



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

WILLIAM SILVA DE FREITAS

ENTRE A HISTÓRIA E O FAZ-DE-CONTA:
O JOGO DRAMÁTICO COMO PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE
NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA A PARTIR DA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA

Recife
2024

WILLIAM SILVA DE FREITAS

ENTRE A HISTÓRIA E O FAZ-DE-CONTA:
O JOGO DRAMÁTICO COMO PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE
NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA A PARTIR DA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA

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

Área de Concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior

Recife
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva de Freitas, William.

Entre a História e o Faz de conta: o jogo dramático como proposta para construção de narrativas históricas em sala de aula a partir da didática da história / William Silva de Freitas. - Recife, 2024.

136 p, tab.

Orientador(a): Arnaldo Martin Szlachta Junior

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2024.

Inclui referências, apêndices.

1. Ensino de História. 2. Narrativas Históricas. 3. Didática da História. 4. Jogo Dramático. I. Martin Szlachta Junior , Arnaldo . (Orientação). II. Título.

900 CDD (22.ed.)

WILLIAM SILVA DE FREITAS

ENTRE A HISTÓRIA E O FAZ-DE-CONTA:
O JOGO DRAMÁTICO COMO PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE
NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA A PARTIR DA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de 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 Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História

Aprovado em: 26/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. João Alfredo Martins Marchi
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Wilian Junior Bonete
Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Me movo como educador porque primeiro me movo como gente

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho nasce de uma série de reflexões que acumulei ao longo da minha formação como docente e trajetória profissional, e se decompõe e recompõe ao longo de uma série de transformações pessoais e profissionais. A todos que listo abaixo, minha eterna gratidão por dividirem essa trajetória comigo, por me ouvirem, me apoiarem e me incentivarem quando achei que não tinha para onde ir. Ninguém chega a lugar nenhum sozinho, e se cheguei aqui, foi porque tive vocês comigo.

Especialmente à minha mãe, dona Telma, e meu pai, seu Antônio, agradeço por toda liberdade e apoio que me deram. Vocês que, desde que me entendo por gente, me fizeram acreditar na educação como meio de transformar minha realidade. Obrigado, pai. Obrigado, mãe.

Às outras pessoas que compõe meu núcleo familiar, agradeço pela fé que depositaram em mim. Por verem algo de especial no que eu faço a ponto de acharem que sou digno do apoio de vocês sem nunca exigirem nada de mim além do “termina isso aí, ein!”.

Agradeço à Ana Letícia, minha amada esposa, por dividir comigo essa vida. Por acompanhar a escrita de cada página deste trabalho, e por me cercar com todo seu amor nos dias que nem se quer uma linha saia da minha cabeça. Por ouvir minhas epifanias às duas da manhã, enquanto só queria garantir mais uma horinha de sono antes de ir trabalhar. Sonhamos juntos, choramos juntos, rimos juntos, e agora realizamos juntos. Esse trabalho é tão seu quanto meu, meu bem. Amo-te.

À Brenda, ou *Amora*, pelos mais de dez anos de parceria e lealdade, por estar em minha vida da maneira que pôde, e sempre que precisei. Por nunca medir esforços quando se tratava de mim, e pela alegria de, agora, dividir o mesmo teto. Se hoje realizo, é porque o jovem William, há uma década, ao seu lado sonhou. Te amo, SMAB.

À Mariana Amorim, por fazer minha segunda passagem pela UFPE muito mais especial. Pelas conversas madrugada adentro que nos aproximou e por sempre estar comigo. Por incansavelmente me procurar e buscar saber de mim, ainda que a resposta sempre fosse um “muito corrido, mas bem”, obrigado por nunca parecer satisfeita, como se sempre soubesse que a minha alegria repousa em receber uma mensagem sua. Obrigado por tudo.

Aos meus amigos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco,

por estarem ao meu lado quando essa paixão pela educação, pela sala de aula, e pelo ensino de história ganhou forma e conteúdo e força. Luiz, Thiago, Rodrigo, Laura, obrigado por dividir textos, debates, seminários, filas de R.U., cervejas, opiniões, conselhos, risos, alegrias, tristezas, e tudo mais que jovens universitários podem desfrutar. Sempre que elenco as melhores memórias dos tempos de UFPE, vocês estão presentes. Obrigado.

À minha turma do ProfHistória, obrigado pelo acolhimento, pelo carinho e por cada bolinho nos intervalos das aulas. Agradeço por todo aprendizado que tive com vocês, e por dividir a sala de aula, seja a virtual ou a física, com cada profissional brilhante que tive a oportunidade de conhecer e construir conhecimento junto.

Ao meu orientador, Arnaldo Szlachta, por ver em mim um potencial que até hoje custo acreditar e sempre, de mim, extrair o melhor. Por abraçar não somente esse, como tantos outros projetos. Por dividir debates, opiniões e aspirações. Me alegro sempre que penso que na UFPE há uma alma tão viva e cheia de energia, pronta para fazer a diferença. Como orientando e amigo, nutro uma eterna admiração.

Aos amigos da ABA, mas especialmente à Dany, por acreditar em mim quando mais precisei, ser escuta amiga e dar todas as condições, conselhos, puxões de orelhas para que eu pudesse crescer e me desenvolver como pessoa e como profissional. E também à Larissa, que embora nossos caminhos só tenham se cruzado recentemente, agradeço por dividir bancada, conversas, cotidianos, horas-extras, fofocas e cafés, mas também projetos, objetivos e sonhos. Se hoje, além de professor, também sou um gestor de projetos (ou estou chegando lá), é porque tenho a melhor das professoras e uma grande amiga. Obrigado, Dany. Obrigado, Lari.

Aos amigos do Ibura, Joel, Matheus e Mid, por estarem comigo desde que pisei nesta terra Pernambuco, por cada acolhimento, e também dividirem essa alegria comigo.

Aos “Migos” do Cabo, que mais que amigos, são meus irmãos, e sempre me apoiaram incondicionalmente, se fazendo presente em cada etapa importante em minha vida.

E a cada um que, infelizmente, não houve espaço para listar aqui, mas que carrego no fundo do meu coração.

Obrigado.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo discutir acerca da construção de narrativas históricas em sala de aula a partir do jogo dramático, buscando investigar o papel das narrativas históricas no processo de construção de conhecimento histórico e na formação da consciência histórica. Entendendo o jogo dramático como uma forma de contar uma história, buscamos investigar a natureza nas narrativas históricas e a sua importância para a orientação na vida prática, bem como buscamos pontuar a importância do jogo dramático como caminho para se construir narrativas em sala de aula dotada de sentido e significado, abrindo caminhos para aprendizagem e formação histórica. Para além de argumentar sobre o jogo dramático como construção de narrativa histórica em sala de aula, esse trabalho também busca oferecer uma breve orientação para construção de jogos dramáticos a partir de temáticas da história.

Palavras-chave: Ensino de História; Narrativas Históricas; Jogo Dramático

ABSTRACT

This research aims to discuss the construction of historical narratives in the classroom through dramatic play, seeking to investigate the role of historical narratives in the process of building historical knowledge and historical consciousness. Understanding dramatic play as a way of telling a story, we aim to investigate the nature of historical narratives and their importance for practical life orientation, as well as highlight the importance of dramatic play as a path to construct meaningful and significant historical narratives in the classroom, paving the way for historical learning and historical formation. Beyond arguing for dramatic play as a means of constructing historical narratives in the classroom, this work also seeks to offer a brief guide for creating dramatic play games based on historical themes.

Keywords: History Teaching; Historical Narratives; Dramatic Play

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. DA CONSCIÊNCIA À CULTURA HISTÓRICA: CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS	18
2.1 Um breve panorama sobre a Didática da História	21
2.2 Consciência histórica: saber histórico e vida prática	24
2.3 Consciência histórica e lógica narrativa: a narrativa como fundamento do conhecimento histórico na vida prática.....	31
2.4 Ciência histórica: referência para a construção da narrativa.....	39
2.5 A tipologia das narrativas históricas: não narramos todos da mesma forma..	42
2.6 A função prática do conhecimento histórico e os processos de aprendizagem: narrativas como fundamento para o aprendizado histórico	46
2.7 Cultura histórica: a expressão máxima da consciência histórica	53
3. O FAZ-DE-CONTA NA AULA DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO NARRATIVAS A PARTIR DO JOGO DRAMÁTICO	67
3.1 O jogo e o drama: caminhos para construção de narrativas históricas em sala de aula através do corpo	70
3.2 Jogo dramático e jogo teatral: diferenças e aproximações.....	77
3.3 Narrativas históricas em sala de aula: o jogo dramático como forma de narrar historicamente	86
4. FICHAS DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA PARA MATERIALIZAR O JOGO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA	94
4.1 Estruturando o jogo dramático: Fichas de História	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
6. REFERÊNCIAS	102
7. ANEXOS.....	112

1. INTRODUÇÃO

Qual é importância do ato de se construir narrativas históricas em sala de aula? Refletir acerca das questões que dizem respeito ao processo de construção de conhecimento histórico em sala de aula surge em meio à constituição deste trabalho como uma temática de amplo e complexo debate, pois demanda a análise de diversos elementos e dimensões presentes no processo de ensino-aprendizagem, a forma que se interrelacionam e o se resulta dessas relações, que se manifestam tanto na figura do “historiador docente” (Oliveira, 2020), quanto na do estudante, visto que não se pode conceber a atuação de um desvinculado do outro.

Os saberes históricos mobilizados em sala de aula são reconstruídos e transmitidos no ambiente escolar por sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos das diversas formas. Conforme Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 71):

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

Nessa perspectiva, discutir esses conhecimentos históricos que orbitam a sala de aula, para além de um exercício de reflexão, também se trata de um ato de leitura e interpretação de uma realidade, pois no contexto atual, a História, mais do que antes, se torna um espaço de disputa, em que outros espaços – sejam físicos, mas principalmente virtuais – parecem oferecer muito mais aos jovens do que a escola. Dessa maneira, cada vez se torna necessário que os professores de história tomem consciência dos aspectos políticos, sociais e culturais presentes nessa sociedade – que afetam diretamente nos percursos do conhecimento construído na sala de aula, visto que a sala de aula é um reflexo da sociedade – para que possam problematizar tais conteúdos utilizando de novas linguagens que tragam os estudantes para a sala, assim, sendo necessário que o professor “seja capaz de articular novas formas de aproximação à realidade presente com o ensino da disciplina em aula” (Dmitruk, 1998, p. 63).

Esse novo olhar sobre o presente, passado e futuro, sendo um mérito que vem com a Nova História, inovando a forma de pesquisar e estudar a história

trazendo visões mais abrangentes e diferentes das anteriores. Esse novo olhar, ainda que a passos vagarosos, também chegou à sala de aula, rompendo com a perspectiva histórica de tratados e batalhas, marcado por uma intensa memorização dos fatos, e cedendo espaço para a presença de materiais e abordagens mais críticas e reflexivas e, conseqüentemente, para novas linguagens, sendo então necessário que os professores criem as condições iniciais para que essas novas linguagens possam se apresentar de forma propositiva em sala de aula, visto que “com a ascensão do uso da tecnologia e dos meios de comunicação, torna-se obsoleto utilizar somente um único recurso, já que a realidade do educando, muitas vezes é outra” (Orço; Gandulfi; Tuzzi, 2014, p. 94).

Pensando o uso de diferentes linguagens em sala de aula para a construção de narrativas históricas que impactem, atravessem e transformem esses sujeitos, o que se visa aqui não é unicamente versar-se meramente sobre mais uma proposta de intervenção, ou o desenvolvimento de uma metodologia ativa, mas propor que, no processo de pensar a prática proposta por este trabalho – o jogo dramático – que se dê um passo para trás de tudo isso. Que antes de pensarmos nas práticas em si, pensemos também nos sujeitos que estão expostos a tais práticas, pensemos em como essas experiências atingirão esses sujeitos e, por fim, pensemos no porquê de ser tão importante que esses sujeitos sejam não apenas alvejados por essas experiências que são as aulas de história, mas que tomem estas para si, que façam dessa experiência sua própria experiência, com seus próprios sentidos e significados, assim como também é importante pensar no que podem fazer com isso posteriormente.

A partir dessas reflexões que novamente questionamos: Qual é importância do ato de se construir narrativas históricas em sala de aula? Ao se pensar sobre o tema desse trabalho, essa questão sempre esteve no pano de fundo. A ênfase no “ato” não é mero capricho. A ação sempre nos pareceu ser o caminho para tentar responder essa questão, ou ao menos o ponto de partida para pensar sobre ela. É dessa inquietação que o tema desse trabalho deu seus primeiros passos.

Se você que lê esse trabalho nos permite, por um breve momento, quero dar um pouco mais de espaço para o *eu*, pois esse trabalho nasce na sala de aula, nasce das inquietações de quem está escrevendo essa linha, e de toda sua trajetória até o fatídico dia que o faz-de-conta e a história encontraram na minha frente, e os primeiros contornos dessa ideia se fez diante dos meus olhos.

Entrei no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2016 com o sonho de “ser professor”. Na verdade, esse sonho era anterior a isso, talvez pudesse remeter aos meus primeiros anos na escola, em que encontrava alegria em terminar as lições antes de outros colegas só para poder ter o prazer de ensiná-los como fazer. Claro que tinha o professor ou professora ali, mas também via que o que funcionava para mim na aula, nem sempre funcionava com meus colegas, e talvez eu poderia fazer diferente.

Desde meus primeiros anos escolares eu já desconfiava que talvez a questão não fosse somente o assunto da disciplina, o tempo de aula ou a capacidade de meus colegas em se concentrar na fala do professor. A questão não estava no conteúdo, mas na forma, no como fazer. Se tínhamos uma aula com música, nem sempre estava claro o porquê dessa escolha em vez de outra. Por que filme hoje? Por que estamos trabalhando com mapas? E das raras vezes que jogos eletrônicos eram mencionados (uma de minhas grandes paixões desde muito pequeno), porque? Confesso que nesses momentos pouco me importava os motivos da escolha, minha conexão com *Call of Duty*, *God of War*, *Age of Mythology* ou qualquer outro jogo que tinha alguma carga histórica já era o suficiente para me fisgar.

Essas reflexões me dariam outra pista do que eu entenderia melhor apenas alguns bons anos depois: não existe uma fórmula mágica ou aula perfeita, mas existem formas de se narrar, e a linguagem da narrativa não se bastava por si só. As narrativas só ganhavam sentido e significado pra mim quando eu finalmente conseguia entender que a história não é algo que estava lá (no passado) e eu aqui (no presente), mas quando, ao fim da aula, tomado por epifanias, tudo que eu conseguia expressar era “então é por causa disso que hoje é assim, professor?”, como se a cada resposta eu tivesse achado uma peça desse grande quebra-cabeça que é a vida.

Voltando para o ano de 2016, assistia às aulas da graduação lembrando-me de cada uma dessas pequenas dicas que mencionei acima. As cadeiras de “educação”¹ só começariam no segundo semestre, e eu estava ansioso por elas. Finalmente iria entender as dicas que acumulei ao longo dos anos, como se houvessem uma série de métodos e técnicas de ensino que respondessem com

¹ A forma que se referiam as aulas do currículo do curso de Licenciatura em História da UFPE que ocorriam no Centro de Educação (CE).

exatidão – quase matemática – a melhor forma de ensinar. E eu estava pronto para aprendê-la.

Nessas aulas versava-se sobre como desenvolver metodologias ativas para a atuação do professor; sobre como se construir aulas e planejamentos mensais, bimestrais, semestrais e até anuais! Discutia-se propostas para se construir as chamadas *aprendizagens significativas* – e esse termo para mim ainda parecia como uma ideia de que eu entendia, mas não sabia explicar o que era; falamos sobre diversas *propostas de intervenção* em sala de aula, e aqui, deixo apenas um nota sobre como a palavra “intervir” nunca me pareceu adequada nesse contexto, pois soava como algo que viesse para romper com o que deveria ser o “padrão” ou o “regular”, mas nesse momento eu já pensava as diversas linguagens do ensino de história já deveriam ser pensados como parte da aula desde sua gênese.

E assim era esquadrihada a figura do “bom professor” ou pelo menos daquilo que se esperava de um professor que domine plenamente os conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula para que, ao se relacionar com o sabe histórico, pudesse encaminhar seus estudantes nesses mesmos caminhos. Ou seja, para que pudesse dar uma boa aula de história, era fundamental que o profissional docente levasse algumas dessas “intervensões” para romper com a aula tradicional.

Também fui inflamado por essas ideias. Era necessário levar coisas diferentes para ser “o professor legal” ou pelo menos atender às expectativas de ser um bom professor, assim como durante minha trajetória escolar, meus professores – com mais ou menos frequência – faziam. Dessa maneira, munido dessas perspectivas, projetei-me para sala de aula – e aqui, podemos entender a ideia de “projetar-se” tanto no seu sentido concreto, de “fazer-se-presente” física e ativamente, quanto em seu sentido abstrato, de “imaginar-se” ou “idealizar-se”.

Ainda na graduação, em meados de 2017, comecei a dar minhas primeiras aulas em um pré-vestibular, e ainda que possuísse processos e objetivos diferentes de uma sala de aula de ensino básico, era meu laboratório. Finalmente poderia aplicar meus métodos e técnicas aprendidos para ajudar estudantes, a princípio, tirar notas melhores no caderno de ciências humanas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mas também porque não aproveitar para ir além do mero “treinamento” lotado de decorebas, macetes e dicas para acertar as questões e de fato construir conhecimento histórico em sala de aula dotado de sentido e significado?

Nessa primeira experiência que comecei a refletir com mais seriedade sobre minhas ações. Se um dia escolhia levar uma música que se relacionasse com tema da aula do dia, logo me pegava questionando o porquê, pois já nessa época eu já tinha comigo a máxima de que “porque sim não é resposta”. Nos anos de 2018 e 2019 finalmente cheguei aos estágios obrigatórios, seria finalmente a minha oportunidade de entrar em uma sala de aula do ensino básico como professor. Discutíamos textos na aula e refletíamos sobre a prática docente em história, e depois, munido dessas reflexões, eu e meus colegas íamos para a escola acompanhar o professor de história, construir um relatório sobre sua prática e depois apresentar em sala de aula. Hoje vejo como muitas vezes fui arrogante em tecer julgamentos como se estar na universidade e ler o que a academia estava discutindo nos cursos de formação me desse a chancela determinar o que é e o que não é um bom professor.

Mais para frente a dinâmica se invertia. Agora eu iria ministrar as aulas e o professor iria me avaliar. Esse é o momento de colocar tudo que aprendi em prática, como se teoria e prática não fossem parte de um todo, e no processo de planejamento e elaboração das aulas, pensando no tipo de aula que eu queria ministrar, me vinha as memórias de quando era estudante do ensino básico e pensava: “quando eu estava lá, que tipo de aula eu queria? O que eu esperava do professor?”. Buscava nessas memórias entender por que haviam aulas que eu me envolvia mais e outras que eu passava batido, mas sempre chegava a mesma conclusão de que não havia uma resposta definitiva, mas sempre encontrava um elemento em comum: as aulas que o passado me fazia aprender tanto sobre o presente eram as que mais me atraíam.

Até aqui já podemos perceber como a centralidade na forma que se constrói narrativas históricas em sala de aula sempre pautou a minha formação como historiador e docente – mais a frente unificaremos essas duas palavras – e entender a importância de se construir narrativas históricas dotadas de sentido e significado parecia ser o caminho para as minhas inquietações. Em 2019, andando pelo campus da UFPE atrás de um orientador para o Trabalho de Conclusão de Curso, conheci Arnaldo Szlachta Martin Junior, um professor recém-chegado ao Departamento de Educação da UFPE chamado, e descobri que ele seria meu professor da disciplina de Metodologia do Ensino de História.

Ao perguntar sobre a ementa, ele me apresentou autores e conceitos que até

então pouco se discutiam nas “disciplinas de educação” do curso de História. Conceitos como de *Consciência Histórica*, *Narrativa Histórica* e *Aprendizado Histórico* – que serão detalhados ao longo desse trabalho – pareciam finalmente dar nome, forma e conteúdo para as minhas inquietações, mais a frente fui me aprofundando nos debates da *Didática da História* em si, em discussões promovidas pelo Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH-UFPE), fundado pelo Professor Arnaldo.

Em 2021, durante a pandemia do vírus COVID-19², ainda nos últimos momentos da graduação, fui contratado como professor efetivo na primeira escola que lecionei, e aqui foi onde o *faz-de-conta* (ainda não sabia que poderia ter outro nome, e que esse nome poderia ser “jogo dramático”) e a história se encontraram. Fui contratado com a expectativa de trazer jovens que passaram um ano inteiro tendo aulas remotamente através do *Google Meet*³ de volta para sala de aula. Foi um “ano perdido”, nas palavras da então gestora da escola, então as aulas precisam ser atrativas para os estudantes.

Dessa maneira, eu deveria me esforçar ao máximo – dentro das minhas possibilidades – para que cada aula não fosse apenas um amontoado de informações, que fossem experiências, que impactassem e transformassem os sujeitos de sala de aula, que a aula de história fosse local de produção de sentido e significado, e refletir sobre minhas escolhas era o primeiro passo para nos construir conhecimento histórico em sala de aula.

Daí nascia todo tipo de aula que eu conseguia pensar e que fizesse sentido dentro do perfil de estudantes que eu tinha nessa escola: jogos eletrônicos, música, produção audiovisual, entre outros. A questão não estava necessariamente no conteúdo da aula, mas em mobilizar consciências historicamente das mais diversas formas, mas uma em especial me chamou particularmente a atenção: o *faz-de-conta*.

