita nas redes sociais online. In: VELASCO E CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Orgs.). **Direita, volver!**: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

SOUSA FRAZÃO, Luís Eduardo. **Representações de Discentes e Docentes da Rede Pública Estadual de Ensino de Codó/Ma acerca da Ditadura Cívico-Militar no Brasil de 1964-1985**. Universidade Federal do Maranhão, 2019.

TATAGIBA, Luciana; TRINDADE, Thiago; TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves. Protestos à direita no Brasil (2007-2015). In: CRUZ, Sebastião Velasco e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Orgs.). **Direita, volver!**: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

ANEXO A - Roteiro para o grupo focal

1ª questão: levantar as seguintes questões após exibir o quadro *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* de Oscar Pereira da Silva.



- 1) Narrem o que vocês acham que está acontecendo nesta cena.
- 2) Quais personagens vocês conseguem identificar nesse quadro?
- 3) Como vocês acham que foi o primeiro contato entre esses grupos diferentes?
- 4) Essa relação mudou com o decorrer do tempo?

2ª questão: pedir aos estudantes para analisar os memes abaixo (tanto na intenção das suas mensagens quanto na percepção dos demais elementos que os compõem). Após isso, o professor faz perguntas que remetem às seguintes questões.



- 1) O que está em jogo em cada um desses dois memes?
- 2) Vocês concordam com qual das duas abordagens?

3ª questão: fazer leitura coletiva do trecho abaixo de uma notícia do G1 que trata sobre demarcação de terras indígenas a fim de levantar o debate orientando-se pelas perguntas seguintes.

“A terra Indígena Tremembé da Barra do Mundaú, localizada no distrito de Marinheiros, no município de [Itapipoca](#), no litoral Oeste do Ceará, teve a [demarcação homologada](#) pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nesta sexta-feira (28).

A área tem 3.511,4 hectares, onde estão quatro aldeias: São José, Buriti de Baixo, Buriti do Meio e Munguba, com cerca de 150 famílias. A demarcação, com o estabelecimento dos limites das terras, visa proteger de invasões e ocupações por não-indígenas.

A solicitação do povo Tremembé pela demarcação era feita desde 2003. Somente em 2018 houve o processo de delimitação física pela Fundação Nacional do Índio (Funai) e agora, 20 anos depois do início do pedido, ocorreu o reconhecimento do Governo Federal.

O próximo passo, após a homologação, será o registro da terra indígena no cartório de imóveis da comarca de Itapipoca e na Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

Além das terras no Ceará, foram demarcadas em mais oito regiões, nos estados do Amazonas, Acre, Alagoas, Goiás e Rio Grande do Sul.”

Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2023/04/28/demarcacao-da-terra-indigena-tremembe-da-barra-do-mundau-em-itapipoca-e-homologada-por-lula.ghtml> Acesso em: 01/05/2023

- 1) Vocês acham a demarcação de terras indígenas uma política certa ou errada? São contra ou a favor? Por quais motivos?
- 2) A demarcação de terras indígenas é um direito?

ANEXO B - Marcador de madeira.

ANEXO C - Material de referência sobre a questão indígena.

Breve resumo da questão indígena no Brasil atual⁶⁶

Ainda é comum, na maioria das escolas, principalmente nas turmas do maternal até o 5º ano, que todos os anos, no dia 19 de abril, quando se comemora o Dia do Índio, repitam-se as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina para colocá-las nas suas cabeças, usam saiotos de papel (geralmente verdes), cenários com ocas e florestas além de muitos gritos. Tudo isso com a justificativa de homenagear os índios através da sua imitação.

Mas pera aí, eles estão “imitando” ou “homenageando” qual índio? Será que hoje encontramos índios desse mesmo jeito (penacho na cabeça, gritando na floresta perto da oca)? Na verdade, os povos indígenas são diversos: o censo do IBGE de 2010 apontou que existem 305 povos indígenas no Brasil! Imagina só falar que “todo índio é igual, não tem diferença entre eles!”, seria um erro terrível, porque cada um desses povos tem um nome próprio e um jeito de viver que é único. O índio Xingu lá na Amazônia é totalmente diferente do Xukuru aqui de Pernambuco, e nenhum é mais índio que o outro, todos são índios iguais.