Nas aulas de história, o *faz-de-conta* se apresentava como uma ferramenta poderosa de construção narrativa. Apenas com a imaginação mobilizávamos

² COVID-19 é uma infecção respiratória grave e altamente transmissível causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) faz um alerta declarando o surto do coronavírus (COVID-19) como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo este o mais alto nível de alerta da Organização. E em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

³ Plataforma desenvolvida pelo Google com foco na realização de videoconferências. Durante a pandemia do COVID-19, a plataforma foi amplamente usada pelas escolas como sala de aula virtual.

sentimentos, saberes, ideias, conceitos e principalmente o corpo, que em minha trajetória escolar sempre era o mais punido com a inatividade. Construíamos as cenas sem grandes complexidades, como uma brincadeira, mas pautada na aula de história. As aulas serviam de baliza para essa brincadeira, para sabermos a vez de cada um brincar, como brincar e o que buscar nessa brincadeira. Por vezes, a brincadeira começava com o “faz-de-conta que você é um...” e assim se prosseguia. Por vezes, a brincadeira-encenação era um mecanismo para o estudante se enxergar como agente da história, tendo a oportunidade de contar e recontar histórias. Não havia protagonistas ou atores principais, apenas pessoas brincando de narrar e narrando ao brincar, e construindo novas formas de se narrar. Era o passado tornado presente dando sentido e significado a esse presente.

Investigando sobre essa brincadeira que parecia ser tão produtiva com os estudantes eu encontrei um conceito: jogo dramático. Era isso! Parecia explicar bem o que nas minhas aulas nasceu como apenas uma brincadeira sem nome, mas nada despretensiosa. Nesse momento surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFPE, e essa era a oportunidade perfeita de investigar essa brincadeira, que agora era jogo – ou é jogo-brincadeira? Vamos investigar melhor ao longo desse trabalho.

E agora, se me permitir uma pequena alteração na indagação do começo deste trabalho, pergunto: qual é importância do *jogar com a história* como ato de construir narrativas históricas em sala de aula? E é isso que se pretende investigar, agora tirando o *eu* um pouco de cena e voltando a me adequar à escrita acadêmica.

Diante do preâmbulo acima, o presente trabalho tem como objetivo debater acerca da construção de narrativas em sala de aula a partir do jogo dramático, investigando o papel das narrativas históricas no processo de construção de conhecimento histórico transformativo e na formação da consciência histórica dos estudantes, abordando o uso jogo dramático e o seu potencial narrativo como proposta para construção de conhecimento histórico em sala de aula, travando um debate acerca da posição do *jogar com o dramático* como uma potente abordagem dentro dos processos de ensino-aprendizagem em História e formação histórica. Este trabalho busca dialogar com a linha de pesquisa *Saberes Históricos no Espaço Escolar* do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE (ProfHistória -

UFPE)⁴, a medida que propõe a debater a construção de narrativas históricas através do jogo dramático como caminho para a aprendizagem e formação histórica em sala de aula.

Para a efetivação da discussão proposta, o trabalho fora dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado dele *Da consciência à cultura histórica: construção de narrativas* se inicia situando este trabalho através de um breve panorama sobre a *Didática da História*, principalmente a partir da escola alemã, onde é discutido sobre a formação deste campo de estudo da História, pontuando os contornos da *Geschichtsdidaktik* e reforçando os efeitos dela como algo que não se limita aos espaços formais de educação, mas que se preocupa com os efeitos da consciência histórica na sociedade. A partir desse panorama, em sequência é apresentado e debatido o conceito de *consciência histórica*, (Rüsen, 2001; 2007; 2011; 2012), explorando, a partir do pensamento ruseniano, a interseção entre o pensamento histórico e a vida prática cotidiana e refletindo sobre a importância da consciência histórica na orientação dos indivíduos ao oferecer-lhes uma interpretação da mudança temporal, destacando o pensamento histórico como uma parte intrínseca ao dia-a-dia e à formação cultural e de identidade do sujeito.

Nesse contexto também é discutido o conceito de *Narrativa Histórica* (Rüsen, 2007; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2011; 2012; 2016a Ribeiro, 2013; Wiklund; 2008; Gago, 2016), destacando a importância da narrativa, enquanto prática cultural, na formação da consciência histórica e na orientação para vida prática. Também é debatido as funções da narrativa histórica enquanto operação mental que resgata e compreende o passado para dar significado ao presente apresentando e desenvolvendo conceitos chaves para o entendimento do jogo dramático enquanto forma de se narrar historicamente. Também é discutido sobre a relação entre construção de narrativas históricas e a *aprendizagem histórica* (Rüsen, 2007), discutindo sobre o papel das narrativas no processo de ensino-aprendizagem enquanto construções mentais que unificam experiência e atribuem significado ao presente. Também é debatido o papel do professor como mediador nesse processo

⁴ De acordo com a descrição presente na página do ProfHistória do site da UFPE, a linha de pesquisa em questão “ [...] desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História”. É possível encontrar as informações sobre as linhas de pesquisa do ProfHistória – UFPE no site: <https://www.ufpe.br/profhistoria/linhas-de-pesquisa>.

de construção de conhecimento em sala de aula enquanto agente facilitador da criação de condições para que os alunos participem ativamente na construção da história. Por fim, é debatido o conceito de *cultura histórica* (Rüsen, 2007; 2009; 2012; 2016a), em se discorre sobre as relações entre o conhecimento histórico e práticas culturais, e seu papel na formação da identidade coletiva, pontuando o jogo dramático como elemento cultural e forma de rememoração histórica.

O segundo capítulo, intitulado de *O faz-de-conta na aula de história: construindo narrativas históricas a partir do jogo dramático* buscou investigar propriamente sobre o jogo dramático como proposta e caminho para construir narrativas históricas em sala de aula, caminho para se mobilizar consciências históricas e ferramenta potente para o aprendizado e formação histórica, pontuando o corpo como forma de se narrar historicamente, apresentando os ganhos e possibilidades que o jogo pode apresentar, sendo um potente recurso didático para o professor. Neste tópico é conceituado o *jogo* a partir de algumas perspectivas (Caillois, 1990; Kishimoto, 1996; Huizinga, 2001; Fortuna, 2018) e Jogo Dramático (Slade, 1978; Reverbel, 1996; Japiassu, 1998; Koudela, 1998; Spolin, 1998) debatendo o papel do jogo, enquanto prática cultural e atividade humana essencial, e do jogo dramático, enquanto forma de mobilização do corpo e expressão de sentimentos, como caminho para enriquecimento da experiência de sala de aula de história ao permitir que os alunos explorem diferentes formas de se contar história. Por fim, também é discutido sobre construção de narrativa histórica na escola (Husband, 2003), sobre o papel do professor na construção narrativa e como o jogo dramático pode ser uma proposta para esse tipo específico de narrativa.

Por fim, no último capítulo, intitulado de *Fichas de História: uma proposta para materializar o jogo dramático em sala de aula* é apresentado o produto deste trabalho, o *Fichas de História*, um breve guia para construção de jogos dramáticos em sala de aula construído à luz dos debates suscitados ao longo do trabalho, com intuito de oferecer mais uma ferramenta de atuação para o professor de história.

2. DA CONSCIÊNCIA À CULTURA HISTÓRICA: CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS

A História enquanto disciplina escolar e conhecimento nos permite entender não somente os processos históricos, mas suas articulações com o presente, tendo papel fundamental na formação cidadã do indivíduo, à medida que, enquanto disciplina, ela é educativa, formativa, emancipadora e libertadora (Fonseca, 2012), e assim, fazendo o ato de construir narrativas históricas em sala de aula algo desafiador para o professor. Este desafio está em lidar com alunos de origens e idades e experiências sociais diferentes, que se apropriam das novas demandas e transformações da sociedade e incorporam para si, como parte do seu, tornando a experiência de aprender história ao mesmo tempo uma experiência coletiva, mas também subjetiva, pois a forma que se apropriam essas transformações sociais e as levam para aula de história acontece de forma particular.

Nesse grande caldeirão de experiências e impressões que é a sala de aula, o saber histórico construído é o principal elo que se estabelece entre o professor e aluno, e em vista disso, atribui-se ao professor o papel de mediar a construção de conhecimento histórico em sala de aula, visto que condução desse conhecimento passa diretamente pelos caminhos que o professor trilhar.

Para Maria Auxiliadora Schmidt (2002, p. 57), a aula de História:

[...] é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento [...] A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde a relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica.

Desse modo, ao entendermos que a aula de História é onde “o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente” nos atentamos ao fato de que a construção de narrativas em sala de aula que impactem os alunos também passa pelas escolhas dos professores, ou seja, pelas histórias que decidirem contar, e em como contar. Nessa perspectiva, Schmidt (2002, p. 57) complementa:

[a sala de aula] é também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tomar-se apenas um eco do que os outros já disseram.

Assim, para que seja partícipe da produção do conhecimento histórico professor deve inferir diretamente nas condições que serão criadas para que o aluno possa participar ativamente do “construir” da História.

As transformações das últimas décadas – sociais, políticas, econômicas e também tecnológicas – e a assimilação dessas transformações por parte dos estudantes impõem ao professor uma série de novos desafios que demandam essa necessidade de assumir o papel de articulador – ou mediador – dos saberes históricos. Os saberes mobilizados em sala de aula são reconstruídos e transmitidos no ambiente escolar por sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos a partir de novos referenciais, aos quais, por vezes, o professor possa não reconhecer de imediato. O docente, durante esse processo de mediação — como quem vai lidar com as pluralidades e constantes mudanças presentes e características de uma sala de aula — precisa articular seus conhecimentos de forma que o resultado desse processo de aprendizagem seja atribuição de sentido e significado à experiência histórica na vida prática dos presentes, promovendo novas formas de pensar e agir a partir desse novo quadro de orientação.

Inserir o historiador docente⁵ como articulador desse processo de construção de conhecimento histórico escolar não é construir uma cartilha que se possa ser seguida a fim de alcançar um determinado resultado, mas sim da tomada de conhecimento que a forma como conhecimento histórico será produzido está diretamente ligada as subjetividades presentes em sala; em como os conhecimentos serão mobilizados; e através de que ferramentas/instrumentos os estudantes se relacionam com esses saberes; e como as narrativas históricas se tornarão

⁵ Termo cunhado por Julia Silveira Matos e Adriana Kivanski de Senna. Refere-se ao profissional que atua de forma que a docência e a história são propostas enquanto saberes imbricados, não se limitando a um “historiador que ministra aulas de história”, mas sim um pesquisador que “de forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável para a sociedade.” (Matos; Senna, 2013, p. 4). Para uma compreensão mais aprofundada, conferir MATOS, Júlia Silveira Matos; SENNA, Adriana Kivanski. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

presentes na vida dos estudantes.

Dessa forma, para além de uma função educativa, a prática docente também revela sua dimensão cidadã, visto que a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a prática individual e coletiva (Fonseca, 2012, p. 89).

Se toda história precisa ser narrada, como parte de um movimento dinâmico de dar materialidade à consciência e, ao mesmo tempo, (re)formá-la, o caminho para que se possa despertar o caráter formativo da História em sala de aula é entendendo as questões que giram entorno da construção de uma narrativa histórica. Para tal, é necessário lançarmos algumas reflexões sobre a temática: Do que acontece, é tudo história? E de tudo que aconteceu? Também é história? O que de fato faz parte da história? Todos nós enquanto sujeitos também somos históricos? E se há todos esses questionamentos, o que de fato é história? Para que serve o estudo desse campo? Até que ponto o passado tem significado no presente? O quanto de passado existe no presente? São essas reflexões que orientam esse primeiro momento deste trabalho, inclinando a pesquisa para uma investigação sobre a relevância de se construir narrativas históricas dotadas de sentido e significado, e a sua contribuição para a formação social dos indivíduos

Portanto, o objetivo desse primeiro capítulo é, primeiramente, fazer um panorama sobre a construção do conhecimento histórico como um ato consciente movido pela narrativa, dissertando sobre o significado e a presença da história no espaço escolar como um processo da presença da história na sociedade como um todo na forma de cultura, e entendendo como esse passado tornado presente se torna fator de orientação para a vida cotidiana, manifestando-se também como fator de formação de identidade desses sujeitos. Ou seja, visa-se aqui entender como a aprendizagem histórica é um processo que não é monopolizado pelo ensino escolar, mas é um fenômeno da própria sociedade que, sendo a escola um elemento dessa mesma sociedade, vê esses processos refletidos nas suas dinâmicas internas. Para isso, faz-se necessário, de início, fazermos um breve panorama sobre a Didática da História.

2.1 – Um breve panorama sobre a Didática da História

De acordo com Oldimar Cardoso (2008), a Didática da História por muito tempo foi entendida como uma área subordinada à Educação, sem relações diretas com a atuação do pesquisador da área de História, e tendo como principal função adaptar ao contexto escolar o conhecimento produzido na academia. Entretanto, o autor alerta que a Didática da História não pode ser vista como mero facilitador da aprendizagem, pois não se trata de uma lógica de transferência do saber erudito à escola justamente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado (2008, p. 154).

Nessa perspectiva, Rafael Saddi (2010, p. 62) comenta que a noção da relação entre a Ciência Histórica e a Didática da História como campos distintos passou a ser questionada aqui no Brasil na primeira década dos anos 2000, dando novos contornos para as concepções de Ciência Histórica, quanto à definição de Didática da História, e iniciando nas pesquisas sobre aprendizado histórico o que Cerri (2010) cunhou de “mudança de paradigma”.

O intuito dessas pesquisas é questionar e superar o que foi chamado de “pedagogização” do ensino de história, que para Ana Claudia Urban (2011), não se trata de um termo pejorativo, mas de uma indicação de que haveria uma ausência de debates que têm a epistemologia da História como referência. Para a autora, um dos reflexos dessa perspectiva é a sistematização do trabalho pedagógico baseado unicamente nas discussões de caráter normativo, o que revela a ausência de uma epistemologia pensada especificamente para a história que aborde discussões relacionadas “à provisoriedade, à ideia de mudança, ao conceito de significância histórica, à ideia de evidência histórica, progresso e verdade e à empatia” (Urban, 2011, p. 192).

Buscando ampliar a definição de didática da história, Oldimar Cardoso (2008) apresenta uma perspectiva importante sobre como o conceito é tratado na historiografia alemã. Ele explica que a *Geschichtsdidaktik* (Didática da História) não se limita a ser um conjunto de métodos e técnicas de ensino da disciplina, mas é entendida como uma parte integral da própria história.

Assim, o conceito de *Geschichtsdidaktik*, utilizado por diversos alemães, tais como Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e Hans Jürgen Pandel, entre tantos outros “não é um mero ‘lubrificante’ que se passa sobre a História para

que ela possa ser ensinada, e também não se resume ao ensino e à aprendizagem da História no contexto escolar” (2008, p. 158). Na análise de Cardoso, a ideia de “didática” contida no conceito de *Geschichtsdidaktik* pertence à História, e não à educação, sendo intrínseco a epistemologia da própria história. A *Geschichtsdidaktik*, para além da escola, ela se preocupa com os efeitos da consciência histórica na sociedade. Nesse sentido, para Cardoso:

A *Geschichtsdidaktik* está para a História escolar assim como a Teoria da História – *Historik* – está para a ‘História dos Historiadores’. Porém, a *Geschichtsdidaktik* não é uma reflexão apenas sobre a História escolar, mas sobre todas as ‘elaborações da História sem forma científica’ – *nicht-wissenschafts-förmigen Geschichtverarbeitungen*. A *Geschichtsdidaktik* é uma auto-reflexão empreendida pelos profissionais que trabalham com essas manifestações culturais da História sem forma científica, definidas pelo conceito de ‘cultura histórica’ – *Geschichtskultur* (Cardoso, 2008, p. 158).

A partir dessa reflexão, Cardoso busca na historiografia alemã uma forma se superar a limitação imposta à Didática da História. E como parte indissociável da própria História enquanto ciência, ela abrange muito mais que métodos e técnicas de ensino e aprendizagem nas escolas. Para o autor, a Didática da História deve ser reconhecida como:

[...] uma disciplina que tem por objeto de estudo todas as elaborações da História sem forma científica. Essa definição fundamenta-se sobre tudo na bibliografia alemã contemporânea sobre *Geschichtsdidaktik*, surgida em oposição às definições da Didática como arte de ensinar – *Lehrkunst* – ou como coleção de métodos indiferentemente utilizáveis no ensino de qualquer disciplina escola – *Unterrichtsmethoden* (Cardoso, 2008, p. 165).

Usando o caso alemão como ilustração para refletir sobre esse debate, Rüsen comenta que a construção histórica do conceito limitando-o apenas a uma “ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios da pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (Rüsen, 2010b, p. 23) é enganosa, pois

Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina (Rüsen, 2010b, p. 24).

Há uma diferença qualitativa entre o ensinar e o aprender história na escola e na universidade, que logo se torna evidente ao refletirmos sobre os fundamentos

do ensino escolar de forma análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada (Rüsen, 2001, p. 50).

No Brasil, conforme mapeado por Slachta Junior, Bonete e Martín (2021, p. 4), há uma série de investigadores e grupos se dedicado a produções voltadas para a Didática da História, debruçando-se principalmente no impacto do conhecimento histórico na construção de diferentes modos de geração de sentido histórico por parte de professores e estudantes. Entre os trabalhos mapeados, podemos destacar o projeto coordenado pelo citado anteriormente, professor Luis Fernando Cerri, que teve como resultado a publicação do livro “Os jovens e a História: Brasil e América do Sul” (2018), e teve como objetivo identificar e analisar os elementos que formam a consciência histórica dos jovens, em diferentes contextos e países.

Cerri, que também dedica alguns de seus trabalhos à reflexão do conceito de Didática da História, parte do conceito de consciência histórica para situar a Didática da História como uma teoria da aprendizagem histórica, superando a sua visão enquanto conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino. Ao pensar a Didática da História como “uma disciplina de investigação do uso social da história” (2011, p. 47), Cerri, em consonância com Rüsen, pontua a diferença do tipo de conhecimento histórico construído na escola em relação ao feito pelos historiadores acadêmicos como uma diferença qualitativa, e que ambos são apenas reflexos do grande movimento social que é pensar historicamente, e não uma forma de fazê-lo. Como consequência dessa mudança de paradigma, passa a ser cada vez maior a rejeição de um modelo em que “o conhecimento histórico produzido academicamente tem na escola e nos meios de divulgação científica uma correia de transmissão e simplificação de seus enunciados” (Cerri, 2011, p. 50).

É justamente por causa dessa diferença qualitativa entre a história escolar e a acadêmica que, de acordo com Rüsen (2001, p. 51), que é necessária “uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história [...]: a didática da história”.

O campo da Didática da História, apesar de ter a escola alemã como uma das principais referências não é uma linha exclusivamente alemã. Como um campo fértil para pesquisa em diversos países, os referenciais teóricos-metodológicos desenvolvidos pelos investigadores surgem a partir de demandas de orientação temporal de suas próprias realidades sociais, dando o caráter heterogêneo do campo de pesquisa e suas abordagens (Szlachta Junior; Bonete; Martín, 2021, p. 2),

A principal contribuição da didática da história está em

“[...] perceber a importância da História e do ensino de História para a vida prática dos indivíduos, para a formação da consciência histórica e do pensamento histórico, bem como os usos públicos da História e suas relações com a cultura histórica (Szlachta Junior; Bonete; Martín, 2021, p. 2).

Na França, a *Didactiques de l'Histoire* surge como campo de investigação a partir da década de 1980, frente as mudanças e transformações sociais dos anos que evidenciou um modelo escolar incompatível com a cultura juvenil em desenvolvimento naquele período, despertando a atenção de autores como Nicole Tutiaux-Guillon, Nicole Lautier, Nicole Allieu-Mary, Marc Deleplace, Henri Moniot e François Audigier, e busca investigar os conteúdos, objetivos e práticas de ensino e aprendizagem da História a partir de um processo de síntese entre suas próprias abordagens teóricas e referenciais teórico-metodológicos oriundos dos campos da educação, história da educação, psicologia, ciências sociais, entre outros (Szlachta Junior; Bonete; Martín, 2021, p. 3).

2.2 – Consciência histórica: saber histórico e a vida prática

Para introduzir a discussão acerca da construção de narrativas históricas dentro do arcabouço da Didática da História, seus usos e sentidos, temos como ponto de partida o livro *Razão Histórica* (2001), de Jörn Rusen, e que se propõe como uma análise metateórica da prática historiográfica, bem como suas intenções de validação, buscando integrar duas dimensões que orbitam o cotidiano do historiador: a da ciência como um ofício metódico e disciplinado e a vida prática.

Ao introduzir a relação do pensamento histórico e a vida prática, o primeiro conceito evocado por Rüsen é o de *consciência histórica*, que para o autor, é constituído a partir de “situações genéricas e elementares da vida prática dos homens” (2001, p. 54), ou seja, para o autor, o pensamento histórico não surge da ciência histórica, mas é justamente o oposto: se faz ciência porque o homem pensa. Dessa forma, a ciência histórica é uma forma particular do *pensar historicamente*, ou da *consciência histórica*, logo, a ciência histórica também deve ter seus fundamentos inseridos na vida prática, mas retomaremos esse pensamento mais à frente. O ponto aqui é entender que a consciência histórica para Rüsen é definida como:

a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (2001, p. 51)

Nessa perspectiva, a *consciência histórica* se trata de uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, A história como meio de orientação das interpretações das experiências e ações humanas no tempo é um ganho, que potencializa essa consciência, tendo como função orientar os sujeitos no presente, assumindo, desse modo, uma posição vital no quadro de orientação do sujeito para constituição de sentido da sua experiência do tempo. Mas antes de avançarmos sobre a consciência histórica, cabe aqui fazermos uma importante distinção em relação a “memória histórica”.