E não pense que índio vive só de caça e tapioca morando no meio da floresta. Como toda pessoa, os índios também usam celulares smartphones, produzem filmes, andam de carro, estudam e ensinam nas universidades e mais um montão de coisas que eu e você que não somos indígenas também podemos fazer. Andar de carro não faz do índio menos índio!

Atualmente a maior luta dos povos indígenas é pelo direito à terra, já que garimpeiros, grandes fazendeiros, madeireiros e grandes projetos governamentais para construção de barragens e hidrelétricas usam esse argumento de “Você não é índio de verdade, então não deve ficar com essa terra!” como justificativa para tomar (na maioria dos casos usando da violência) as terras indígenas.

⁶⁶ Seria injusto da minha parte assumir o crédito desse texto, visto que ele foi quase que totalmente escrito a partir do artigo do professor Edson Hely Silva intitulado *Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas*, publicado em 2019 na revista Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação.

Também acessem esse material aqui que vai ajudar bastante 😊

Menos preconceito, mais índio: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>

Site rico em mapas e outros textos sobre os povos indígenas de Pernambuco:
<https://www.atlasindigena.org/>

Acesso a biografias de indígenas brasileiros:
<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografias/>

ANEXO D - Material de referência sobre a construção do jogo.

fazendo seu próprio jogo de História!

PROF. PEDRO GOMES – PROFHISTÓRIA – UFPE

PROFA.: – MARIA DE LOURDES DA SILVA –
PROFHISTÓRIA – UFPE

Começando pelo começo: o conceito do jogo.

- Qual a temática do jogo? Essa nós já sabemos: a questão indígena no Brasil.
- Qual história o jogo de vocês vai contar? É um indígena negociando com portugueses? A caravela de Cabral chegando aqui? Sejam criativos(as)!
- Quais personagens farão parte do jogo e da história dele? Se indígena, qual grupo étnico ele pertence? Se for usar barco, qual barco era usado naquela época? Serão pessoas e objetos reais ou imaginários? Como o pessoal responsável pelas artes do jogo vai achar/criar essa imagem?
- Com qual personagem a jogadora vai jogar?

Começando pelo começo: o conceito do jogo.

- Qual o cenário do jogo? Será no mar, numa floresta tropical, numa aldeia, numa cidade? Essa floresta, mar, aldeia ou cidade é real ou imaginária?
- Não esqueça de trazer elementos que deixem sua escolha explícita: se cidade ou aldeia, traga a arquitetura e organização espacial desse lugar.

Um próximo passo: mecânicas e regras

- Qual o objetivo do jogo? Qual a condição de vitória? Como alguém perde? 20XX e Bairro Zumbi.
- Qual a mecânica do jogo? Será inspirado em algo que você já jogou ou algo novo? Será um jogo de cartas, trilha, defesa de local?
- A mecânica se encaixa com a temática? Fica difícil ver uma mecânica de defesa de local se encaixar num jogo onde o jogador é um navegador cruzando os mares.
- Uma mecânica que reforça preconceitos e estereótipos também não é legal, como a mecânica de roubo de peças ou assassinato quando fazemos um jogo sobre população negra.

Um próximo passo: mecânicas e regras

- Escreva as regras de maneira clara, simples e direta. Se uma parte da regra toma uma página inteira, então é melhor rever a regra!
- Menos é mais: por mais vontade que se tenha de colocar várias coisas legais no jogo, isso pode complicar sua vida. As empresas de jogos trabalhando por meses (e até anos!) para desenvolver e lançar um jogo, então sempre prezem pela simplicidade que vai dar certo. Confia.

Vamos jogar? Mas antes...

- Quando estiverem com tudo anotado, façam um protótipo do jogo. De preferência faça esse protótipo no seu caderno mesmo ou numa folha A4 da maneira mais simples possível. Esse protótipo NÃO É a versão definitiva do jogo, ela é feita pra você TESTA-LO!
- O processo de testar um jogo é chamado de playtest, nele vocês identificam se o jogo está equilibrado, ou seja, se não bonifica ou penaliza muito um jogador. Imagine se no xadrez todas as peças pretas fossem rainhas? As peças brancas passariam sufoco!

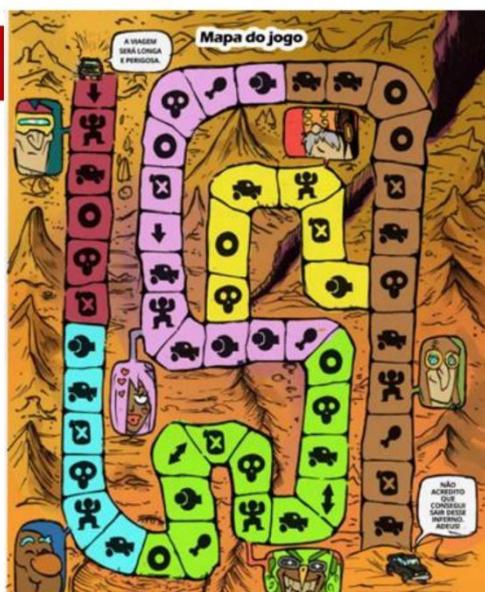
Arte do jogo

- Esse passo está por último, mas não é menos importante em nada, pelo contrário, a arte está em todo processo de criação de um jogo.
- Não vamos exigir que o jogo seja uma obra de arte feita por Picasso. Ninguém aqui é obrigado a saber desenhar ou usar photoshop.
- O pessoal da arte deve fazer o jogo ficar coerente esteticamente. Um jogo sobre coleta de materiais para alimentar uma aldeia onde as imagens são robôs gigantes soltando fogo não me parece muito coerente...
- São responsáveis por encontrar ou produzir (usando lápis ou computador) imagens que criem essa coerência.

Arte do jogo

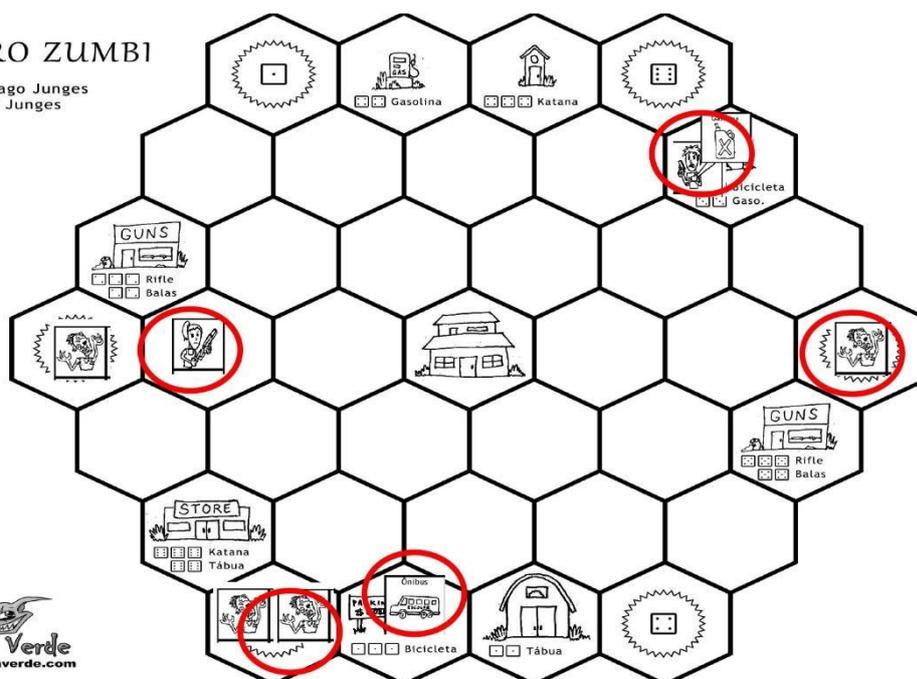
- As peças do jogo e montagem do tabuleiro também são tarefa do pessoal da arte.
- Depois que o jogo foi testado e aprovado pelo grupo todo, vocês podem bater o martelo sobre a arte dele e partir pra versão final.

O que restou deste mundo devastado se resume apenas a duas leis: violência e gasolina, o resto não importa. O viajante veloz precisa se arriscar nas estradas malditas para chegar ao fim do deserto, apenas para ter um pouco de paz...