Segundo Rüsen (2009, p. 164), a memória “torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna parte essencial da orientação cultural da vida presente”. Nesse sentido, a história é uma forma elaborada de memória, indo além dos limites da vida individual, entrelaçando os fragmentos do passado rememorado em uma unidade temporal que se estende em direção ao futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação dessa mudança do tempo.

Entretanto, há diferenças entre o discurso histórico da memória e da consciência: o interesse do discurso da memória está em “revelar todos os modos de fazer e manter o passado presente” (Rüsen, 2009, p. 165), contudo, ele não se preocupa com a interrelação estrutural entre memória e expectativa, assim, ignorando “o papel relevante que as intenções orientadas ao futuro jogam na representação do passado” (Rüsen, 2009, p. 165), ou seja, embora o discurso da memória exponha as maneiras que o passado é mantido vivo no presente, seu limite está em não considerar as conexões entre o passado (memória) e futuro (expectativa).

Por outro lado, o discurso sobre a consciência histórica “inclui a racionalidade dos procedimentos de produção de sentido do espírito humano” (Rüsen, 2009, p. 165), representando o passado “em uma relação mais explícita com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade” e reforçando a especificidade temporal do passado como “uma condição para sua relevância no presente” (Rüsen, 2009, p. 166), ou seja, ao incluir a

racionalidade dos processos de atribuição de sentido ao passado pelo indivíduo, a consciência histórica aborda o passado em uma relação mais explícita com o presente, destacando que entender que essa especificidade temporal do passado, ou como o passado é qualitativamente diferente do presente, é fundamental para entendermos porque ele importa para nós hoje. Acerca da forma que a consciência histórica opera, Marília Gago comenta que:

A consciência histórica atende a uma interconexão complexa de várias demandas de fazer sentido na vida. Assim, conjuga-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e significante, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através desse processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico (2016, p. 78).

Enquanto que no discurso da memória histórica expressa a relação entre passado e presente de forma imediata, mas sem dedicar muita atenção para a relação com o futuro – cravando-se no presente –, o discurso da consciência histórica vai além: estabelece o elo entre passado e presente, e tem nas formas que esse elo é estabelecido a sua principal operação. Dessa maneira, embora sejam semelhantes em muitos aspectos, também são distintas em outros. Consciência histórica não se confunde com a memória histórica, mas é uma forma específica dela. Conforme Rüsen:

A especificidade da consciência histórica repousa no fato de que a perspectiva temporal – na qual o passado está relacionado com o presente e através do presente como o futuro – é desenhada de modo mais elaborado e complexo. Especialmente em sua forma moderna, a consciência histórica afasta o passado dando-lhe a aparência de ser alguma outra coisa. Isso não está sendo feito para tornar o passado insignificante para o presente, mas pelo contrário, como uma forma de atribuir ao passado a importância especial de um relacionamento histórico (Rüsen, 2009, p. 168).

Sendo esse “relacionamento histórico” determinado pela “tensão temporal entre passado e presente, por uma diferença qualitativa, suas mediações dialéticas e narrativo-argumentativa no tempo” (Rüsen, 2009, p. 168), ou seja, ainda que a consciência histórica possa ser relacionada à memória, não são a mesma coisa.

Embora ambas sejam marcadas por um sentimento de uma experiência vivida, a consciência histórica é formada e desenvolvida pela aprendizagem e pelo

pensamento histórico, sendo uma dimensão cognitiva, enquanto a memória não tem essa mesma dimensão. Acerca dessa relação entre memória e consciência histórica como algo que não se confunde, mas que se complementa, Luis Fernando Cerri salienta que:

Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como uma conquista particular, mas como uma aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo (Cerri, 2011, p. 48)

É através de um passado vivo e experimentado por aqueles que lembram que o poder da memória se expressa, entretanto, história e passado não são sinônimos. O passado vira história quando esse passado se torna presente em um processo consciente de rememoração, em que o procedimento mental de voltar no tempo vai além do tempo de vida biológico, transpassando gerações, da mesma maneira que as “perspectivas futuras do pensamento histórico vão bem além da expectativa de uma vida individual em um porvir de gerações vindouras” (Rüsen, 2009, p. 168).

História é o que se extrai do que aconteceu, o que se interpreta, consequentemente é tornado presente, visto que o passado humano em si não tem sentido, não está estruturado de forma que possamos entender como história:

O passado só se torna história quando expressamente é interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo do que se debruçam, reflexivamente, sobre ele (Rüsen, 2001, p. 68).

Nessa perspectiva, a centralidade do resgate da história como condição para interpretação das experiências no tempo e de orientação no agir é algo que também é assinalado por Rüsen:

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (Rüsen, 2001, p. 74).

Dessa maneira, a “História” é uma referência de orientação que dá sentido ao

presente a partir de um processo consciência e intencional de orientação do presente e prospecto do futuro a partir de seu resgate. Entretanto, o autor adverte que, por ser referência de orientação do agir, história e ação não compartilham da mesma realidade. Consequentemente, todo pensamento histórico – incluindo a ciência histórica – é uma articulação da consciência histórica, e é a partir dela que podemos entender o que é a história como ciência e porque ela é fundamental, visto que o conhecimento da ciência histórica está determinado pela sua relação com a aplicação prática do saber histórico (Rüsen, 2001, p. 56).

Esse tipo de reflexão e problematização visa superar a simples dicotomia teoria-prática, como se conhecimento histórico no âmbito da ciência e a “aplicação” desse conhecimento na vida prática fosse estivesse condicionado a uma relação causa e consequência, e busca olhar de uma nova maneira, estabelecendo uma conexão íntima entre pensamento e vida, de forma que “as operações da consciência histórica sejam reconhecidas como produtos da vida prática concreta” (Rüsen, 2001, p. 55).

A memória histórica e a consciência história também apresentam uma importante função cultural: formar e expressar a identidade, visto que

[...] elas delimitam o domínio da vida de uma pessoa – os aspectos familiares e reconfortantes de seu próprio mundo da vida – em relação ao mundo dos outros, que frequentemente é um ‘outro mundo’, e tal como um mundo estranho” (Rüsen, 2009, p. 173).

E esse processo de formação de identidade se dá em “perspectiva temporal”:

[...] é a mudança temporal dos seres humanos e de seu mundo, sua experiência frequente das coisas tornando-se diferentes daquilo que se esperava ou planejava, que ameaça a identidade e familiaridade de nosso mundo e pessoa. A mudança provoca um esforço mental para manter o mundo e o ‘eu’ familiares ou para readquirir esta familiaridade nos casos de experiências de transformações extraordinariamente perturbadoras (Rüsen, 2009, p. 173).

O processo de formação da nossa identidade está diretamente relacionado à mudança constante do tempo – tanto em nossa própria vida quanto ao nosso redor. Ao presenciarmos mudanças, principalmente às que não esperamos ou planejamos, há uma ameaça ao nosso senso de quem somos e a familiaridade com o mundo ao nosso redor, e é a mudança que estimula o esforço mental de manutenção do nosso senso de identidade e a relação de familiaridade que estabelecemos com o

mundo.

Wilian Junior Bonete (2022) em sua investigação sobre o conceito de identidade e suas implicações na formação de professores de história, e em diálogo com Jörn Rüsen⁶ e Claude Dubar⁷, complementa essa visão:

A identidade é uma construção que se efetiva, pelo indivíduo, mediante a narrativa histórica, pautada em suas múltiplas experiências vivenciadas em sociedade. A identidade – tanto a nível pessoal como profissional – não é fixa, imutável, mas sim, algo que se transforma a longo do tempo, a partir de um protagonismo do sujeito, baseado em diferentes referências, como valores, sentimentos, tradições, cultura, vivências escolares e acadêmicas, saberes, práticas, cultura escolar, cultura histórica, dentre outros fatores (Bonete, 2022, p. 115).

A passagem de Bonete permite entendermos os vários fatores que podem contribuir para a construção da identidade, que interagem de forma complexa influenciando continuamente a narrativa que cada indivíduo constrói sobre si mesmo e seu lugar no mundo⁸. Assim, o papel da memória histórica e da consciência histórica é de nos ajudar a lidar com essas mudanças temporais de modo que possamos manter a conexão com o que é familiar e estável em nossas vidas, ao passo que também possamos reconhecer e lidar com as constantes transformações do mundo ao nosso redor. Assim, a identidade se situa na fronteira entre origem e futuro, sendo essa tomada de conhecimento de si no mundo algo que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas que tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada, sendo essa uma conquista da consciência histórica através da memória individual e coletiva⁹ e pela evocação do passado no presente.

Vemos aqui como a consciência histórica se apresenta não como uma meta a ser alcançada, algo a ser formado, ou uma ferramenta a ser desenvolvida, mas sim como uma das instâncias do pensamento. A consciência histórica não está à mercê de recortes da história, regiões do planeta ou a classes sociais, nem se trata de uma disciplina ou campo do conhecimento, mas uma característica inerente ao agir intencional dos sujeitos no tempo, como condição de existência no mundo. Para

⁶ Cf. RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

⁷ Cf. DUBAR, Claude. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

⁸ Cf. BONETE, Wilian Junior. *Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos – Paraná*. UFMT. Tese de Doutorado. 2019

⁹ Cf. ASSMAN, Jan; CZAPLICKA, John. *Collective Memory and Cultural Identity*. New German Critique, No. 65, Cultural History/Cultural Studies (Spring – Summer), 1995.

Rüsen (2001, p. 57):

o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão [...].

Desse modo, o agir é um procedimento próprio da vida humana. A orientação para a vida prática a partir do pensamento histórico é uma qualidade do homem no tempo, e as formas de organização do pensamento histórico, tal como a história acadêmica se trata da especialização de uma atitude que *a priori* é cotidiana, visto que, enquanto sujeitos no mundo, compartilhamos uns com os outros o tempo, a sua passagem e as suas implicações.

Agnes Heller (1993), apesar de investigar a consciência histórica com enfoque mais existencial e ético, em detrimento da abordagem teórica e cognitiva do autor alemão, também compartilha dessa visão. Para a autora, a consciência histórica também é fruto e inerente ao cotidiano, e assim como que em Rüsen, a consciência histórica se trata da “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos” (2001, p. 57), para Heller, a mobilização da consciência histórica está amalgamada à necessidade de atribuição de sentido à experiência do tempo. É através de uma “interpretação seletiva” que mudamos o nosso passado, visto que “as experiências que tivemos, nossos interesses, sinceridade e insinceridade, tudo isso modifica aquilo que reconstruímos, o modo pelo qual fazemos e o tipo de significação que atribuímos ao passado reconstruído” (1993, p. 53).

É a partir dessas questões que Luís Fernando Cerri (2011) questiona até que ponto o passado participa do presente. Para o autor, o ser e o agir do sujeito no mundo estão condicionados às formas que acessamos o passado e projetamos o futuro, e, dialogando com Rüsen e Heller, também entende a *consciência histórica* como um fenômeno humano, natural, que tem suas raízes na vida prática, e “inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo” (2011, p. 29). Dessa maneira, para Cerri:

Antes de ser ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição de existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apresentação dessa historicidade, ou nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal (2011, p. 30).

Para Cerri, agir no mundo pressupõe atribuir sentido, visto que como sujeitos no tempo e no espaço, toda a ação no tempo implica certo grau de interpretação e orientação, de si mesmo e do mundo em sua volta. Nessa perspectiva, em diálogo com Heller (1993) e Rüsen (2001), o autor comenta que:

[...] mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. Embora seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido, já que deixar de agir revela igualmente uma interpretação (2011, p. 28).

Entretanto, o autor alerta que, apesar de pensarmos a consciência histórica como um dado compartilhado por todas as pessoas em todas as sociedades, isso “não implica assumir que todos os seres humanos sejam dotados de uma consciência histórica idêntica” (2011, p. 39), ou dito de outro modo: a consciência histórica não é um bloco estático e imutável que opera de forma idêntica nas operações mentais de ser e agir de cada pessoa no mundo. Resgatando o exemplo usado pelo autor, apesar de grupos sociais diferentes compartilharem de relatos de origem, não quer dizer que cada relato usado seja parecido, ou seja, usado com a mesma finalidade (2011, p. 40), a forma que a consciência histórica é acionada está ligada às questões relacionadas a orientação e expectativa de cada indivíduo e também de seu grupo social. A experiência do tempo de cada sujeito ou grupo é diferente, e a consciência histórica como um dado natural humano também segue tal heterogeneidade.

2.3 – Consciência histórica e lógica narrativa: a narrativa como fundamento do conhecimento histórico na vida prática

Como vimos até aqui, o conceito de *consciência histórica* está relacionado a uma definição ampla de história, não se limitando apenas ao passado enquanto uma lembrança, mas abrange todo um processo de atribuição de sentido a experiência do tempo como forma de orientação para o presente, e embora a consciência histórica faça parte de um processo de rememoração, ela também não se resume à memória, mas engloba a percepção do tempo como expectativa, constituindo um sistema

dinâmico de entendimento. Dessa forma, dialogando com Rüsen (2001), Cerri comenta que “a consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo” (2011, p. 49). Ainda nesta mesma passagem. Cerri também salienta que a consciência histórica se baseia em padrões comunicativos, refletindo a natureza do tempo vivido e da sociedade em que os indivíduos estão imersos. Ela exerce a função de memória, permitindo que os sujeitos percebam as diferenciações temporais e reconheçam os eventos passados e suas consequências no presente. Além disso, a consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento, e essa estrutura é o que chamamos de “narrativa” (2011, p. 49). Vale salientar que o recurso narrativo não é de exclusividade da História:

A narrativa não é sempre e basicamente *histórica*, no sentido coloquial do termo. “Histórico” significa aqui que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma “história”. Como nem toda narrativa de história está relacionada com a experiência do passado e serve para torná-la presente, é necessário especificar a narrativa histórica no conjunto dos elementos comuns às narrativas históricas e não históricas (Rüsen, 2001, p. 154).

Em diálogo com Rüsen, Regina Ribeiro (2013, p. 2), adverte que

[...] nem todas as narrativas sobre o passado são “narrativas históricas”, pois a variedade de experiências humanas produz diversas maneiras de oferecer visibilidade ao passado, sendo que a maior parte dá origem a narrativas pautadas em “outras racionalidades”, surgindo assim narrações mitológicas, publicitárias e as mais variadas.

Ou seja, há uma infinidade de narrativas sobre o passado, mas apenas ter o passado como referência não confere à narrativa o estatuto de “histórica”, pois não se trata apenas de uma questão de representação, mas também diz respeito a relacionar o passado ao presente às expectativas do futuro, e aí está a diferença entre fatos e fato históricos. Fatos estão relacionados apenas a um processo de rememoração, de uma recordação de algo que aconteceu no passado, mas sem um claro compromisso de síntese, reflexão e orientação a partir de uma referência no presente. Fatos históricos estão relacionados “a uma dimensão do tempo e percebidos a partir de um ponto de vista tardio dado no e pelo interprete” (Wiklund, 2008, p. 31).

Dessa maneira, ao falarmos de “narrativa”, não nos referimos a todo tipo de relato sobre o passado ou uma mera descrição de acontecimentos. Existem diversas formas de se narrar, mas tratamos aqui de uma específica, que de fato tenha ocorrido no passado, mas que também deseja orientar as ações e experiências dos sujeitos na sua vida prática no presente: a narrativa histórica.

Podendo ser entendida como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo sustentada pelo conhecimento da história, a consciência histórica tem seu conteúdo “constituído e moldado pela narrativa histórica que conecta a interpretação do passado e o entendimento do presente com antecipações do futuro” (Wiklund, 2008, p. 31). Ao relacionar *consciência histórica* e *narrativa*, Rüsen assinala que

A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática (Rüsen, 2001, p. 66).

O autor comenta que, para que essa “função orientadora” se efetive, justamente com o desenvolvimento da consciência histórica, outra capacidade precisa ser desenvolvida: a de se construir sentido sobre a experiência do tempo, para que se possa orientar ações e intenções. Em diálogo com Rüsen (2001), Regina Ribeiro (2013, p. 2) aponta que

Para que o passado ganhe visibilidade em nós, em nossa vida prática e torne-se história, é necessária a criação de uma representação histórica que sirva como guia às nossas intencionalidades. Essa representação tem a forma “narrativa” como sua face concreta.

Ainda dialogando com Rüsen sobre narrativas, a autora complementa:

Ao narrar os sujeitos constroem sínteses de experiências e normas que geram uma interpretação do curso do tempo, conectam o passado ao futuro. E mais, ao correlacionar experiência, interpretação e orientação, as narrativas produzem uma “ideia mestra” (o sentido) ou a direção da história, que condiciona seu início, meio e fim. Pela teoria narrativista de Rüsen, esse sentido pode ser identificado pelo público, pelos objetivos que este tem ao buscar esta ou aquela narrativa, pela conjunção entre significados/sentidos imputados de modo objetivo e/ou subjetivamente (Ribeiro, 2013, p. 8).

Em ambas as passagens acima, Regina Ribeiro chama a atenção

justamente para a capacidade de se construir sentido sobre a experiência do tempo para orientação de ações e intenções, que se desenvolve através da narrativa histórica, sendo ela a forma linguística dentro da qual a consciência histórica vai realizar a sua função de orientação. É no processo de criação de uma narrativa histórica que a mente humana faz a síntese histórica das dimensões do tempo.

Essa habilidade de expressar narrativamente os procedimentos da consciência histórica bem como sua função de orientação é definida como “competência narrativa”, que pode ser descrita conceitualmente como

a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação de uma realidade passada” (Rüsen, 2011, p. 59).

Em Rüsen, essa competência é particular e fundamental da consciência histórica, visto que é através dela que ocorre a orientação temporal. A competência narrativa é a habilidade de representar o passado de forma que faça sentido para o presente e que a perspectiva de futuro seja sólida, e dessa forma, o objetivo do aprendizado histórico passa a ser “o trabalho de concretizar e de diferenciar a competência narrativa” (RÜSEN, 2011, p. 47). Entretanto, vale salientar que não se trata aqui de uma competência no sentido de uma habilitação acadêmica, que atribua essa titulação de forma efetiva, mas sim de um aprendizado que se “reconstrói continuamente em função de novas experiências e mudanças no e do diálogo com novos argumentos” (Cerri, 2010. p. 274). Desse modo, a narrativa histórica é um instrumento da mente humana que potencializa a produção de sentidos e significados sobre a experiência do tempo, que podem orientar os indivíduos em sua visão histórica do mundo.

No entendimento de Rüsen (2001), a relação entre pensamento histórico e narrativa é condicionada pelo que é chamado de *paradigma narrativista*:

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa (Rüsen, 2001, p. 149).

Narrar historicamente, para além do ato de “contar uma história”, é uma operação mental que permite resgatar e compreender o passado a serviço de um presente que carece de significação, ou seja, a narrativa, enquanto prática cultural de interpretação do tempo é a materialização da consciência histórica, visto que “a consciência histórica expressa-se a si própria narrativamente nas representações do passado”, e a narrativa histórica é “enlaçada na consciência histórica como o produto de fazer sentido histórico” (Gago, 2016, p. 78).

O tempo é uma experiência ameaçadora que a todo o momento carece de resgate, orientação e interpretação. Ele é tomado por incerteza, e a história – em forma de narrativa – é uma resposta a esse desafio, superando tal incerteza “ao compreender um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde às esperanças e às intenções humanas” (Rüsen, 2011, p. 95) dando sentido à história. Assim, a narrativa histórica passa estar vinculada à experiência do tempo de modo que o passado narrado se torna presente como referência de orientação na vida prática, adquirindo o status de “história”.

A narrativa é uma forma de mobilizarmos, agirmos, imperarmos sobre o presente através do resgate do passado como meio de orientação para o nosso presente. Por ser ferramenta que nos permite interpretar a experiência do passado tornando-a presente para nós, a narrativa é uma prática intrínseca ao pensamento histórico, ou a nossa capacidade de interpretar o mundo historicamente. E a constituição de sentido da experiência do tempo acontece através da narrativa.

Essa importância na capacidade de dar sentido à História é elemento de grande destaque dentro da construção da narrativa. Para Rüsen, a narrativa deve ter um *sentido histórico* que, para o autor, é entendido como a “representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseado na experiência quanto orientadora e motivadora do agir” (Rüsen, 2001. p. 149), articulando percepção, interpretação, orientação e motivação, de forma que “a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo” (Rüsen, 2001. p. 149).

A produção de sentido a partir da narrativa histórica através da experiência do tempo se desenvolve em quatro planos: *percepção* da contingência e diferença; *interpretação* do que foi percebido através da narrativa; *orientação* da vida prática a partir do que foi interpretado a partir das experiências do passado; e por fim, a

motivação, que diz respeito ao agir impulsionado pela orientação. Dessa forma, o “sentido histórico” é a articulação dessas quatro categorias, de modo que a nossa relação conosco e com o mundo em nossa volta, bem como as ações motivadas por essa relação, sejam baseadas na experiência do tempo (Rüsen, 2001, p. 155-156).

Essa “constituição histórica do sentido”, não ocorre somente nas narrativas elaboradas a partir de uma prática cultural oriunda de práticas do cotidiano, como em “celebrações cívicas, em um discurso gratulatório, em um curso universitário ou na produção e recepção de textos historiográficos, em exposições históricas, etc.”, mas ela se manifesta em todas as dimensões da vida humana, podendo ocorrer na forma de “procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam”, acontecendo na comunicação corriqueira, na forma de “fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa” (Rüsen, 2001, p. 160). O autor, ao apresentar a ideia de constituição histórica de sentido, comenta que símbolos, imagens, palavras isoladas, alusões, entre outros, são considerados “históricos” quando o sentido que possuem nas diversas situações de comunicação da vida humana prática emerge “plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado, mediante essa mesma interpretação” (Rüsen, 2001, p. 160).