BAIRRO ZUMBI

Criação: Tiago Junges
Arte: Tiago Junges



Defesa da Casa

Exemplo: A Última Carta

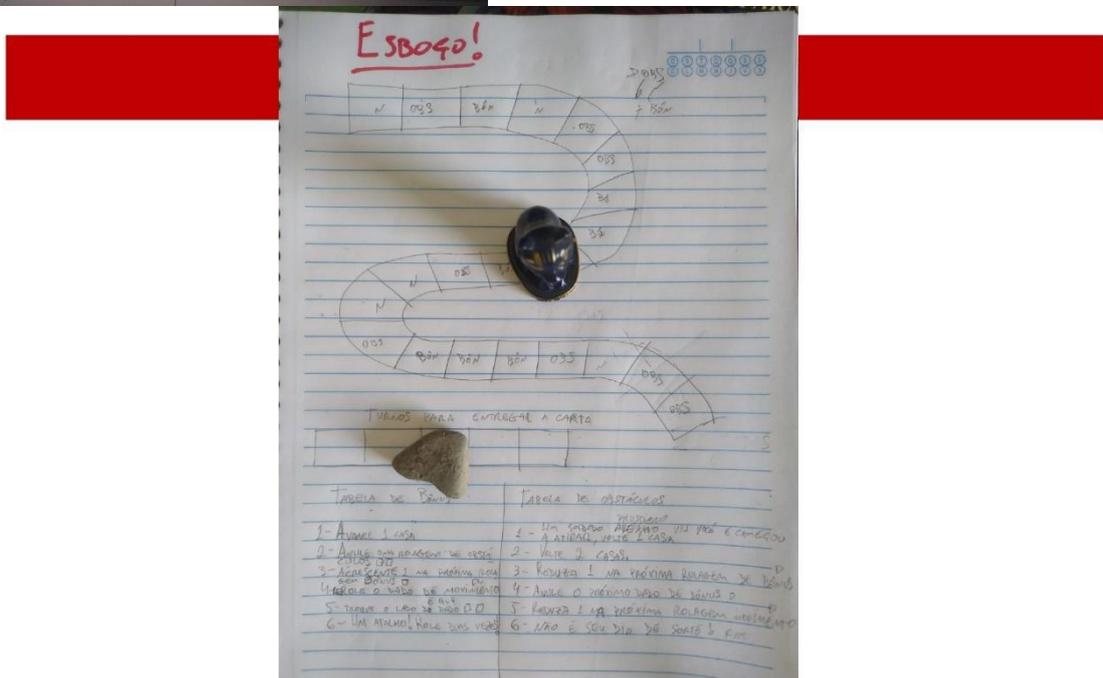
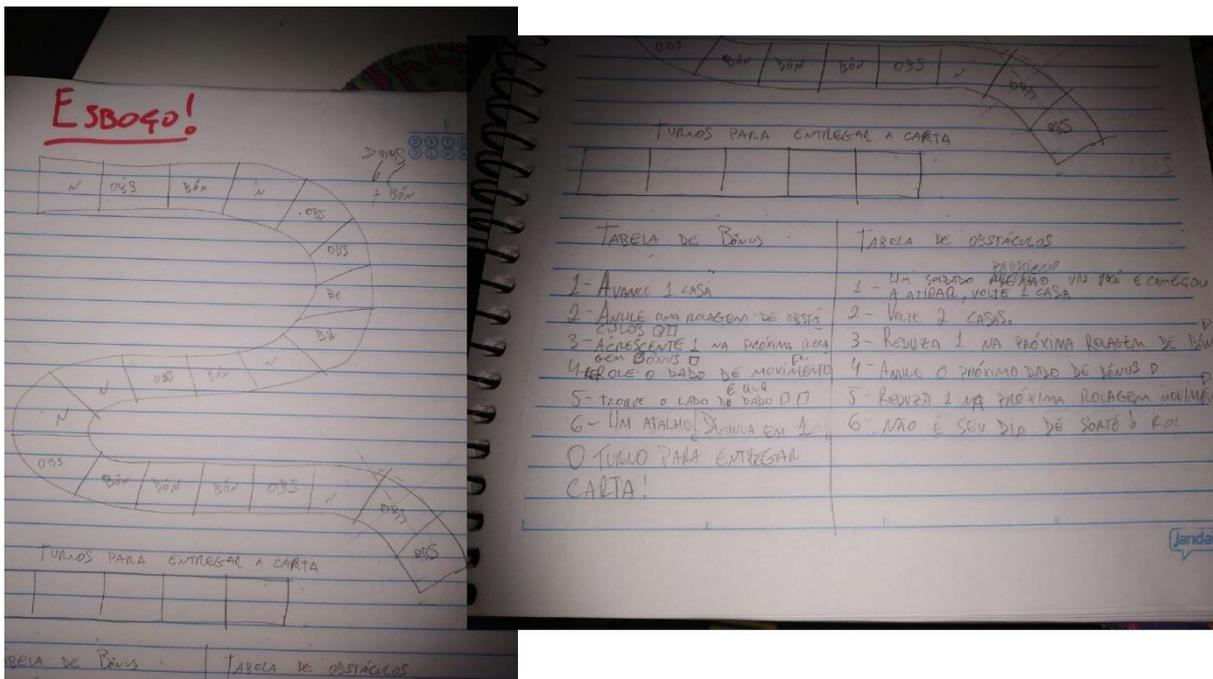
- Temática: 1ª Guerra Mundial.
- “No front de batalha em Verdun, um soldado francês no leito de morte pede para que você entregue uma carta para sua mãe.”
- Mecânica de jogo de trilha com obstáculos e bônus para ajudar e atrapalhar você na sua tarefa. O jogo deve ser concluído em 5 turnos.
- Objetivo do jogo: levar a carta até a mãe do soldado francês antes que o exército inimigo capture você.

TEMATICA: 1ª GUERRA MUNDIAL.
JEAN "NO LEITO DE MONTE UM SOLDADO FRANCÊS PEDE PARA QUE VOCE ENTRE QUE UMA CARTA PARA SUA MÃE."
 ↳ **MARGARETE DOMINIQUE**
 JOGO DE TRILHA COM OBSTACULOS E BÔNUS PARA AJUDAR E ATRAPALHAR DOMINIQUE. ELE TEM 5 TURNOS PARA ENTREGAR A CARTA!

ESBOÇO!

Diagrama de um jogo de tabuleiro com obstáculos e bônus. O mapa mostra uma trilha com pontos marcados como 'obs' (obstáculos) e 'bôn' (bônus). Há também uma seção para 'TURNOS PARA ENTREGAR A CARTA' com uma tabela de 5 células vazias.

| TABELA DE BÔNUS | TABELA DE OBSTÁCULOS |
|---|-------------------------------------|
| 1 - Avance 1 casa | 1 - Na próxima jogada, volte 1 casa |
| 2 - Avance um número de casas que você quiser | 2 - Volte 2 casas |
| 3 - Acrescente 1 na próxima jogada seu bônus | 3 - Retorne 1 na próxima jogada |
| 4 - dobre o valor de movimento | 4 - Avance o próximo jogo de bônus |



ferramentas para colocar a mão na massa

- Folhas de papel, lápis de cor, borracha, régua, cola, tesoura, fita adesiva.
- Inkscape, Paint e Canvas: programas de edição de imagens.
- Criação de mapas hexagonais: TiHex, programa que roda no navegador do computador, apesar de ser em inglês, é bem intuitivo e tem vídeo curto em português ensinando como usar. Para salvar o mapa é só dar print na tela.
- Criação de cartas: Cardsmith, em inglês, mas esse eu que fiz o vídeo explicando como usar 😊

Como dividir as tarefas

- Todo o grupo: conceito.
- Metade do grupo: mecânica e regras.
- Metade do grupo: artes.
- Algo impede que uma parte do grupo ajude a outra? NÃO!
- O trabalho é em grupo, então o aperreio e os aplausos também são em grupo.

ANEXO E - PROPOSIÇÃO DIDÁTICA TABULEIROS DE CLIO

Clique na imagem abaixo para acessar Tabuleiros de Clio.