A forma que o sentido se manifesta acima é o que o autor chama de “narrativismo”. Acerca desse conceito, Rüsen (2001, p. 160) comenta:

O caráter de um enunciado, de uma simbolização, de uma apresentação, enfim, de uma articulação ou manifestação de sentido, é histórico se o sentido intencionado abrange um contexto narrável entre o passado, o presente e (tendencialmente) também o futuro, sentido esse no qual a experiência do passado é interpretada de forma que o presente possa ser entendido e o futuro, esperado.

Para Rüsen (2012, p. 39) “contar histórias é criar significados e experiências temporais, tonando-se um fenômeno elementar e geral da organização da vida cultural, que define o homem como espécie”, entretanto, por considerar tal definição um tanto generalista, o autor situa a narrativa histórica a partir de três qualidades que se inter-relacionam.

A primeira qualidade é de que *uma narrativa histórica está ligada à memória*,

ou seja, para Rüsen, é através da memória do passado que a experiência do presente se torna compreensível, e a orientação para ação no futuro se torna possível, e tal compreensão se manifesta em forma de uma narrativa. A segunda qualidade é de *continuidade da narrativa histórica*. Trata-se de entender as três dimensões do tempo (passado, presente e futuro) como uma unidade, dessa forma, a experiência do passado se torna relevante tanto para o nosso presente, quanto para as expectativas de futuro. E a terceira qualidade é a de que *a narrativa histórica está a serviço de uma afirmação de identidade de seus narradores e ouvintes*, ou seja, é aqui que o conceito de continuidade se manifesta com maior força, visto que é através das histórias narradas que as identidades são reafirmadas através do fluxo do tempo (2011, p. 97; 2012, p. 39). Conforme Rüsen (2012, p. 40) destaca:

[...] a continuidade das ideias deve ser capaz de funcionar como reafirmação de identidade humana da mudança no tempo. As histórias são (historicamente) contadas, porque os narradores e sua audiência apenas podem ser e permanecer eles mesmos quando eles próprios e seu mundo se afirmam em suas identidades ao longo das mudanças no tempo

A partir dessas três qualidades que a narrativa histórica viabiliza a orientação dos sujeitos na vida prática, e esse processo de orientação através da atribuição de sentido manifestado pela narrativa permite nos organizarmos no fluxo do tempo, de modo que não apenas percebemos que estamos imersos nesse mar que é a experiência do tempo, mas que também possamos nadar nele.

A questão da atribuição do sentido como motivadora do agir também é pertinente para Heller (1993, p. 85):

Dar sentido a alguma coisa significa mover os fenômenos, as experiências e similares, para dentro do nosso mundo; significa transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável, bem como reforçar ou alterar o mundo por ações significativas de diferentes proveniências.

Conforme a perspectiva da autora, a atribuição de sentido acontece quando o passado é interpretado e conceituado a partir do presente, sendo, ao mesmo tempo um processo interno, visto que, quando internalizamos nossas experiências do tempo, nós a subjetivamos, tornando-as únicas; e externo, pois o processo de significação também envolve o agir. A atribuição de sentido se torna o combustível para a ação humana, e é através dela que damos sentido tanto ao tempo si, quanto

a nossa própria existência nele.

Aqui podemos reforçar a importância de se contar e recontar histórias em sala de aula de forma que essas histórias tenham sentido e significado, e o jogo como proposta para construir narrativa pode ser uma das maneiras de trilhar tal caminho. A importância de dar sentido como forma de tornar aquilo humano e próximo de nós, além de ser uma determinação da narrativa histórica, também é da natureza do jogo.

De acordo com Johan Huizinga (2001, p. 3), o jogo enquanto elemento cultural “é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico”, ultrapassando os limites do que é puramente físico ou biológico. O jogo para Huizinga é uma “função significante”, ou seja, é dotado de sentido:

No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo [...] o simples fato de o jogo encerrar em um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (Huizinga, 2001, p. 4)

O jogo – e aqui especificamente o jogo dramático – se torna um aliado da narrativa histórica à medida que tem o sentido como parte de sua ação e é parte da sua natureza. Não há jogo sem sentido como não há narrativa sem intenção. Se narramos, é com um propósito e se jogamos, também é por algum motivo. O jogo enquanto caminho para construção narrativa, nesse sentido, potencializa os sentidos e significados construídos no processo de construção de conhecimento histórico. Falaremos um pouco mais sobre o jogo e sua contribuição para construção de narrativas históricas mais à frente.

Por hora, o importante agora é entendermos que, se é contando histórias – seja através do jogo ou de outras formas – que criamos significados às experiências temporais, o processo de narrar historicamente é o resultado de uma consciência *humana* que se tornou *histórica* através de uma lógica de significação do passado. Nesse processo de dar sentido ao passado, quais usos podemos dar ao termo “história”? E que isso implica no processo de construção de narrativas históricas em sala de aula?

2.4 – Ciência histórica: referência para a construção da narrativa

A história enquanto conceito possui diferentes denotações. De acordo com Estevão de Rezende Martins (2011, p. 44), se trata de um conceito que emprega diversas realidades, e seu primeiro uso – e mais óbvio – é aplicado à totalidade das ações humanas no tempo e no espaço. História, nesse sentido, se refere à concretude dos incontáveis atos humanos, marcados pela racionalidade dos motivos e das intenções, todos esses imersos na cultura específica da qual cada indivíduo, de uma maneira ou de outra, inevitavelmente depende. Um segundo uso, tão comum quanto o primeiro, é atribuir a ideia de “história” ao produto de um procedimento teórico-metodológico da investigação do passado sob a forma de argumento demonstrativo e expresso pela narrativa. Essa é a chamada “ciência da História”. E um terceiro uso dado ao nome “história” é do produto finalizado da narrativa científica, a “historiografia”¹⁰.

Desse modo, Martins argumenta que há um determinado tipo de interdependência desses três usos do conceito de “história”, sendo a historiografia um subconjunto da histórica-ciência e essa um subconjunto da história como um todo (Martins, 2011, p. 44-45).



Figura – Interseção e interdependência. Fonte: Martins, 2011, p. 45

¹⁰ Nessa passagem Martins faz uma importante distinção entre narrativa historiográfica e narrativa espontânea e que retomaremos em outros momentos: enquanto a espontânea se trata da narrativa de qualquer discurso humano sobre sua experiência do tempo vivido, a historiográfica “está submetida às convenções e aos controles metódicos da especialidade” (Martins, 2011, p. 44).

Ao pensarmos a ciência histórica enquanto um evento narrativo, podemos elaborar a seguinte premissa: se a narrativa histórica é fundamental para a constituição da consciência histórica, a ciência histórica também deve ser definida como uma “referência constitutiva da narrativa histórica” (Rüsen, 2012, p. 40), ou seja, a ciência histórica é uma forma específica de narrativa.

Algumas páginas atrás, falamos que “se faz ciência porque o homem pensa”, e tomando emprestada a definição de Rüsen (2001, p. 97), a “ciência” pode ser definida, em seu sentido mais amplo, como “a suma das operações intelectuais reguladas metodicamente, mediante as quais se pode obter conhecimento com pretensões seguras de validade”. Tendo essa definição como referência, conforme vimos até aqui, o pensamento histórico não surge da ciência histórica, mas a recíproca é verdadeira: a ciência histórica existe porque pensamos historicamente, e essa capacidade de pensar historicamente é inerente ao ser humano, logo, a ciência histórica é uma expressão particular dessa habilidade. Mas, afinal, se a histórica como ciência se trata de uma forma específica de narrar, do que se constitui essa particularidade?

A diferenciação da história como ciência em relação às outras formas de narrativas se dá pelo fato dela “elaborar sistematicamente uma fundamentação elementar da validade das histórias narradas e de institucionalizá-las em uma estrutura de processos regulares” (Rüsen, 2012, p. 41), trata-se de atribuir um método às narrativas de forma que seja possível conferir-lhes racionalidade e assim, que possa reivindicar uma “verdade” através de fundamentações, fazendo contraponto às dúvidas que são impostas:

O pensamento histórico científico distingue-se das demais formas de pensamento histórico não pelo fato de que pode pretender à verdade, mas pelo como reivindica a verdade, ou seja, por sua regulação metódica. A cientificidade no âmbito das operações da consciência histórica consiste, por conseguinte, na regulação metódica dessas operações, desse narrar histórico (Rüsen, 2001, p. 98).

Assim, para o Rüsen, “História como ciência é a forma peculiar de garantir a validade que as histórias em geral pretendem ter”, sendo as histórias científicas aquelas cuja “validade está garantida mediante uma fundamentação particularmente bem-feita” (Rüsen, 2001, p. 97). Desse modo, afirmar que “se faz ciência [histórica] porque o homem pensa” também significa dizer o raciocínio discursivo da narrativa

histórica não é algo que está além da atividade intelectual humana, mas surge a partir dela, e a história como ciência obedece a determinações dessa racionalidade.

A história ganha seus contornos científicos à medida que “explora as potencialidades da narrativa histórica na forma de regras metodológicas”, logo, se tornar científica significa dizer que está vinculada “às regras metodológicas que a obrigam a fazer, sistematicamente, suas reivindicações de validade para sua garantia de melhoria” (Rüsen, 2012, p. 42), ou seja, se tornam científicas quando a sua narrativa segue às regras metodológicas da pesquisa histórica.

Para o pensamento histórico ser científico, as suas pretensões de validade precisam ser parte integrante da própria ciência histórica. Narrar de forma científica significa narrar obedecendo às determinações metódicas, mas de forma que o processo de rememorações do passado humano possa orientar o agir e o sofrer no presente (Rüsen, 2001, p. 99). Narrar historicamente não se limita apenas a uma rememoração do passado, mas esse passado deve ser olhado a partir do presente de forma que esse olhar do passado oriente o presente de maneira que dê sentido e significado. E isso é chamado de “pertinência narrativa” (Rüsen, 2012, p. 41).

Pertinência narrativa diz respeito ao sentido de uma história, ou “uma síntese bem-sucedida de conteúdos experienciais e significativos”, e essa síntese acontece através da narrativa. Aqui também vemos a relação entre a ciência histórica e a vida prática, pois “sempre que os homens utilizam seu intelecto na interação com os demais, mediante a narrativa histórica, para se firmar na orientação temporal de sua vida prática, a ciência está fundada no mundo da vida concreta” (Rüsen, 2012, p. 41-42).

A história enquanto ciência busca atribuir sentido às ações humanas ao longo do tempo, interpretando e conceituando essas ações a partir do presente. A diferença fundamental entre a história científica e outros tipos de narrativa reside na metodologia e na abordagem analítica utilizada. Enquanto a história científica busca uma compreensão baseada em evidências empíricas, análise crítica e interpretação cuidadosa dos eventos históricos, outros tipos de narrativas podem se basear mais em aspectos subjetivos, ficcionais ou emocionais.

Entender essa diferença é fundamental para se pensar que tipo de narrativa se busca construir em sala de aula. A existência da narrativa histórica não anula a existência de outros tipos de narrativa, que também dividem espaço no ordenamento interno de cada indivíduo, e quando pensamos em sala de aula, é comum que essas

outras narrativas também se manifestem, pois são da cultura, e como referências que vem além da sala de aula, e sendo a sala de aula um ambiente da cultura, também é envolvida nesse processo. Quando pensamos no jogo dramático como proposta para construção de narrativas históricas, não podemos perder de vista que o jogo é a forma e a estética que a narrativa assumirá em sala de aula, mas as referências devem vir da ciência histórica, de seus métodos e abordagens, recursos e referências.

2.5 – A tipologia das narrativas históricas: não narramos todos da mesma forma

Através da narrativa histórica expressamos nossa compreensão do passado e atribuímos sentido ao presente, e conforme tomamos consciência das diferenças temporais, interpretamos tais percepções, orientamos nossas ações práticas a partir dessas interpretações e, por fim, agimos motivados pelas orientações. Assim, unificamos a experiência do tempo a partir de uma noção de continuidade e atribuímos sentido a nossa própria existência, lidamos com as mudanças no tempo e reafirmamos nossa identidade em meio a essas mudanças.

Apesar das considerações feitas acima, ainda que a consciência histórica seja uma aquisição cultural geral, não narramos todos da mesma. As condições que a experiência do passado e de tomada de identidade orientam as ações do presente podem variar dependendo das circunstâncias, condições e dos nossos interesses, visto que sujeitos diferentes podem narrar das mais diferentes maneiras, de acordo com a forma que acessam a sua consciência histórica. Mas como poderíamos compreender e organizar os fundamentos narrativos e variações da manifestação do conhecimento histórico como um fenômeno da vida humana? Ou, dito de outra forma, como podemos ver essas diferentes formas de se narrar na prática?

O modo como resgatamos o passado tem influência direta na construção da narrativa que nos orienta temporalmente e na forma que damos sentido a essas narrativas. Para Rüsen, esse movimento do abstrato para o concreto pode aparecer na forma de uma *tipologia da narrativa histórica* (2011 p. 97; 2012, p. 44). Trata-se de condições que devem ser atendidas para que os “sujeitos humanos possam, em suas atitudes e sofrimentos, se situarem a partir das experiências no tempo, não para que as percam, mas, sim, para que possam validá-las” (Rüsen, 2012, p. 44). E

essas possibilidades de orientação no tempo são expressas a partir de quatro tipos de narrativa histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica, e a genética.

Para uma ampliação do entendimento sobre os tipos de narrativa e o desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen (2011) propõe, na tabela abaixo, uma estrutura categorizada que compreende os diferentes tipos de narrativas históricas, juntamente com componentes e parâmetros que permite a análise dessas categorias:

	memória de	Continuidade como	Identidade pela	Sentido do tempo
Narrativa tradicional	origens constituindo os presentes modos de vida	permanência dos modos de vida originalmente constituídos	afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão	ganho de tempo no sentido da eternidade
Narrativa exemplar	casos demonstrando aplicações de regras gerais da conduta	validade das regras abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida	generalização de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta	ganho de tempo no sentido da extensão espacial
Narrativa crítica	desvios problematizando os presentes modos de vida	alteração das ideias de continuidade dadas	negação de determinados padrões de identidade	ganho de tempo no sentido de ser um objeto de julgamento
Narrativa genética	transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados	desenvolvimento em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente	mediação da permanência e da mudança para um processo de autodefinição	ganho de tempo no sentido da temporalidade

Quadro 1 – Tipologia da narrativa histórica. Fonte: Rüsen, 2011, p. 98

Na *narrativa tradicional*, as tradições são articuladas e postas como condição necessária para que os sujeitos se orientem e trilhem seu caminho, assim, a continuidade é posto como manutenção da origem, e a vida é fundada nas afirmações e validações previamente prescritas, e assim, a identidade “é perpetuada de um modo imóvel no fluxo constante no tempo”, resistindo às alterações, e o passado e futuro são fundidos “numa corrente contínua de regras eficazes de vida

[...]” (Rüsen, 2012, p. 44; 2011, p. 99).

Nesse tipo de narrativa, a continuidade como permanência é o *modus operandi* da consciência histórica, e o tempo ganha sentido de eternidade, a exemplo dos mitos de origem ou todo tipo de história que busque legitimar valores de tradição que devem permanecer imutáveis. Aqui a permanência é que dá sentido à experiência do tempo. Entretanto, o autor assinala que as tradições por si só são limitadas em seu conteúdo empírico, não sendo suficientes como forma de orientação, além disso “elas são múltiplas e heterogêneas, e exigem uma integração por meio de regras ou princípios” (Rüsen, 2011, p. 100), e essa integração é feita pelas *narrativas exemplares*.

É na *narrativa exemplar* que regras e princípios abstratos – suscitados nas narrativas tradicionais – serão concretizados ao se contar histórias que mostrem na prática a validade das regras e princípios da tradição, e coloca a “continuidade como validação dessas regras para abranger as diferentes ordens temporais da vida” (Rüsen, 2012, p. 45), ou seja, trata-se aqui de usar o exemplo como forma de mostrar as diferentes aplicações das mesmas regras de ação, sendo tais regras (e valores) atemporais.

Podemos usar como exemplo desse tipo de narrativa histórica todo tipo de história que é contada com o intuito de servir como modelos – sejam positivos ou negativo – que tiveram origem em experiências do passado e servem para exemplificar uma conduta a ser seguida. Aqui é onde as histórias que seguem o lema *historia magistra vitae* (história mestra da vida) ganham força: o indivíduo reconhece regras gerais a partir dos exemplos narrados e aplica em casos específicos. O passado é um conjunto de exemplos a serem – ou não – seguidos.

A *narrativa crítica* é a que põe em xeque as perpetuações da tradição. É a capacidade dos sujeitos de negar as regras e princípios que foram herdados. Aqui, a crítica aos valores surge como estratégia de afirmação. Segundo Rüsen, esse tipo de narrativa

É dominante nas histórias opostas que quebram as ideias anteriormente sustentadas ao longo do tempo, dando-lhes tempo para ligar-se a experiências contraditórias do passado. Elas permitem a formação de novas apresentações do curso do tempo, ao mesmo tempo em que removem as antigas (2012, p. 45).

A continuidade nesse tipo de narrativa se dá apenas de forma parcial: há um

reconhecimento do passado e de suas implicações no presente, mas tais implicações devem ser superadas pelas novas estruturas. O passado aqui já não é mais exemplo de conduta, mas um arcabouço de ideias e práticas que já não são mais eficazes, e a identidade é firmada pela negação do passado como padrão de autodeterminação. Contudo, a narrativa crítica, mesmo sendo um grande movimento da consciência histórica, por si só não é suficiente, visto que, no fim, somente substitui um modelo pelo outro. A passagem do tempo na vida humana apenas surge de forma definitiva na *narrativa genética*.

A *narrativa genética* dá um passo importantíssimo na direção que a exemplar tenta negar: reconhece a continuidade como desenvolvimento. Nessa forma de narrativa, as condições que impõe as mudanças são vistas como fatores de continuidade, e a origem e o futuro são distinguidos “sob a forma de uma diferença qualitativa” (Rüsen, 2012, p. 46), e entendem as alterações do modo de vida como meio de manutenção, ou seja, aqui, os pontos de vistas distintos são a condição para o desenvolvimento comum, a identidade é formada justamente na mediação entre as mudanças e permanências, e a “mobilidade temporal humana subjetiva não é vista como uma ameaça da perda de si, mas sim, como uma chance de ganho de si” (Rüsen, 2012, p. 46). Temos como exemplo todo tipo de narrativa em que as mudanças temporais são apontadas como desenvolvimento, e essas forças de mudança são fatores de estabilidade (Rüsen, 2012, p. 46, 2011, p. 102).

Apesar da divisão e diferenciação em razão de suas especificidades, esses quatro tipos de narrativa não excluem um ao outro nem aparecem sozinhos, pelo contrário, estão intimamente ligados e se movem em conjunto, havendo uma progressão natural entre eles. Ao passo que os tipos se sobrepõem, eles também se mantêm enraizados. A respeito das interrelações entre os tipos, Rüsen comenta que

Cada narrativa genética tem formas e funções exemplares e tradicionais da narrativa histórica como precondições; igualmente cada narrativa exemplar possui narrativas tradicionais. A narrativa tradicional é em si, original. A narrativa crítica é definida como a negação dos outros três tipos (2011, p. 104).

Os quatro modos diferentes de argumentação histórica – ou de narrar historicamente – tem relações entre si e também estão intimamente relacionados com a consciência histórica, visto que a narrativa é a materialização da consciência, ela também pode ser tradicional, exemplar, crítica e genética.

Também é importante salientar que, ao nos referirmos, por exemplo, a formação de sentido histórico através de uma narrativa tradicional, ou exemplar, estamos nos referindo a uma narrativa tradicional ou exemplar específica, que ganha suas formas e contornos a partir do contexto que está inserida, e como se relaciona com outras narrativas, ou seja, a tipologia exposta acima não é um parâmetro estático em que formas de desenvolvimento narrativo são colocados em caixinhas, mas é um esquema flexível e aberto, que considera as circunstâncias e as condições da vida prática em que a consciência histórica está inserida.

O nosso ponto aqui é entender como os tipos de narrativa podem nos oferecer parâmetros de análise e interpretação empírica do fenômeno da narrativa histórica a partir da forma que uma história é contada e, por conseguinte, identificar e caracterizar mudanças e peculiaridades de cada manifestação da consciência histórica, e como isso também pode inferir no tópico que abordaremos a seguir: a aprendizagem histórica.

2.6 – A função prática do conhecimento histórico e os processos de aprendizagem: narrativas como fundamento para o aprendizado histórico

Podemos começar esta seção do trabalho com a seguinte indagação de Rüsen (2010c, p. 84):

[...] qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado: de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência é pobre?

Refletir sobre as questões que giram em torno da construção do conhecimento histórico perpassa pela necessidade expressa na indagação do autor: de um lado, a importância de se aprender o conteúdo histórico, e de outro, como o pensamento histórico e a orientação para a vida a prática deve ser incentivada nesse processo.

Para Rüsen (2011, p. 79), a aprendizagem histórica é definida como “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. Embora tal definição ainda seja um tanto ampla, é a partir dela que

podemos entender um pouco melhor do que se trata essa ideia de “atribuir significado ao tempo” como uma operação do aprendizado histórico.

Vimos até que aqui que a consciência histórica é “a suma das operações mentais com quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos” (Rüsen, 2001, p. 57), ou seja, ela vai além de um mero ato de rememoração do passado, se pautando em uma atitude de orientação de cada sujeito no tempo a partir de seu conhecimento histórico, de forma que é vital para a atribuição de sentido à experiência do tempo.

Vimos também que a narrativa histórica é uma ferramenta crucial nesse processo, sendo a forma que as operações realizadas pela consciência são expressas, e permitindo a compreensão das diferenças temporais e o reconhecimento de eventos passados e suas consequências no agora. Essas narrativas não se limitam a meras histórias, nem são qualquer tipo de história. São construções mentais que unificam as experiências e atribuem significado à própria existência. Através das narrativas históricas, reafirmamos identidades ao longo das mudanças temporais e conseguimos orientar ações no presente. Isso ocorre ao se criar uma representação que dá sentido ao passado e guia nossas intenções, permitindo que interpretemos a experiência temporal e tomemos medidas em nossa vida prática a partir disso. A consciência histórica é a “constituição de sentido sobre a experiência do tempo” (Rüsen, 2007, p. 104), e a narrativa histórica é a expressão desse processo de constituição de sentido, ou, nas palavras de Rüsen (2012, p. 54), narrativa histórica é “a capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de orientar suas ações e sofrimentos no tempo”, e essa capacidade necessita ser aprendida.

Nesse cenário que introduzimos o conceito de *aprendizado histórico* como uma preocupação Didática da História em relacionar as especificidades da história às teorias do aprendizado tendo a consciência histórica e, consequentemente, a narrativa histórica como suas principais referências. Conforme Rüsen (2012, p. 84):

Com a consciência histórica, a referência à história, no aprendizado histórico, é levada ao seu nível fundamental e, ao mesmo tempo, genérico, ainda antes da explicação científica de “História”, mediada didaticamente como conteúdo de aprendizado. Com isso, a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história.

A narrativa, como relembramos, é a forma que materializamos a consciência

histórica. É a síntese do processo de significação da nossa experiência do tempo, visto que narramos porque atribuímos um significado à experiência, e essa operação de “atribuir sentido” durante o processo de narrativa é o que o autor chama de aprendizado histórico:

O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (Rüsen, 1994, p. 86 *Apud* Rüsen, 2012).

Ou seja, operações da consciência histórica que resultam no aprendizado histórico são mediadas pela narrativa histórica.

Assim, a narrativa histórica pode ser vista como aprendizado à medida que, com esse aprendizado, a história possa ser referenciada como fator de orientação para a vida prática, ou, em outras palavras, quando conseguimos nos orientar no presente através de um processo de atribuição de sentido ao passado é quando há efetivamente aprendizado histórico. Vemos nessa definição a centralidade do indivíduo na aprendizagem histórica, visto que a aprendizagem histórica só é bem-sucedida quando, no ato de aprender historicamente através da narrativa, se desenvolve um sentido para a experiência histórica de forma que esse sentido oriente o presente. No processo de aprendizagem histórica, o indivíduo não é um anfitrião do conhecimento histórico, que apenas recebe e acomoda as narrativas, mas sem necessariamente refletir sobre o que são e a que(m) servem. O indivíduo é, na verdade, o lugar onde as narrativas históricas ganham significado, sendo agente ativo em seu processo de construção de conhecimento histórico. Esse aprendizado histórico é expressado quando conseguimos narrar historicamente, e o catalizador dessa operação mental de orientação na vida prática é a competência narrativa.

A narrativa histórica pode ser, à primeira vista, tida como aprendizado quando através dela as competências forem adquiridas através de uma função produtiva, em que a história seja o fator de orientação cultural na vida prática do sujeito. Mas o que de específico acontece para que possamos perceber essa aprendizagem? De acordo com Rüsen:

Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois. No aprendizado histórico dá-se a apropriação da “história”: um dado objetivo, um

acontecimento, que ocorreu no tempo passado, toma-se uma realidade da consciência, toma-se subjetivo. Passa, assim, a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito (RÜSEN, 2007, p. 106).

Contribuindo para essa discussão, Maria Auxiliadora Schmidt, em diálogo com Rüsen (2007) comenta que:

No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles se tornam subjetivos. Eles começam a fazer um papel na mente de uma pessoa, porque a aprendizagem de história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois polos, caracterizando como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito) (2008, p. 82).

Dessa forma, o aprendizado acontece quando algo é adquirido, é apropriado, é tomado para si e se torna parte do seu, passando a ter sentido e significado, e na aprendizagem histórica, a história se torna “parte do seu” quando esses “fatos objetivos” ou essas “coisas que acontecem no tempo” – as mudanças que as pessoas e o mundo passaram – se transformam em um conhecimento consciente e subjetivo, relacionado à compreensão de si, passando a ter um papel na construção mental do sujeito. Nessa perspectiva, Maria Auxiliador Schmidt complementa:

Isso não significa que essa aprendizagem seja apresentada de uma forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isso não significa também que a pessoa que está aprendendo seja simplesmente entregue ao que a história está ensinando a ele ou ela, mas que ocorre um movimento de autoconhecimento o qual pode ser expresso por meio da narrativa histórica (2008, p. 82).

Assim, a aprendizagem histórica expressa duas intenções claras: a primeira é a apreensão da experiência humana no tempo, observando suas nuances, mudanças, permanências, o que ganhou novos contorno, deixando claro que a diferença entre o que aconteceu (passado) e o que acontece (presente) é, a princípio, qualitativa – aqui está a objetividade do aprendizado. A segunda é a questão mais subjetiva, relacionada a autorreflexão do sujeito, em que o aprendizado histórico está a serviço de um processo de autocompreensão e de orientação no tempo. O passado pode, além de orientar o agir e o pensar no

presente, também afirmar uma identidade.

O movimento de autoconhecimento como consequência do aprendizado histórico tem seu estímulo, ou força motriz, justamente na “necessidade de orientação de indivíduos agentes e pacientes” (Rüsen, 2012, p. 87), assim, o aprendizado histórico surge na carência de orientação e é transformada em questões que são lançadas ao passado como uma demanda do presente:

Somente quando a história deixar de ser apreendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (Rüsen, 2012, p. 87).

Ou seja, a história não deve ser vista apenas como um conjunto de fatos a serem memorizados. Em vez disso, ela se torna significativa quando é abordada como uma resposta ativa às perguntas que surgem a partir do conhecimento que temos do que aconteceu no passado. Quando a história é utilizada para formular respostas que esclarecem essas questões, ela se torna uma ferramenta produtiva para a aprendizagem e um fator determinante na cultura e nas ações práticas da humanidade. Logo:

O conhecimento histórico [...] deve ainda ser formatado, tornado questionável e negociável intersubjetivamente, para finalmente se transformar, nessa forma, em elemento de um discurso, no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si (Rüsen, 2012, p. 87).

Assim, ao falarmos de aprendizado histórico, não devemos nos ater apenas a sua dimensão cognitiva, mas sim considerar que se ele também está condicionado a questões emocionais, estéticas, normativas e de interesses. Para Rüsen (2011, p. 84), essa aprendizagem é composta de três competências: experiência, interpretação e orientação.

Sobre a primeira competência, podemos entendê-la sumariamente como a capacidade de olhar o passado e buscar sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente, desse modo, a experiência histórica para Rüsen é a experiência da diferença no tempo. A segunda pode ser entendida como a habilidade de reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro; ou seja, se trata da apreensão de modelos ou padrões que atribuem significado histórico às sequências

dos fatos. E, por fim, entende-se a terceira como a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar uma ação futura, portanto, é a que diz respeito a função prática da experiência histórica (Rüsen, 2011, p. 85-88).

Vale destacar que essas três dimensões da aprendizagem histórica estão intimamente interligadas, dessa maneira, não há como existir uma “experiência histórica” sem um significado, nem mesmo uma “orientação histórica” sem uma experiência, assim como todos os modelos de interpretação estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação (Rüsen, 2011, p. 89).

A articulação das aprendizagens a partir das competências descritas acima tem como objetivo o que o Rüsen chama de “formação histórica” (2007, p. 95), que é definida como

o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade.

A eficácia da formação histórica é expressa justamente no desenvolvimento das competências que permite os sujeitos se orientarem historicamente para a vida prática, ou, dito de outra forma, no desenvolvimento da já comentada “competência narrativa”, sendo essa competência de orientação temporal o resultado de um processo de aprendizado. Logo, a formação histórica ao mesmo tempo que se constrói no aprendizado, é também um modo do próprio aprendizado (Rüsen, 2007, p. 104).

A formação histórica não pode ser objetificada – não é algo que se adquire como uma habilitação proveniente de um curso de formação expresso em um diploma ou certificado – pois se trata da “capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido”, ou seja, ela não se caracteriza apenas por um saber adquirido, mas também pelo agir mediante a uma carência de orientação temporal. A qualidade específica da formação histórica está em

(re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (Rüsen, 2007, p. 104).

Dessa forma, a relação entre o aprender e a formação se dá à medida que aprender é “a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa” e a formação histórica é “uma capacidade do aprendizado especialmente desenvolvida”. E essa capacidade do aprendizado histórico “precisa, por sua vez, ser aprendida” (Rüsen, 2007, p. 105).

Uma consequência da formação histórica – nesse movimento de aprendizado da objetividade para a subjetividade, descrito anteriormente – é a flexibilização dos próprios pontos de vista do sujeito, sendo fundamental para o processo de atribuição de sentido ao tempo, a vista que nesse processo de flexibilização, o sujeito se apropria interpretativamente da experiência do passado (Rüsen, 2007, p. 109). Nesse sentido, Rüsen comenta que:

Posições originalmente só afirmadas, com suas percepções seletivas, rígidos modelos de interpretação e outras pretensões de verdade, são capacitadas a transformar-se em argumentação aberta. Isso requer o aumento da capacidade de empatia e disposição para perceber a particularidade de sua própria identidade histórica [...] cujos limites, porém, haja espaço para a alteridade dos demais sujeitos, com os quais e contra quais as afirmações de cada um, nas orientações históricas, têm de lidar e manter-se (Rüsen, 2007, p. 109).

Essa flexibilização decorrente da formação histórica, ao permitir que haja espaço para a compreensão de perspectivas de indivíduos que difere das nossas, reforça a importância das afirmações de cada um, e a importância da coexistência delas no processo de orientação histórica, incluindo a autocrítica – sendo aqui a capacidade de avaliar e refletir sobre a própria postura e visão – como aptidão para perceber os limites que separam identidade de um sujeito da alteridade dos demais.

Para Rüsen (2007, p. 109), essa autocrítica está relacionada ao aspecto subjetivo do aprendizado histórico, à medida que, se no aprendizado histórico o passado precisa ser lembrado como forma de orientação a fim de evitar repetições que não desejamos, a autocrítica tem como função lembrar das nossas próprias atitudes para não repetirmos determinados erros ou comportamentos negativos no futuro.

Ao desenvolver essa capacidade de expandir o limite da experiência histórica, a formação histórica também abre espaço para a liberdade:

Liberdade como superação dos recalques forçados e de suas

consequências, da constante repetição do recalcado¹¹. A formação histórica libera a superação das coerções que levam ao recalçamento, oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica presentes nos sujeitos em formação (2007, p. 109).

Trata-se aqui de superar traumas e influências negativas de experiências do passado que possam levar a repetição ou padronização desses comportamentos. Dessa maneira, com a formação histórica, podemos romper com essas “coerções que levam ao recalçamento”¹² – sendo aqui “recalçamento” o ato de reprimir sentimentos, pensamentos ou comportamentos indesejados –, estando relacionado às influências culturais negativas da memória histórica que afetam a o ser e o agir no presente. Assim, ao promover a percepção e a aceitação do outro pela autocrítica, cria-se oportunidades para a liberdade.

Os limites da experiência histórica também podem ser superados de uma segunda forma. Para Rüsen (2007, p. 109), a formação histórica amplia a orientação histórica à medida que recorre a eventos do passado que não estão diretamente ligados às circunstâncias atuais da vida prática. Isso nos permite olhar para um período mais amplo, onde o nosso presente e as histórias que o compõe são colocados em contraste em relação a outras narrativas históricas.

É a partir dessas outras histórias que podemos perceber que existem outros indivíduos e que nossa história, apesar de “pessoal”, não é a única. Ao resgatarmos o passado historicamente, passamos a ter uma compreensão mais rica de nós mesmos, com a nossa subjetividade ganhando novos contornos, e expandindo nosso horizonte de autocompreensão ao entendermos que existem várias maneiras de ser e agir no mundo. Nessa perspectiva, a formação histórica “aumenta a consciência da relativa historicidade de cada indivíduo” (Rüsen, 2007, p. 110), ou seja, nos faz entender que cada um de nós é afetado e influenciado pela história de forma diferente, indo além da “limitação do historicamente garantido e óbvio” (Rüsen,

¹¹ Por conta dos diferentes significados que o termo “recalque” pode apresentar no português brasileiro, faz-se necessário trazer o trecho que aparece a palavra na íntegra, redigido como “Freiheit als Überwindung zwangshafter Verdrängungen und deren Folgen, der dauernden Wiederholung des Verdrängten” que também pode ser traduzido para algo como “Liberdade como a superação de repressões compulsivas e suas consequências, da repetição constante do reprimido”. Para um entendimento mais aprofundado, conferir RÜSEN, Jörn. *Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens*. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1542. Göttingen. 1989.

¹² No texto original, esse trecho é redigido como “Überwindung von Verdrängungszängen” que pode ser traduzido também como “superar as compulsões da repressão”. Para um entendimento mais aprofundado, conferir RÜSEN, Jörn. *Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens*. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1542. Göttingen. 1989.

2007, p. 110), pois, ao aceitarmos a incerteza, ganhamos a liberdade de reconhecer e aceitar as diferenças, assim, nos ajudando a entender melhor quem somos em relação à história e ao mundo ao nosso redor.

2.7 – Cultura histórica: a expressão máxima da consciência histórica

Conforme vimos anteriormente, a formação histórica é o conjunto de habilidades que envolvem o processo de interpretação do mundo através do conhecimento histórico. É um processo de aprendizagem que se relaciona com o conhecimento histórico, a vida prática e a subjetividade do sujeito, permitindo que possamos nos orientar na vida prática a partir do ato de interpretação e reinterpretação das experiências do passado, findando na nossa consciência histórica e na forma como materializamos ela – contando histórias. Sendo assim, a formação histórica se trata tanto de um processo de aprendizado quanto de um modo de aprender, estando diretamente relacionado a consciência histórica

Nessa perspectiva, é comum associarmos o ambiente escolar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas habilidades que levam a formação histórica. Contudo, apesar de sua grande importância, e embora a escola seja um dos meios de construção da consciência histórica, Cerri (2011, p. 44) comenta que

[...] a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre história ensinada e consciência histórica dos alunos.

Dessa maneira, é importante considerar que a formação da consciência histórica não se desenvolve unicamente nos espaços formais de educação, mas se manifesta dos mais diversos meios de socialização, sejam os virtuais ou os físicos, visto que, ao falarmos de desenvolvimento da consciência histórica, estamos falando sobre fomentar um pensamento histórico que rompa com as naturalizações presentes e perpetuadas pela tradição¹³, e esses espaços de socialização – formais

¹³ Nos referimos aqui ao sentido de “tradição” atribuído por Rüsen (2001, p. 76-77). Para o autor, se trata de um “componente intencional prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro no âmbito da orientação da vida prática atual [...]” Nesse sentido, o autor entende tradição enquanto “o modo pelo qual o passado humano está presente nas referências de

e não-formais – são dados através da história e da cultura como resultado de diversas experiências, hábitos, costumes, regras, tradições, comportamentos e pensamentos compartilhados. A existência de indivíduos e grupos pressupõe a existência de sociedades, culturas e identidades, e todos esses elementos podem ser analisados e sintetizados pelo que é chamado de “cultura histórica” (Rüsen, 2007; 2009; 2012; 2016a).

Cultura histórica aqui não é exatamente um fenômeno, mas sim de uma “síntese conceitual de fenômenos distintos no contexto comum da vida cultural” que tem “uma função categorizadora” (Rüsen, 2016a). À medida que esta desempenha um papel fundamental na organização e na compreensão da vida cultural, a cultura histórica atua como um sistema de categorização, que abrange a forma como uma sociedade percebe, interpreta e integra o passado em sua vida cotidiana. Cultura histórica é, em suma, a “consciência histórica no nexo prático da vida” (Rüsen, 2012, p. 130).

Cultura histórica é um recorte da cultura, sendo uma maneira de analisar o conhecimento histórico através da manifestação da consciência histórica na sociedade. Discorrendo sobre a historicidade da cultura, Estevão de Rezende Martins argumenta que

A historicidade é própria à existência do agente racional humano, sem cuja inserção no tempo e no espaço e sem cuja reflexão sobre a experiência vivida em dado tempo e em dado espaço, não se dá a apropriação *raisonnée*, pela e na cultura, do tempo vivido e do espaço transformado. A reflexão somente se pode dar sobre o que a experiência registra do mundo vivido, sob as circunstâncias individuais e sociais que envolvem cada agente racional (Martins, 2012, p. 66).

Dessa forma, a capacidade do indivíduo de compreender e interpretar o passado histórico está condicionado à sua inserção no tempo e no espaço e da reflexão sobre suas experiências, sendo essa apropriação racional da história um processo consciente e que ocorre dentro de um contexto cultural específico.

Dialogando com Rüsen, Martins comenta que “o primeiro aprendizado histórico possível é, no âmbito da cultura histórica disponível, a transformação da experiência em história” (2012, p. 68). Nesse sentido, o autor complementa que

orientação da vida humana prática, antes da intervenção interpretativa específica da consciência histórica”, ou seja, um passado que se torna presente como algo verdadeiro, absoluto e inquestionável.

O aprendizado histórico se exprime de modo discursivo, na narrativa elaborada pelo agente, para si e para os demais. Para Rüsen, o sentido produzido pelo pensamento histórico, no âmbito da cultura envolvente, se dá no processo de aprendizado e de enunciado. A enunciação narrativa - própria ao pensamento discursivo - está intimamente conectada à sequenciação temporal que ocorre no circuito constante de experiência reflexão-historicização-enunciação. Isso significa que o sujeito agente sistematiza, consolida, instrumentaliza a experiência vivida (do passado) no enunciado narrativo instituidor de sentido, com o fito de firmar-se no fluxo do tempo (presente) e de orientar-se para a etapa subsequente (perspectiva de futuro).

Nesse sentido, para Maria Auxiliadora Schmidt, a cultura histórica – enquanto categoria de análise – que permite compreender a produção e usos da história no espaço público e na sociedade atual, tratando-se de “um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História”, envolvendo os debates acadêmicos fora do circuito dos especialistas e a grande sensibilidade do público face o uso de argumentos históricos para fins políticos. Para a autora, se incluem nesse processo “os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições em torno de uma aproximação comum do passado” (2012, p. 96).

A cultura histórica não se limita apenas ao âmbito acadêmico ou à aspectos formais da história, mas permeia todos os aspectos da vida social, o que inclui as tradições, costumes, crenças e valores, sendo influenciada por uma série de fatores como as narrativas oficiais, mitos fundadores, eventos traumáticos ou marcantes, entre outros. Nessa perspectiva, Rüsen (2016a, p. 56) assinala:

[...] a cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científica acadêmica, a luta pelo poder, a educação escolar e extraescolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública [...].

Contribuindo para este debate, Maria Grever e Robbert-Jan Adriaansen (2017) comentam que

Em sentido mais geral, cultura histórica é um conceito meta-histórico holístico que abre a investigação sobre como as pessoas lidam com o passado. O termo “histórico” se refere a eventos passados, incluindo pensamentos e ideias. O termo “cultura” engloba atitudes compartilhadas, valores e percepções de um grupo de pessoas. O conceito de cultura histórica abrange não apenas os conteúdos específicos da memória coletiva e da imaginação histórica, mas também das maneiras pelas quais as relações com o passado são estabelecidas em uma interação dinâmica entre ação humana, tradição, desempenho da memória, representações

históricas e sua disseminação, incluindo as suposições sobre o que constitui a história (2017, p. 78 – *tradução nossa*).

A cultura histórica tem um papel crucial na formação da identidade coletiva de uma sociedade, à medida que, ao ajudar a nos orientarmos e nos afirmarmos como um grupo, fornece também uma base de referência para entendermos quem somos e entendermos nosso lugar no mundo. Ou seja, enquanto categoria de análise, a cultura histórica é o conjunto de ideias, crenças e interpretações que temos sobre o passado e como lidamos com isso, bem como, a forma que essa relação impacta nossa vida no presente. E é nesse contexto que, para Rüsen (2016a, p. 57), da consciência histórica para a cultura histórica é apenas um pequeno passo:

Se se examina o papel que exerce a consciência histórica na vida de uma sociedade, ela aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica, que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, se pode definir a cultura histórica como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade.

Nessa perspectiva, o autor sumariza a cultura histórica como “o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano”, sendo este campo onde “devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana” (Rüsen, 2007, p. 121). É na cultura histórica onde as atribuições de sentido da experiência do tempo ganham forma e se manifestam. Nesse sentido, Martins (2012, p. 68) complementa:

O fator cultura, adicionado do qualificativo "histórica", erige-se assim um recurso fundante da constituição, estabilização e gestão da identidade pessoal do agente. A narrativa de si para si é um procedimento mental corrente, inclusive no dia-a-dia dos indivíduos, com base no qual se reúne, por assim dizer, a matéria-prima do acervo cultural em que se situa o homem, e em que ele situa sua comunidade imediata e sua comunidade mediata (o mundo como um todo, mesmo de maneira apenas suposta).

A compreensão do passado desempenha um papel crucial na constituição da identidade de um indivíduo, sendo estabilizada e gerida através das narrativas que as pessoas criam sobre si mesmas, um processo contínuo e cotidiano. Essas narrativas pessoais não apenas ajudam o indivíduo a situar-se dentro de sua cultura, mas também a compreender seu papel nesse contexto. A cultura histórica fornece a "matéria-prima" que os indivíduos usam para construir e entender suas próprias identidades e as relações com o mundo ao seu redor.

A dependência do conceito de cultura histórica com o conceito de consciência histórica, também é destacado por Cerri (2021), que define cultura histórica como “a expressão visível e coletiva da consciência histórica” (2021, p. 61). Nesse sentido:

O conceito [de cultura histórica] busca traduzir um fenômeno social que é a origem primeira da própria historiografia, uma vez que antes e paralelamente a ela, as pessoas e as sociedades produzem sentidos e formas de orientação. Ao serem compartilhados em processos de socialização dos novos membros do grupo, ou reforçados por meio de artefatos culturais (narrativas orais, objetos, monumentos, canções, livros, museus etc.), tais sentidos e orientações produzem identidades fundamentais para a coesão e o funcionamento de uma sociedade. Logicamente, isso não isenta o processo – sobretudo na modernidade – do componente do conflito, da desagregação e de transformações abruptas, mas isso apenas reforçará a necessidade de revisão e reacomodação da cultura histórica (2021, p. 61).

Ou seja, a cultura histórica é a expressão de um processo de atribuição de significados ao passado e de orientação no presente, que são compartilhados e reforçados nos meios de socialização através de elementos culturais. Vale salientar que, conforme ressalta o autor, a cultura histórica não é estática, mas esta imersa em um processo de conflito, mudança e transformação que acompanha a própria dinâmica humana, reforçando essa construção, desconstrução e reconstrução da cultura histórica.

Vimos, anteriormente, aos discutirmos sobre narrativa histórica, que a produção de sentido através da narrativa se desenvolve nas operações mentais da percepção, interpretação, orientação e motivação, para que assim a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Na cultura histórica também estão presentes essas operações mentais, que também são guiadas pela vontade humana de entender a si mesmo e o mundo ao seu redor, sendo justamente esse processo de entender, interpretar e decifrar o mundo para poder viver nele o que Rüsen define como “cultura”:

A cultura se fundamenta no fato de que o homem tem que agir para poder viver, e que o agir humano requer sempre um sentido, quer dizer, pressupões uma significação dos fatos e das situações enfrentadas e da vontade – que motiva a ação – como propósito, finalidade ou intenção. A cultura é universal porque, junto à necessidade de sentido do agir humano, é também uma maneira específica de viver do próprio homem (Rüsen, 2016a, p. 58)

Na cultura, a “percepção” pode ser entendida como o “desvendamento do mundo externo e interno; a “interpretação” como a “elucidação de experiências e necessidades” e como “explicação do mundo e compreensão de si mesmo e de outros”; a “orientação” como “a aplicação da experiência interpretada para o ajuste da prática no mundo em mutação”; e a “motivação” como “um produto mental fundamental da determinação de vontade mediante intenções sensíveis, um direcionamento e uma determinação de direção de impulsos volitivos” (Rüsen, 2012, p. 131).

Essas operações mentais da cultura como formação de sentido também podem ser estendidas para cultura histórica. Dessa forma, a “percepção” se trata de desvendar as transformações temporais do mundo externo e interno; a “interpretação” significa aqui a “elucidação da mudança temporal como história”, ou seja, é onde entendemos as diferenças temporais como condição de história e estabelecemos um modelo interpretativo que nos permite entender essas diferenças; a “orientação” se trata do “ajuste de projetos de vida e representações do curso do tempo preenchidas por experiências”, ou seja, trata-se de linear perspectivas de futuro a partir das experiências interpretadas historicamente; e, por fim, a “motivação” diz respeito a “determinação de vontade, mediante intenções sensíveis a partir da memória, direcionamento ou determinação de direção dos impulsos volitivos no âmbito do modelo interpretativo histórico ou mobilização dos sentimentos através do lembrar e do pensar” (Rüsen, 2012, p. 132-133).

A cultura histórica é a força impulsionadora que influencia nas ações e decisões no presente e no futuro a partir da forma que resgatamos a história. Dessa maneira, a cultura histórica é “essa esfera, ou parte da percepção, interpretação, da orientação e do estabelecimento de uma finalidade, que tomam o tempo como fator determinante da vida humana” (Rüsen, 2012, p. 133).

Apesar de, na cultura histórica, o tempo ser experimentado e interpretado de forma que oriente o agir e o sofrer dos indivíduos no mundo, Rüsen (2016a, p. 59) adverte que “não é qualquer forma de interpretação do tempo que já é história, ou melhor dito, produz história”, ou seja, existem outros tipos de conhecimentos em que o tempo é interpretado, como, por exemplo, nas ciências naturais, mas isso não quer dizer que ela faça parte de uma cultura histórica. Portanto:

A cultura histórica se refere [...] a uma maneira particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo

como “história” enquanto conteúdo da experiência, produto da interpretação, medida de orientação e determinação da finalidade (Rüsen, 2016a, p. 59).

Essa “particularidade” citada por Rüsen se sustenta na “rememoração histórica”, um procedimento mental da consciência histórica que busca integrar as três dimensões da temporalidade – passado, presente e futuro – em uma “representação global do transcurso temporal”, mudando o status temporal do passado de forma que ele não deixa de ser passado, mas também se torna “presente” enquanto referência de orientação para o futuro, e é nesse processo do passado se tornando presente pela rememoração – ou recordação – que o passado se torna histórico. Assim:

As atividades da consciência histórica não deixam, portanto, o passado tal como ele foi: recordando que certos acontecimentos do passado e sua ordenação temporal foram tal como foram, eles são elevados para além do seu caráter de passado e ganham atualidade e tensão de futuro (Rüsen, 2016a, p. 60-61).

E se há uma operação específica que tem integra e entrelaça as três dimensões temporais de forma intencionada, essa operação é a de “contar histórias” (Rüsen, 2016a, p. 61), sendo essa forma narrativa uma característica essencial da cultura histórica. Nessa sentido:

A cultura histórica é, portanto, a memória histórica (exercida na e pela consciência histórica) que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direcionalidade para uma auto-compreensão de si mesmo (Rüsen, 2016a, p. 64).

Neste momento podemos ver como a cultura histórica é um elemento de destaque na construção das narrativas históricas, visto que a forma como resgatamos o passado, o interpretamos e orientamos nosso agir e nossa compreensão de tempo está associado à nossa formação e referência cultural. Podemos estender esse pensamento às diversas instâncias da vida cotidiana, inclusive à sala de aula – que é o foco deste trabalho. É importante tomarmos consciência de que não se pode falar de construção de narrativas históricas em sala de aula e de aprendizagem histórica sem entender que esse processo também está condicionado à forma que a história se manifesta como cultura em outros espaços e esferas sociais que influenciam no âmbito escolar. Nessa perspectiva, Cerri (2021, p 61) destaca que

A estruturação do conceito de cultura histórica para Rüsen permite caracterizar o fenômeno de modo que este se torna permeável, do ponto de vista das alternativas temáticas e metodológicas [...], essa caracterização estabelece uma ponte sólida para pensar de modo estruturado as relações entre a cultura mais ampla e a cultura escolar em particular, ou, dizendo de outro modo, entre a cultura histórica e os processos educacionais de socialização/formação inicial e continuada dos membros da sociedade.

Vimos até aqui que a cultura histórica é a expressão máxima de um processo de atribuição de sentido ao passado, e é na cultura histórica que os sujeitos se orientam nesse processo de atribuição de sentido. Assim, antes mesmo da ciência histórica, já é possível vislumbrar alguma forma de racionalidade nesse processo de orientação. Anteriormente, aos discorrermos sobre a história como ciência, destacamos que o pensamento histórico não surge da ciência histórica, mas a ciência histórica que existe porque pensamos historicamente, sendo a capacidade de pensar historicamente algo inerente ao ser humano, e a ciência histórica é uma expressão particular dessa habilidade. Dessa maneira, podemos inferir que o que se resulta da ciência histórica possa agregar conteúdo e racionalidade à orientação dos sujeitos, gerando ganho cognitivo. Entretanto, esse aspecto cognitivo é apenas uma das dimensões que compõem a cultura histórica.

De acordo com Rüsen (2016b, p. 229), a cultura histórica, enquanto fonte original e campo de atuação do pensamento histórico, é determinada por fatores diversos e múltiplos, e entre esses fatores, o autor comenta que é possível distinguir cinco, de forma que seja possível uma generalização como categoria de análise: pensar, sentir, querer, valorizar e crer. Tendo esses cinco fatores como ponto de partida, é possível também estabelecer cinco dimensões da cultura histórica respectivamente a esses fatores: a cognitiva, a estética, a política, a moral e a religiosa¹⁴, estando todas essas dimensões articuladas entre si, se complementando mutuamente.

A dimensão *cognitiva* da cultura histórica (Rüsen, 2016a, p. 71; 2016b, p. 235) é caracterizada pelos diversos saberes e pelo conhecimento relacionado ao passado humano, sendo critério decisivo de sentido “a capacidade de fundamentar todas as sentenças sobre o passado humano com respeito a seu teor empírico,

¹⁴ Na obra *História Viva* (2007), Rüsen apresenta somente as dimensões cognitiva, estética e política, mas vemos a evolução desse debate posteriormente, em *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência* (2016b), em que o autor acrescenta as dimensões moral e religiosa, dando novos contornos para a abordagem da cultura histórica.

teórico e normativo” (2016b, p. 235). Ela se manifesta, sobretudo, através da ciência histórica, regulamentando metodologicamente as operações da consciência histórica de perceber, interpretar e orientar. De acordo com Rüsen, trata-se do “princípio de coerência do conteúdo, que se refere a fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que são utilizadas para a sua interpretação” (2016a, p. 70). Ou seja, a ciência histórica tem como tarefa garantir, a partir de seus parâmetros epistêmicos e metodológicos, o resgate de um passado histórico que atenda a esses parâmetros, e rejeitar as proposições que não corresponda aos padrões estabelecidos por ela.

A dimensão estética da cultura histórica (2016a, p. 65; 2016b, p. 235) diz respeito às diferentes formas de percepção da apresentação do passado nos meios de comunicação. Tradicionalmente, o critério decisivo de sentido nesta dimensão é o de “beleza”. De acordo com Rüsen (2016a, p. 65), na dimensão estética, as recordações históricas aparecem, antes de tudo, “sob a forma de criações artísticas”, como a novela, a poesia, a música, a arquitetura, o romance, o teatro, o drama, entre outras formas que traduzem a percepção, interpretação e orientação dos autores. Aqui podemos ver como o processo de rememoração histórica, além de possuir um conteúdo (cognição), também assume uma forma (estética), e nesse cenário, o papel da cultura histórica enquanto categoria de análise se dá em ressaltar o que há de estético no histórico e evidenciá-lo como algo fundamental para o trabalho rememorativo. Rüsen traz a própria historiografia como exemplo desse movimento de ressaltar o estético no histórico. Conforme o autor:

A dimensão estética da cultura histórica deve ser indagada e clareada nessas realidades que pretendem se tornar memória e recordação histórica genuína; por exemplo, nas mesmas obras dos historiadores. Está claro que, também ali, pode ser percebida esta dimensão estética. Estamos tratando sempre, ao fim e a ao cabo, de produtos originados de processos linguísticos de construção de sentido, de resultados de processos de criação e, por muito que os historiadores especialistas preferem ver nestes procedimentos de criação, somente processos de cognição, a leitura destes textos não se limita a operações meramente cognitivas (2016a, p. 66)

No exemplo dado pelo autor, o processo rememorativo do texto historiográfico não expressa somente conhecimentos históricos ou tem pretensão de domínio das memórias históricas, mas também se dirige aos endereçados a através de formas próprias de criação linguística, e sem essas formas, “a eficácia da rememoração histórica na orientação cultural da práxis vital, para a qual [...] se

desenha e se dirige toda a historiografia, é impensável” (2016a, p. 67). Podemos estender essa lógica para outras formas de rememoração histórica, como o jogo dramático – que é a proposta de construção narrativa desse trabalho –, à medida que o dramático em si corresponde a estética (processo linguístico) da construção de sentido histórico, ou, dito de outra forma, é a forma que a narrativa assumirá em sala de aula. Entenderemos melhor a ideia do jogo dramático como forma de rememoração histórica em sala de aula mais à frente.

Rüsen (2016a, p. 68) também nos aponta outro aspecto da construção estética de sentido pela consciência histórica: a imaginação. Para o autor, é na imaginação que os conteúdos experienciais da memória se carregam de significados históricos, visto que a força imaginativa da consciência histórica não se trata de ficção nem se distancia da experiência histórica, mas o oposto: permite o enriquecimento da experiência histórica à medida que, ao interpretá-la, conduz a ela. É o que faz o passado, nas palavras de Rüsen (2016a, p. 68) “operativo na orientação cultural da práxis vital atual”. O autor também comenta que:

A imaginação histórica não faz do passado algo irreal, um castelo etéreo, sem conteúdo da experiência, sem núcleo real, uma mera ficção do que realmente havia sido, mas o atualiza e realiza justamente com as forças da consciência, que outorgam a algo passado e ausente, a força de algo realmente presente [...]. A realidade do passado está, de certa forma, morta e aparece como irreal, quer dizer, sem sentido e sem significado. A força imaginativa da memória histórica preenche esta realidade morta com a vitalidade do sentido e do significado, e a torna, assim, mais importante [...] no sentido de real e operativa no conteúdo da experiência e na força interpretativa das orientações culturais, da práxis vital humana (2016a, p. 68).

Dessa forma, para Rüsen, a imaginação só se aproxima da ficção, quando o efeito estético da força imaginativa leva a uma rememoração histórica que tenha perdido qualquer relação com a experiência, ou que esteja além de qualquer experiência histórica, assim, já nem se tratando mais de história, só de criação. A força imaginativa do estético só é histórica quando “trabalha com a experiência do passado” ou quando “a coloca em dia”, mas não é histórica quando repousa a experiência histórica “em uma criação puramente artificial”, que já não se conecta mais com a experiência (2016a, p. 69).

A dimensão política da cultura histórica, conforme Rüsen (2016b) está relacionada ao papel do pensamento histórico na luta pelo poder, em que os sujeitos, nas relações interpessoais e consigo mesmo têm que viver. Fazendo

referência ao conceito de “poder” de Max Weber¹⁵, Rüsen comenta que

Poder é [...] a perspectiva de promover obediência a uma ordem dada. Poder mandar e dever obedecer são duas formas elementares da vida humana. Elas se excluem mutuamente, mas também necessariamente se condicionam. Não se pode pensar uma sem a outra, embora sua abordagem seja totalmente diversa. Diversamente da volúpia de poder mandar, o dever obedecer está marcado por uma forte abjeção. O pensamento histórico é uma forma cultural na qual essa relação social tensa é apresentada, com respeito ao passado, como vivível e suportável (Rüsen, 2016b, p. 232).

Nessa perspectiva, o autor também comenta que para a convivência humana, é necessário que as pessoas obedeçam às ordens daqueles que detém o poder, mas é necessário também que se tenha motivos concretos para agir como tal, ou, nas palavras do autor, “a dimensão genuinamente política da cultura histórica está baseada no fato de que qualquer forma de dominação necessita do consentimento dos afetados” (Rüsen, 2016a, p. 69). A rememoração histórica tem papel fundamental nesse consentimento, pois ele acontece quando se atribui legitimidade às relações de poder e dominação, visto que essa legitimação é o ponto de convergência entre os que comandam e os que obedecem.

A legitimidade se manifesta aqui como condição para a convivência de forma aceitável, e a rememoração histórica, nesse processo de consentir, vai ter um papel importantíssimo. É o pensamento histórico que irá organizar a experiência do passado, que é sempre uma experiência de poder e dominação tendencialmente desumana, de forma que possa humanizá-la nesse processo de rememoração, ou, dito de outra forma, é o pensamento histórico que vai tornar possível atribuir sentido e significado à legitimidade como um componente intrínseco às ações políticas do presente que tem como referência eventos do passado. A legitimidade é o que sustenta a durabilidade das relações de dominação, sem ela, as formas de dominação perderiam sua humanidade – ou a capacidade de manter uma existência aceitável para os sujeitos.

Aqui vemos como o aprendizado histórico se manifesta como necessidade para suprir a carência de legitimação histórica e como o papel do historiador docente – assim como a da ciência histórica – também ganha legitimidade, pois sem essa carência para suprir, os argumentos de validação da necessidade de organização de um ensino de história sistematizado se tornariam mais frágeis. A orientação cultural

¹⁵ Cf. WEBER, M. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr Siebeck; 5th Revised ed. 2002

na vida prática dos sujeitos a partir da rememoração histórica é efetiva quando ela está de acordo com as intenções e interesses políticos que regem a vida dos sujeitos (Rüsen, 2016a, p. 70). Nesse sentido, Rüsen destaca que

A memória histórica orienta a perspectiva temporal, na qual o passado aparece como história plena de sentido e significado para o presente, sempre seguindo um sistema de coordenadas políticas (entre outras coisas), correspondente às vontades do poder, com as quais os sujeitos que rememoram organizam a sua vida prática (Rüsen, 2016a, p. 70).

A dimensão moral da cultura histórica diz respeito a “valorização do acontecimento passado de acordo com as normas éticas e válidas na cultural atual” (Rüsen, 2016b, p. 233). Nessa dimensão, Rüsen destaca a importância dos critérios éticos e morais vigentes na sociedade, ou seja, de como nós diferenciamos o bem do mal, ou o que é certo do que é errado, e esses critérios de diferenciação influenciam diretamente a forma que nos relacionamos com o passado. Nesse sentido, Rüsen comenta que

Toda atualização do passado pela cultura histórica ganha significado ao ser interpretada segundo os critérios dessa distinção. Isso vale para o pensamento histórico em geral: sua configuração narrativa não é pensável sem elementos normativos. Esses elementos se inserem nas perspectivas de acesso à experiência na vida prática atual. Essa posição também está sempre determinada por uma relação ao sistema de normas e valores, no contexto do pensamento histórico (Rüsen, 2016b, p. 233).

Ou seja, no processo de rememoração histórica, o resgate do passado está condicionado às perspectivas e posições adotadas pelo sujeito, não sendo possível evitar de incluir elementos normativos, visto que esses elementos são parte integrante da maneira como vivemos no presente. Acessamos e interpretamos o passado com base em um sistema de normas e valores específico que faz parte no contexto que estamos inseridos e que moldam nossa visão de mundo no presente.

Rüsen (2016b, p. 234) também ressalta que nessa dimensão da cultura histórica contemporânea há uma ética especificamente histórica, e o critério decisivo é a responsabilidade histórica, que se refere ao sentimento que temos ao nos relacionarmos com eventos do passado, como se nós mesmo tivéssemos sido agentes desses eventos. Essa responsabilidade moral pelo passado desperta um grande interesse no campo político das interpretações históricas, visto que quanto mais nos aprofundamos no passado, mais se abrem perspectivas para as intenções

de ação e interpretação do mundo tanto no presente quanto no futuro.

Por fim, a dimensão religiosa da cultura histórica, relacionada a busca de sentido da vida e que está plantada no âmago da subjetividade humana. De acordo com Rüsen:

Esse fundamento de sentido é religioso quando experimentado, crido e vivido como transcendente – ou seja, quando se supera a finitude do sujeito humano e todas as experiências negativas com ela conexas (sobretudo o sofrimento e a morte). O critério decisivo aqui é do da *salvação* do ser humano de sua finitude, fonte de sofrimento. Esse critério se torna uma determinação dimensional do pensamento histórico quando essa salvação, essa intervenção da transcendência, instituidora e garantidora de sentido, é pensada como uma intercorrência nesse acontecimento (2016b, p. 234).

Nessa perspectiva, a salvação enquanto elemento do pensamento histórico é uma intervenção divina que dá sentido é algo que acontece dentro dos eventos históricos. O sentido histórico ganha uma qualidade espiritual, transcendente, mas que está ativamente envolvida com os acontecimentos do nosso mundo, e nesses eventos, a figura do salvador é a chave para a salvação e atribuição de sentido e significado à experiência do tempo. Ou seja, na dimensão religiosa, a busca pela salvação por intervenção divina passa a ser um elemento da rememoração histórica.

Dialogando com Rüsen (2016b), Wilian Junior Bonete (2019) salienta que

as religiões são representações culturais que aspiram a universalidade e são determinadas por aqueles que a elaboram e não são neutras. Elas impõem regras, normas, condutas e tratam de identificar a maneira pela qual, em diferentes espaços, um determinado fenômeno religioso é construído, pensado e faz parte da dinâmica cultural (2019, p. 115).

Portanto, a dimensão religiosa da cultura histórica exerce uma influência significativa sobre diversos aspectos da vida prática e da cultura de uma sociedade, estabelecendo padrões e valores que moldam as maneiras como nos comportamos, os espaços que frequentamos, nas nossas relações interpessoais, nas construções hierárquicas de poder, bem como se comporta.

Apesar da relação intrínseca entre essas cinco dimensões listadas, Rüsen (2016b, p. 235) salienta que essa relação também está marcada por uma série de tensões, contraposições e interdependências. Mas é justamente as diferentes relações entre as dimensões, até mesmo incluindo a instrumentalização de uma sobre a outra, que caracterizam a cultura histórica e as suas dinâmicas (Cerri, 2021, p. 61).

3. O FAZ-DE-CONTA NA AULA HISTÓRIA: CONSTRUINDO NARRATIVAS HISTÓRICAS A PARTIR DO JOGO DRAMÁTICO

Conforme vimos no primeiro capítulo, o conceito de consciência histórica engloba todo um processo de atribuição de sentido ao tempo vivido, de forma que possamos nos orientar no nosso presente. Também vimos que essa forma de consciência se baseia em padrões comunicativos que expressam a natureza do tempo vivido e o contexto social em que estamos inseridos, exercendo a função de memória, o que nos permite perceber as diferenças temporais e reconhecer esse passado no presente, por meio de uma estrutura de pensamento: a narrativa. E no nosso caso, em especial, a narrativa histórica.

A expressão da consciência histórica por meio da narrativa se sustenta no conhecimento histórico de cada um de nós, bem como na forma como nos relacionamos com esse conhecimento e nos orientamos a partir dele, assim, chamamos a atenção aqui para a capacidade de atribuir sentido e significado à experiência do tempo através da narrativa histórica.

Refrescar um pouco a memória de quem lê este trabalho em relação à narrativa tem a intenção bem específica de resgatar uma ideia que será recorrente a partir deste momento: a de que o indivíduo está na centralidade desse processo. Nesse sentido, ao mesmo tempo que o sujeito é influenciado pela narrativa, toda narrativa que surge é a partir do sujeito. Surge a partir do contexto em que está inserido, suas aspirações, sentimentos, emoções, ideais e expectativas, pois, como já pontuado, no processo de aprendizagem histórica, o sujeito não é mero receptáculo – casca que tem a função de abrigar e acomodar as narrativas – mas, na verdade, é no sujeito que a narrativa ganha significado, forma e conteúdo. E o aprendizado histórico, em forma de narrativa, é justamente a síntese desse processo.

Dizer que é no sujeito que a narrativa ganha forma e conteúdo corresponde à ideia de que a maneira que narrativa se portará está condicionada a como nos expressamos. Assim, o resgate da centralidade do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem em História neste momento do trabalho também traz consigo outra ideia importante, que será melhor explorada a partir daqui: a narrativa não se limita à escrita ou à verbalização, mas que podemos narrar das mais diversas formas, seja pela música, pelo desenho, pela postura, pelo tom, pelo movimento, entre outros. Ou

seja, narramos com cada elemento e instância do corpo. Então, se não narramos apenas pela fala ou pela escrita, por que nos processos de ensino-aprendizagem, por vezes, privilegiamos a mente?

Essa é a provocação que Rodrigo Mendonça do Nascimento levanta em sua dissertação sobre o Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de história de temas sensíveis (2020). Ao discorrer sobre as narrativas históricas no ensino de história, o autor comenta que, ao determinar a mente como o foco da educação em detrimento do corpo, se condena o corpo à domesticação, “estipulando que quanto mais quieto e comportado o corpo estiver, menos atrapalhará a aula” (2020, p. 67). Assim, o corpo é entendido como algo a ser domesticado, em vez de visto como um instrumento que representa variadas possibilidades de aprendizagem e de ensino.

Essa reflexão do lugar do corpo nos processos de ensino-aprendizagem em História é fundamental para compreendermos como a narrativa histórica não é apenas um exercício intelectual, mas também uma experiência sensorial, emocional e corporal. Engana-se quem reduz o sujeito a um frasco a ser preenchido por “informações” sobre o passado, tratando o corpo como inimigo da mente, que precisa estar em inércia. Quantas vezes já recorremos a ideia de que, em uma aula de história, por exemplo, o estudante que não para quieto só atrapalha a aula? Essa lógica precisa ser subvertida. Rios e Moreira (2015), introduzem sobre o papel do corpo no processo de ensino e aprendizagem a partir de uma importante reflexão de João Batista Freire (1989):

Não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana (Freire, 1981, p. 157 *Apud* Rios; Moreira, 2015, p. 50).

Apesar das possíveis relativizações acerca da conta das horas feita pelo autor, que pode variar de um sistema educacional para outro, o que nos importa aqui é a mensagem principal: a permanência da visão de um corpo disciplinado como ideal de educação é algo que precisa ser superado. O ambiente escolar, e em especial a aula de história, devem estar a serviço da liberdade de expressão. A liberdade de se movimentar e o incentivo à expressividade do estudante devem ser o mote para a construção de conhecimento, uma vez que, ao se expressar, o aluno

“consegue expor melhor seus sentimentos, suas emoções e, conseqüentemente, se tornar mais críticos e atuantes” (Rios; Moreira, 2015, p. 50), qualidades que precisam ser exploradas no processo de aprendizagem em História.

Ao considerarmos que a narrativa histórica é moldada pelo sujeito, é essencial reconhecermos a influência do corpo nesse processo. O corpo não apenas experimenta as histórias contadas, mas também as internaliza, as interpreta e as expressa de maneira única. Por meio das sensações, das emoções e das experiências físicas, o corpo se torna um mediador entre o passado e o presente, contribuindo para a criação de significados e conexões mais profundas com a história. É nesse cenário que apresentamos o *jogo dramático* como uma das possibilidades de movimento do corpo em sala de aula.

O jogo dramático, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em história, oferece uma oportunidade para explorar o papel do corpo de forma mais direta, pois, ao narrarmos historicamente com o corpo, não apenas aprendemos sobre o passado intelectualmente, mas também o vivenciamos fisicamente. Vale salientar que o uso da primeira pessoa do plural – nós – aqui não se trata de mero capricho da escrita acadêmica. Usar o corpo como lugar de construção de narrativa é um ganho para todos os sujeitos no processo de construção de conhecimento histórico. Assim como estudantes aprendem com o corpo, o corpo também pode ser um potente recurso didático para o professor.

Jogar com o dramático pressupõe assumir papéis, experimentar diferentes perspectivas e emoções, e interagir fisicamente com o passado tornado presente em sala de aula. Isso não apenas torna a aprendizagem mais envolvente e significativa, mas também permite uma compreensão multi e interdimensional dos acontecimentos históricos e como passado, presente e futuro se conectam pela narrativa traduzida pelo corpo.

Para podermos avançar nesse debate, faz-se necessário nos apropriarmos um pouco mais dos conceitos e ideias apresentados acima. Então, para começarmos, lançamos mão de algumas questões que trataremos a seguir e que também deixamos como reflexão: o que é o jogo? E o jogo dramático? Onde a sala de aula se relaciona com o jogo e o drama? E como tudo isso se conecta com a construção de narrativas históricas em sala de aula? Existe um tipo de narrativa própria da escola? Se sim, o que o jogo dramático tem a contribuir?

3.1 – O jogo e o drama: caminhos para construção de narrativas históricas em sala de aula através do corpo

O jogo dramático como conceito é formado por duas palavras – jogo e drama – que adquirem um novo sentido ao se juntarem. Então falar de jogo dramático em sala de aula, a princípio, pressupõe a ideia de jogar na aula de História, ou de jogar com a história. E aqui resgato a indagação que abre o texto de Carla Beatriz Meinerz (2018, p. 73) sobre o jogo e ensino de história: o que se pode ser *jogar com a História* em sala de aula?

O lúdico e a experimentação de diversas significações históricas também devem fazer parte da construção de narrativas históricas em sala de aula, forjando a aula de História, enquanto ambiente de aprendizado que precisa ser diversificado e adaptável às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o *jogar* em sala de aula se apresenta como um dos caminhos para a construção de narrativas históricas envolvendo a expressão corporal. No que compete estritamente aos objetivos desse trabalho, o interesse no jogo se apresenta pelo que é exercitado: liberdade, movimento, intuição e transformação. Narrar pela expressão é construir conhecimento histórico pelo lúdico, relacionando o *faz-de-conta* com o *que aconteceu e acontece*, o jogo e a história: o jogo enquanto brincadeira e instrumento para narrativa e a história como conhecimento que envolve essa brincadeira. Jogar com a história em sala de aula é envolver a construção do conhecimento histórico com a expressão corporal a partir de um tipo específico de jogo, o jogo dramático.

Dessa forma, esse fragmento do capítulo tem a preocupação de reforçar o potencial do dramático enquanto caminho para construção de narrativas históricas em sala de aula, principalmente através da capacidade do lúdico de estabelecer vínculos entre os próprios estudantes e com os professores através do jogo, e desses com os saberes presentes tanto dentro quanto fora de aula. Entretanto, não se tem aqui a pretensão de substituir as propostas já existentes, embora seja válido tecer críticas em relação às bases interativas das mesmas – o que também não é nossa preocupação aqui – nem mesmo tornar o jogo uma espécie de receita, que basta seguir à risca para garantir o aprendizado e o desejo dos alunos em estudar História.

Queremos integrar o jogo na aula de História, não apenas como um elemento adicional, mas como uma prática cultural, sendo essencial para promover uma

aprendizagem significativa e engajadora, e vemos a sala de aula de história como o espaço privilegiado para surpreender-se, maravilhar-se, encantar-se, divertir-se, enquanto explora e resgata aquilo que o tempo deixou de vestígio, visto que a aula de história é “espaço de interação e de experimentação, lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que jogar é admitido e valorizado” (Meinerz, 2018, p. 74).

Dessa forma, para a discussão acerca da questão do *jogar* na aula de História e do jogo dramático enquanto ferramenta potente para a construção de narrativas históricas em sala de aula, vale, antes, nos debruçarmos um pouco sobre o que a palavra *jogo* – ou mais precisamente o verbo *jogar* – tem a nos dizer.

No Brasil, de acordo com Kishimoto (1996), jogo, brinquedo e brincadeira possuem conotações diferentes. O jogo contém em si a ideia de algo mais estruturado, e que não é exclusivo da infância, com regras mais ou menos estabelecidas, ao passo que a brincadeira – e o brinquedo como ferramenta – estão associados a uma atividade mais livre, menos delimitada e geralmente reservada às crianças.

Nesse sentido, podemos tomar como exemplo o jogo de futebol, que, ao ser associado a uma brincadeira, traz consigo a ideia de algo não tão organizado/estruturado – *as crianças estão brincando de futebol!* O campo, na brincadeira, é qualquer espaço: um terreno baldio, uma rua, uma praça, ou qualquer outro plano que estiver disponível. O tempo é o que as crianças tiverem disponível, ou *até cansar*. E as regras? Essas são as do momento, moldadas pela situação. No dia seguinte elas podem mudar sem grandes perdas.

Quando se trata das nossas ligas de futebol – Brasileirão, Copa do Brasil, entre outros – temos *jogos*, com regras bem definidas pela entidade máxima reguladora, a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA). Os espaços e tempos também são bem delimitados. Temos campos padronizados pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF) e duração pré-estabelecida. Essa estrutura não permite que seja apenas uma *brincadeira*.

Kishimoto comenta que “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, que se expressam por meio da linguagem” (1996, p. 17). A diferença entre brincar e jogar se apresenta de forma mais definida em algumas sociedades em detrimento de outras. Podemos trazer como exemplo a língua inglesa, em que o verbo *to play* se molda de acordo com o contexto, podendo

ser *jogar*, *brincar*, *tocar* ou *representar*, e embora tenha o substantivo *game* (jogo), quando se trata da forma que se joga o jogo (jogabilidade), ele sempre vem acompanhado do *play* (*gameplay*).

Dessa maneira, concordamos com Tânia Ramos Fortuna (2018) ao dizer que a definição rigorosa do conceito de jogo esbarra na polissemia do termo, mostrando que a extrema vitalidade do ato de brincar/jogar – e aqui também podemos inserir o *representar* – também se estende ao campo conceitual (2018, p. 53), e assim como a autora, também mantemos a posição de equiparar os termos jogar, brincar e representar, buscando identificar o que os aproximam em detrimento do que os diferenciam, pois é o que nos interessa aqui. Dada essa breve introdução, já podemos finalmente mergulhar na ideia de jogo.

Acerca do conceito de jogo, uma das principais referências da temática é o historiador Johan Huizinga, presente enquanto base teórico-metodológica de diversos trabalhos que discutem a dimensão dos jogos no ensino de História principalmente pela sua obra *Homo Ludens* (2001), em que explora a ludicidade, suas causas e efeitos, onde ocorre e seu papel na sociedade e na história dos homens.

Para o autor, o lúdico não se limita a uma prática esportiva, ou uma brincadeira, mas engloba todo o contexto que sua definição abrange, uma ilusão – *de inlusio, illudere ou inludere* – que significa “em jogo” (Huizinga, 2001, p. 14). O autor centra suas colocações sobre o jogo como um elemento relacionado à própria cultura e não está condicionado a algum grau específico de civilização, ou concepção de universo. Para o autor, pensando em uma definição primária, o jogo se fundamenta na “manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens)”, e dessa forma, a preocupação primária é “captar o valor e o significado dessas imagens e dessa ‘imaginação’” (Huizinga, 2001, p. 7).

Huizinga também nos leva a questionar a seriedade do jogo, visto que embora tenha uma relação com o riso, o jogo traz a seriedade como um de seus elementos, mas não necessariamente como contraponto. Nessa perspectiva, o autor comenta que:

É lícito dizer que jogo é a não-seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo; é extremamente fácil de refutar. Caso pretendamos passar de “o jogo é a não-seriedade” para “o jogo não é sério”, imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem

extraordinariamente sérias. [...] (Huizinga, 2001, p. 9).

O autor também estende tal entendimento para o cômico, à medida que este é compreendido também pela categoria de “não-seriedade” e se aproxima do riso na medida em que o provoca, mas isso não significa que está ligado diretamente ao jogo. O cômico pode ser parte do jogo, mas não é pressuposto (Huizinga, 2001, p. 9).

Tal colocação de Huizinga atribui grande valor para o jogo dentro da aula de história à medida que tira do jogo o estigma da diversão como função única, atribuindo-o novas camadas. O jogo na aula de não está a serviço exclusivamente do riso; temas sensíveis e traumáticos da história podem entrar na lógica do jogo enquanto forma de abordar essas temáticas de uma outra perspectiva, ao passo que o jogo em si “não é cômico nem para os jogadores, nem para o público” (Huizinga, 2001, p. 9). A partir dessas ideias, para Huizinga, o jogo pode ser entendido como

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (HUIZINGA, 2001, p. 34)

Para além de Huizinga, outro autor que também se debruçou sobre o estudos do jogos foi Roger Caillois (1990), que, apesar de discordar de Huizinga quanto à natureza do jogo e à sua anterioridade em relação à cultura humana e de criticar as limitações que a definição de jogo proposta por Huizinga apresenta, também vê o jogo como elemento da cultura humana, bem como defende a ideia de que só há jogo quando este é praticado de forma espontânea e voluntária. Nesse sentido, concordando com Huizinga, Caillois (1990, p. 26) afirma que

[...] é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação de que gostaríamos de nos libertar rapidamente.

Para o autor, com a obrigatoriedade, o jogo perderia uma de suas características basilares: a espontaneidade do jogador em se entregar ao jogo. Perderia o interesse de quem joga de estar ali por livre vontade, pois, para Callois “só existe jogo quando os jogadores querem jogar e jogam” (1990, p. 26). Levando a

posição que o jogo precisa ter na vida dos potenciais jogadores para a sala de aula, vemos aqui a importância do engajamento dos estudantes na atividade. Não se trata apenas de propor o jogo em sala e esperar que tenha adesão como se a proposta bastasse por si só. Trata-se de entender que é preciso haver sentido e significado ao se propor um jogo; os estudantes precisam estar envolvidos na proposta, entender o jogo como um processo da aula de história, e ainda que seja uma “brincadeira”, ou, resgatando a fala de Huizinga, uma manipulação de imagens (imaginação) isso não tira a sua seriedade como parte do próprio processo de construção da narrativa histórica.

Callois também traz a ideia do jogo como um “universo reservado, fechado, protegido – um autêntico espaço” (1990, p. 26), por ser uma atividade controlada e delimitada, temporalmente e espacialmente, seja no tabuleiro, no estádio, no ringue, na pista – e podemos até estender para os jogos eletrônicos. Falar de jogo é delimitar suas fronteiras e sua duração. Se, por determinada razão, o jogador sai dos limites, há alguma penalização, ou ao menos indicação para retornar aos limites do jogo, da mesma maneira que a partida tem um começo, meio e fim. Começa com um sinal ou indicação e se encerra também de forma determinada ou, por vezes, até pré-determinada – atingir uma pontuação estabelecida, o tempo acabar, o objetivo ser alcançado, entre outros. É nesse espaço delimitado que as regras da vida dão lugar às regras do jogo. Jogar pressupõe aceitar essas regras e, por vontade própria, submeter-se a elas (Callois, 1990, p. 27). Mas, seguindo essa lógica, onde entra o jogo dramático na aula de história?

Aqui, as regras podem dar lugar às referências históricas que podem servir de baliza para o jogo. Se, por exemplo, estivermos falando da Revolução Francesa e o jogo dramático estiver ambientado nessa temática, as regras do jogo devem estar relacionadas às referências de tempo, espaço, contexto, sujeitos, reivindicações, interesses, narrativas, entre outros. Talvez, fugir do anacronismo seja a primeira das “regras”, pois, se estamos construindo narrativas históricas – e não ficção – em sala de aula, essa regra é absoluta. Não se trata aqui de tentar reproduzir o passado como tal, pois toda construção narrativa, embora lance olhos para o passado, tem seus pés fincados no presente. O objetivo é narrar historicamente dentro dos parâmetros da ciência histórica em sala de aula, sendo o jogo dramático o meio para esse fim. Aqui, as regras não estão atreladas necessariamente ao tempo ou pontuação.

Huizinga também dá grande destaque às regras como elemento que garante a ordem no jogo. Para o autor, quem desrespeita as regras do jogo ou as ignoram, é um “desmancha prazeres” (2001, p.12), visto que tal atitude abala a estrutura da ilusão/jogo, Giacomoni e Pereira (2018) ao discutirem sobre jogos e o ensino de história, fazem referência a essa passagem de Huizinga, destacando como a lógica das regras apresenta uma dinâmica particular na História:

Todo indivíduo vive cercado por um contexto histórico que o condiciona, permitindo certas ações e negando-lhes outras. Essas são também as regras, dentro de um jogo; algumas são permitidas, outras não. No entanto, tal qual no contexto histórico, em alguns casos podem haver reconfigurações, da mesma forma como as regras de determinados jogos podem modificar-se (2018, p. 17).

Uma importante distinção que é proveitosa nesse sentido é salientada por Caillois: como a *regra* se transmuta em razão da natureza do jogo. A título de exemplo, o autor traz, de um lado jogos de tabuleiro, como o xadrez, e do outro “jogos de livre improvisação”, argumentando que a diferença entre esses está justamente no “*como se*”. Não se joga *como se* no xadrez, mas quando desempenhamos um papel, atuamos *como se* fossemos determinada pessoa, *como se* fizessemos parte de determinado grupo. Assim, o *como se* substitui a regra do jogo e desempenha sua função (Caillois, 1990, p. 27). O autor cita como referência para o exercício mental proposto a narrativa ficcional, mas podemos estender também para a narrativa histórica.

A imprevisibilidade do jogo é outro aspecto que também acompanha a possibilidade de múltiplas sínteses históricas que podem surgir no processo de construção de narrativas. Como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, não narramos todos da mesma forma, e a construção das narrativas está relacionada à forma como nos relacionamos com a história, refletindo na forma como narramos, e também pode ser transposto para o jogo.

Nesse sentido, ainda que tenhamos as referências históricas como “regras”, estas podem ser executadas das mais diversas formas, assim como se pedirmos para uma turma de estudantes fazer relatos sobre determinada discussão da aula de história, poderíamos até ter relatos semelhantes em relação ao objetivo e até podem se assemelhar ao abordado em sala de aula, mas ao mesmo tempo seriam únicos quanto aos seus pontos de vista e referências. O mesmo vale no jogo dramático, em

que novas contribuições de estudantes a partir de seus conhecimentos históricos e referências da cultura histórica podem conferir uma nova dinâmica e dar novos desfechos ao jogo, até modificando ou adaptando as regras – desde que essas mudanças façam sentido dentro da estrutura do jogo. Essa “incerteza” é parte do jogar. Para Caillois, o jogo é uma “atividade livre”, mas para além disso, é também uma “atividade incerta” e essa dúvida sobre o resultado do jogo “deve permanecer até o fim” (1990, p. 27). Nesse sentido, o autor complementa:

Um desfecho conhecido *a priori*, sem possibilidade de erro ou surpresa, conduzindo claramente a um resultado inelutável, é incompatível com a natureza do jogo. [...] O jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta *que é livre dentro dos limites das regras*. Essa liberdade de ação do jogador, essa margem concedida à ação, é essencial ao jogo e explica, em parte, o prazer que ele suscita (1990, p. 27)

Jogar também é se comunicar. Como uma atividade fundamental do indivíduo, o jogo como comunicação, inicialmente, traz o que nos define como humano, como inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação. Essas qualidades podem – e devem – ser expressadas pelo jogo, configurando-se como uma forma de se comunicar:

[...] o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. Assim, a um só tempo, o jogo é uma linguagem em sentido próprio e também engendra a linguagem, já que, sem ser uma linguagem verbal, é condição para que esta venha a desenvolver-se, beneficiando-se dela, após contribuir para sua construção (Fortuna, 2018, p. 54).

Por fim, de acordo com Carla Beatriz Meinerz (2018) é no jogo que também “damos lugar à ética e à estética em nossas existências como sujeitos sociais”, é como damos forma, valor, conteúdo e orientação para nossa vida cotidiana nos seus mais diversos aspectos (escola, trabalho, família, sociabilidade). Conforme Fortuna (2004, p.2 *Apud* Meinerz, 2018, p. 75), “tanto jogo quanto brincadeira contém ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com outros, com o mundo, enfim. Desse modo, para a autora

Ao valorizarmos a emoção e o encantamento como elementos importantes nas relações sociais e nos processos próprios de construção de conhecimento, seja ele científico, escolar ou do senso comum, tendemos a incorporar o jogar em nossos modos de fazer, não apenas como elemento menor ou ornamental, mas como prática cultural importante para a circulação

de saberes e fazeres (Meinerz, 2018, p. 75).

Dessa forma, incorporar o jogo nos modos de construção de conhecimento histórico não deve ser posto como mero ornamento para os processos de sala de aula discutidos neste capítulo, mas deve ser encarado como uma prática cultural fundamental para a circulação de saberes e ações, visto que o jogo – e aqui especificamente o jogo dramático – não apenas permite uma compreensão multidimensional dos acontecimentos históricos, mas também estimula a criatividade, a imaginação e a expressão dos alunos, tornando-se assim uma ferramenta poderosa para a construção de narrativas históricas em sala de aula.

3.3– Jogo dramático e jogo teatral: diferenças e aproximações

O debate sobre a dramatização na educação é pautado por duas correntes educacionais que norteiam os trabalhos, a corrente contextualista (instrumental), que tem no jogo dramático o seu maior expoente; e a corrente essencialista (estética), representada pelo jogo teatral, e a relação dessas com a educação é através do jogo.

A linha contextualista tem sua preferência pelo jogo dramático por acreditar que este não somente está a serviço da formação estética, mas tem como principal objetivo contribuir para a formação pessoal do indivíduo. Os autores que seguem essa linha argumentam que o jogo dramático serve também como forma de instrumento para o aprendizado de outras disciplinas – como a disciplina de História. Em contrapartida, a ótica essencialista do jogo teatral defende e enfatiza que a arte e o fazer teatral se sustenta por si próprio, não precisando se pautar em outra disciplina para que sua ação aconteça, promovendo unicamente o desenvolvimento do estudante.

Ambas as correntes têm espaço na educação, ficando a cargo do professor “definir de acordo com os objetivos almejados qual delas melhor extrai do mundo concreto aquilo que é necessário para a expressão dos significados, pensados e sentidos, da realidade de seus educandos” (Conte; Habowski; Silva, 2019, p. 177). A corrente contextualista é a que mais se alinha ao que é proposto nesse trabalho, mas também agregamos contribuições de autores que seguem a corrente essencialista.

Para introduzirmos sobre o jogo dramático em si, partimos da obra *O jogo dramático infantil* (1978), de Peter Slade, que, ao investigar questões sobre a natureza infantil, argumenta que o jogo dramático é um dos elos entre a criança e a realidade, visto que a criança age como se fosse determinado personagem ou objeto em um processo de dramatização. Partindo desse ponto de vista, para o autor, o jogo dramático infantil é uma “forma de arte por direito próprio”, não se tratando de uma atividade inventada por alguém, mas sim “o comportamento real dos seres humanos” (Slade, 1978, p. 17).

Para o autor, no jogo dramático, a pessoa que atua deve “ser, fazer e viver os personagens das peças como pessoas na vida real” (1978, p. 12), ou seja, trata-se de um jogo criado e destinado aos próprios jogadores. Nesse sentido o jogo não deve ser enquadrado em uma lógica teatral, visto que não há uma relação palcos-plataforma. Apesar das aproximações, é nessa questão que reside a principal diferença entre o jogo teatral e o jogo dramático, pois, enquanto que o teatro requer que haja um público, o jogo dramático se aproxima mais da ideia do faz-de-conta, buscando satisfazer as necessidades dos próprios jogadores.

A nota de tradução do primeiro momento em que a palavra *jogo* aparece no texto do Slade (1978, p. 12) nos remete à reflexão que fizemos anteriormente em relação ao termo, e que será de grande valia a partir daqui: ideia de “jogo” – traduzido da palavra inglesa *play* – significando, para o autor, tanto a ideia de jogar quanto a de brincar ou dramatizar de forma improvisada. E é nesse sentido que a palavra *jogo* é empregada na tradução feita por Tatiana Belinky, visto que é sempre associada à dramatização.

O jogo dramático, como chama atenção Peter Slade, não se trata de uma mera atividade de entretenimento para saciar o tédio, mas antes de tudo é parte da vida. É um caminho para que crianças, jovens e adultos pensem, lembrem, ousem, experimentem, criem e absorvam. O jogo é vida (Slade, 1978, p. 18).

O autor também retoma a distinção entre jogo dramático e teatral à medida que “teatro” traz consigo a ideia de “uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados” (Slade, 1978, p. 18), enquanto que o drama por si não pressupõe tal diferenciação e cada um inserido no jogo é ator e auditório. Nesse sentido, o autor complementa:

Pode haver momentos intensos do que poderíamos no dignar a chamar de

teatro, mas no geral trata-se de drama, e a aventura, onde o faz. O buscar e o lutar são tentados por todos. Todos são fazedores, tanto ator como público, para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo (Slade, 1978, p. 18).

Nessa perspectiva, ao se derrubar o muro que separa ator e público, que divide atuar e espiar, a atividade adquire uma nova espacialidade, em que a ação acontece em toda parte, e a lógica entre fazer e ver perde o sentido, dando espaço a uma nova atmosfera onde todos estão envolvidos. Para que tal atmosfera se concretize, Slade (1978, p. 18) chama a atenção para duas qualidades fundamentais: “absorção” e “sinceridade”.

No que diz respeito a absorção, trata-se de estar absorto – imerso, envolvido – no que está acontecendo ou fazendo, excluindo quaisquer outros pensamentos, inclusive o desejo de um auditório. Em relação à sinceridade, trata-se da honestidade para com o papel que está sendo assumido, evocando um sentimento intenso – e honesto – de realidade e experiência do que está sendo vivido (Slade, 1978, p. 18).

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu (1998), em diálogo com Peter Slade (1978), também discorre sobre as diferenças entre jogo dramático e jogo teatral. De acordo com o autor, os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. A etimologia da palavra *teatro* remonta o vocábulo grego *theatron* que tem como significado “local onde se vê” (plateia). A palavra *drama*, contudo, também de origem grega, tem como significado “eu faço, eu luto” (Japiassu, 1998, p. 5 *apud* Slade, 1978, p. 18). Nesse sentido, Japiassu (1998, p. 5) explica que

No jogo dramático entre sujeitos (faz-de-conta) todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são “atores”. Nos jogos teatrais o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e “público”, isto é, os sujeitos “jogam” para outros que os “observam” e “observam” outros que “jogam”.

Nesta mesma passagem, Japiassu comenta que no processo de desenvolvimento de uma criança, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral, ou seja, as crianças começam brincando de faz-de-conta de maneira espontânea e informal, antes de participar de jogos teatrais mais organizados e com regras específicas (Japiassu, 1998, p. 5). Desse modo, a transição do jogo dramático ao teatral, pode ser explicado como

Uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia (Koudela, 1992, p. 45 *Apud* Japiassu, 1998, p. 5)

Ingrid Koudela (1998), fazendo referência ao pensamento de Viola Spolin (1979), comenta que os jogos de representação são sociais e baseados em problemas a serem solucionados, e esse problema a ser solucionado é o problema do jogo, enquanto que as regras incluem a estrutura – *onde, quem, o que* – e o objeto – *foco* –, além do acordo com o grupo. Nesse sentido, Spolin esclarece a diferença entre jogo dramático e teatral (1979, *Apud* Koudela, 1998, p. 43-44):

Como adulto, a criança gasta muitas horas do dia fazendo jogo dramático subjetivo. Ao passo que a versão adulta consiste usualmente em contar história, devaneios, tecer considerações, identificar-se com os personagens da TV etc., a criança tem, além destes, o faz-de-conta onde dramatiza personagens e fatos da sua experiência, desde cowboys até pais e professores. Ao separar o jogo dramático da realidade do teatro, o jovem ator aprende a diferença entre fingimento (ilusão) e realidade, no reino do seu próprio mundo. Contudo, essa separação não está implícita no jogo dramático. O jogo dramático e o mundo real frequentemente são confusos para o jovem e – ai de nós – para muitos adultos também.

A partir das ideias de Slade, Japiassu, Spolin e Koudela, podemos dimensionar como o jogo dramático pode contribuir para a aula de história, principalmente no que diz respeito a uma aprendizagem histórica experiencial. Como todos os participantes são simultaneamente “fazedores” (atores e público simultaneamente), o envolvimento é total, fazendo do jogo uma trilha para que a narrativa histórica caminhe. Esse envolvimento centraliza a construção do conhecimento histórico no estudante, trazendo atividade para a construção narrativa e facilitando a internalização dos conceitos e contextos estudados. Assim, o jogo dramático, enquanto experiência coletiva, permite a criação de uma atmosfera em que todos os jogadores estão envolvidos e contribuem de forma equivalente.

Ademais, a transição natural do jogo dramático para o teatral, como descrito por Japiassu (1998) e Koudela (1998), também sugere que o desenvolvimento espontâneo do faz-de-conta é uma etapa crucial da formalização e organização do teatro. Portanto, ao integrar o jogo dramático nas aulas de História, os professores estão respeitando e apoiando o processo natural de desenvolvimento das crianças, ajudando-as a construir gradualmente suas habilidades de comunicação, expressão e interpretação.

O jogo dramático também favorece o processo de atribuição de sentido à experiência do tempo através da narrativa histórica, que é característico da definição ruseniana de *aprendizado histórico* (Rüsen, 1994) que vimos no capítulo anterior, visto que o jogo não apenas busca envolver os estudantes, mas também respeita e se alinha ao seu desenvolvimento natural, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e ativo, essencial para a o exercício das competências que resulta na *formação histórica* (Rüsen, 2007).

De acordo com Gérard Faure (1982, p.12 Apud Royes, 2005, p. 50), o jogo é chamado de dramático “para recordar o teatro e – tomando o adjetivo no seu sentido etimológico – para acentuar a presença de uma ação”. O objetivo do jogo dramático, em sua essência, é de criar condições para que os jogadores se desenvolvem em sua totalidade, seja no campo físico, emocional ou cognitivo, visto que a possibilidade de brincar de faz-de-conta desempenha uma função importante no desenvolvimento da inteligência da criança, sendo a partir desses jogos que a criança amplifica suas possibilidades e potencialidades. Segundo Lúcia de Fátima Royes et al (2005, p. 49):

A base do jogo está centrada na improvisação de ações executadas pelos jogadores. O elemento base do jogo dramático é o faz-de-conta, o qual propicia aos indivíduos uma melhor percepção do ambiente em que estão inseridos, ou seja, percebem a realidade que o cerca (2005, p. 49).

Para entendermos um pouco mais a importância do jogo dramático na aula de história, fazemos referência a Olga Garcia Reverbel, em que, na obra *Jogos Teatrais na Escola* (1996), partindo da tese de que “os alunos poderiam vencer suas dificuldades, através da prática de atividades globais de expressão” (Reverbel, 1996, p. 3) apresenta em seu texto importantes fundamentos e reflexões acerca da representação como ferramenta de construção de conhecimento, reflexões estas que serão de grande valia para a edificação deste capítulo.

O trabalho de Reverbel introduz ao cenário brasileiro o chamado “método dramático”, que tem sua criação atribuída a Caldwell Cook em *The Play Way* (1917). De acordo com Richard Courtney (1980, p. 44), Cook via esse método como “um caminho seguro para aprender”, superando a visão mais simplista da dramatização na sala de aula, que se limitava ao uso simples do diálogo ou a reprodução de uma encenação. Dessa maneira:

Na aula de história, o método dramático “implicava usar o livro-texto como um estímulo (como uma base para a história da história) que as crianças, então, representavam – o “faz-de-conta” permitia-lhes realmente compreender (e assim aprender) os fatos históricos” (Courtney, 1980, p. 45)

Reverbel, tendo o método dramático como referência, traz como ponto de partida de sua obra a importância do professor se apropriar das palavras-chave do jogo teatral como parte do processo da criação do jogo em sala de aula. A autora traz a definição de diversos conceitos, como o de *ação*, *ator*, *cena/cenário*, *clímax*, entre outros (Reverbel, 1996). Entretanto, vamos nos concentrar em alguns conceitos específicos que nos permitirá entender um pouco mais o jogo dramático.

O primeiro a ser destacado é o conceito de *construção*, em que a autora chama a atenção para a necessidade de se conhecer aquele/aquilo que está sendo representado (Reverbel, 1996, p. 11), sendo essa a primeira tarefa do ator. Pensando em uma aula de história sobre a Revolução Francesa, por exemplo, se o que está sendo dramatizado é a Assembleia dos Estados Gerais, é importante que os jogadores saibam as motivações por trás da convocação da assembleia, quais eram os grupos que estavam compondo essa assembleia, suas posições sociais, suas características, entre outros, para que usem esse conhecimento como baliza para sua atuação. No jogo dramático a improvisação é bem-vinda – é o que a autora chama de “improvisação dramática” (Reverbel, 1996, p. 16) – então não há um texto pré-definido, mas deve haver coerência, essa coerência se assume no jogo como “regra”. Para evitar a fuga dessa regra é necessária a construção.

Outros dois conceitos a serem destacados são os de *conflito dramático* e *construção dramática* (Reverbel, 1996, p. 11). O conflito é justamente o embate entre forças opostas, sejam em suas atitudes, ideias ou visão de mundo, enquanto que a construção é a forma como os acontecimentos se sucedem e que levam a esses conflitos. Na narrativa histórica, também temos esses elementos. Retomando o exemplo dado acima, a Assembleia dos Estados Gerais não é um evento isolado; ele acontece por conta de uma série de outros eventos e situações da França da segunda metade do século XVIII. Os conflitos acontecem quando o rei Luís XVI subestima as intenções do terceiro estado. Ao narrarmos sobre esse momento, entender a progressão dos fatos e seus conflitos é fundamental, e o jogo dramático permite exercitar esse entendimento.

Mas se estamos falando de construir uma narrativa, a referência espacial é

fundamental. Para essa relação, destacamos também o conceito de *espaço dramático* (Reverbel, 1996, p. 12), que é definido pela autora como “lugar implícito ou descrito no texto, no qual se desenrola a ação ou parte dela, e que permite ao espectador construí-lo pela imaginação”. Aqui trazemos o elemento da imaginação como a chave para a construção do espaço dramático.

Diferentemente de um cenário, que tem um apelo ao físico, e precisa de elementos concretos para ser construído, o espaço dramático, por se edificar no campo da imaginação, se aproxima mais da ideia de faz-de-conta, pois, em uma sala de aula, por uma questão da natureza do próprio espaço – ser composto de mesas e cadeiras – e por vezes, por uma limitação de recursos da própria escola, vai exigir da imaginação dos jogadores criar a atmosfera dramática.

Por vezes o professor não terá à disposição muitos elementos físicos para fazer referência ao espaço que está sendo contextualizado na aula, então a imaginação será sua principal ferramenta. Por isso que, no jogo, o espaço dramático é parte do exercício da *imaginação dramática* (Reverbel, 1996, p. 13), que é definida como a “capacidade de perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles”. Para Reverbel todo ser humano possui imaginação dramática, e ela pode – e deve – ser potencializada na sala de aula. Contudo, por estarmos falando também de história, não se trata de qualquer forma de imaginação. Aqui resgato a fala de Rüsen (2016a) sobre o papel da imaginação na construção estética de sentido pela consciência histórica, que abordamos no capítulo anterior, para entendermos que na aula de história a imaginação histórica pode se aliar à imaginação dramática, para que a narrativa não caia no ficcional ou no irreal.

Dessa forma, para a aula de história, essa imaginação pontuada por Reverbel (1996) vai além de servir apenas para construir o espaço dramático. A imaginação na aula de história deve estar a serviço da experiência histórica, trabalhando juntamente com o passado histórico, pois, é na imaginação que os conteúdos experienciais da memória se carregam de significados históricos, dando vitalidade à realidade do passado (Rüsen, 2016a, p 68), assim, a imaginação aqui também é parte um processo de percepção, interpretação, orientação e motivação no presente, preenchendo a narrativa e atribuindo-a sentido e significado.

Com a imaginação, conforme enfatizado há pouco, a ideia de improvisação também é tanto bem-vinda quanto é esperada no jogo dramático. Robson Rosseto

(2012), ao introduzir à temática no âmbito escolar, comenta que:

O jogo e a improvisação teatral são reconhecidos como importantes elementos do teatro. Improvisar é criar, jogar, arriscar, transformar uma ideia num espaço privilegiado para as concepções poéticas e simbólicas. No âmbito do ensino, esse fazer pode desencadear processos de aprendizagens que contribuem para a formação de sujeitos autônomos, mediados pela intuição e pelas referências dramáticas. Nesse processo, os participantes compõem uma cena sem preparo ou com breve combinação prévia, experimentam a fantasia e expõem os seus desejos (2012, p. 9).

A improvisação teatral acontece quando o texto e a representação são criados no decorrer da cena a partir de estímulos e temas diversos. A cena da improvisação nasce da criatividade coletiva, imaginação e espontaneidade. Assim, conforme Rosseto (2012, p. 12) “o ato de improvisar solicita do aluno a capacidade de ser espontâneo e criativo, uma vez que estimula o desenvolvimento intelectual e a sensibilidade física”. Entre os ganhos da improvisação, Rosseto acrescenta que

A improvisação favorece aos alunos compartilhar descobertas, observando criticamente diversos pontos de vista, criando práticas de cooperação e desenvolvendo capacidades sociabilizadoras. Possibilita ainda, a tolerância no convívio com pessoas de opiniões diferentes e contextos próximos ou distante da sua realidade (2012, p. 13).

Para o contexto da sala de aula de história, a improvisação representa um ganho à medida que ela pode preencher as lacunas da narrativa. Ainda que a narrativa criada na aula tenha a referência na temática abordada, não se trata de reproduzir o passado tal como foi, mas tornar esse passado presente em sala de aula. A improvisação também pressupõe a ausência de um texto pré-escrito de referência, incentivando os conhecimentos mobilizados em sala de aula. O improviso permite que os estudantes regatem em seu aprendizado e referências históricas as ações da dramatização, narrando de forma coerente e contextualizada.

Dessa forma, o jogo dramático não apenas torna o aprendizado de história mais interativo e interessante, mas também desenvolve a imaginação, a compreensão dos conflitos e a habilidade de construção narrativa dos alunos. O jogo não se resume a uma ferramenta para aprender história, ele permite que as dinâmicas e as complexidades dos eventos históricos no passado e seus desdobramentos no presente possam ser trabalhadas, através da expressão corporal.

Augusto Boal em *Jogos para atores e não-atores* (2011) também argumenta

a favor da importância da expressão corporal para a dramatização. Para o autor “o elemento mais importante do teatro é o corpo humano, pois é impossível fazer teatro sem o corpo (2011, p. 10). Para Boal, corpo e pensamento estão diretamente interligados, é natural que o corpo reaja a um estímulo do pensamento:

Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente. É fácil compreender isso observando os casos mais evidentes: a ideia de comer pode provocar salvação, (...) o amor pode provocar um sorriso, a raiva pode provocar o endurecimento da face etc. (...) nós respiramos com todo o corpo: braços, pernas, pés (...) nós cantamos com o corpo todo, não somente com as cordas vocais. (...) O jogo de xadrez é um jogo intelectual, cerebral; no entanto, os bons jogadores se entregam também fisicamente em uma partida; eles sabem que o corpo inteiro pensa, e não exclusivamente o cérebro (2011, p. 88).

Carla Beatriz Meinerz (2018), por sua vez, amplia essa reflexão ao apresentar uma variedade de propostas lúdicas que incorporam a expressividade corporal no ensino de História. Ela destaca que atividades como jogos teatrais, dinâmicas de grupo e simulações não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico e interessante, mas também proporcionam uma compreensão mais profunda e significativa dos eventos históricos. De acordo com a autora:

As propostas que envolvem expressividade corporal são também de grande potencialidade no Ensino de História. [...] Jogos teatrais, dinâmicas de grupo, RPG, encenações de telenovelas, leituras dramáticas, simulações de tribunais com temáticas da história são exemplos dessa variedade de proposição lúdica na educação (Meinerz, 2018, p. 81).

Ao jogarmos em sala de aula, também evocamos um sentimento que é fundamental ser exercitado no processo de construção de narrativas históricas: a *empatia*. De acordo com Peter Lee e Rosalyn Ashby, empatia pode ser definida como:

a capacidade de perceber algo condicionalmente apropriado, as ligações e intenções, circunstâncias e ações e, finalmente a capacidade de perceber como uma perspectiva particular seria realmente afetada por ações em circunstâncias particulares (LEE; ASHBY, 2001, p. 25)

A relação do conceito de empatia com o conhecimento histórico se dá à medida que a empatia “constitui um dos elementos essenciais do pensamento histórico e uma investigação histórica rigorosa que resulta numa compreensão aprofundada dentro do contexto”, e apesar de o raciocínio histórico esteja de fato

sobre uma análise racional, este “certamente pode incluir dimensões emocionais” (Davis, 2001, p. 03).

Quando jogamos com o drama dentro da aula de história, evocamos o valor da empatia, pois nesse processo os alunos podem “[...]reconstruir os objetivos, sentimentos, valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (Pereira, 2003. p. 53), assim, evitando julgar esse passado pelos valores do presente. Ao questionarmos a relevância da afetividade no processo de construção de conhecimento histórico em sala de aula, somos levados a refletir sobre como o reconhecimento do outro como um ser legítimo, distinto de uma mera extensão inacabada de nossa própria identidade, pode nos conduzir a adotar uma postura permeada por compreensão e respeito mútuos.

Ao enxergarmos o colega de classe, o professor ou qualquer pessoa envolvida no processo educativo como seres autônomos e valiosos em si mesmos, abrimos caminho para uma dinâmica mais saudável e produtiva, criando um ambiente propício para construção de narrativas históricas dotadas de sentido e significado. As interações são enriquecidas quando baseadas na empatia e na aceitação das diferentes perspectivas que cada indivíduo traz consigo. Dessa forma, o ambiente educacional se torna mais receptivo ao diálogo, à troca de ideias e à construção coletiva do aprendizado e, conseqüentemente, ao aprendizado e a formação histórica.

Portanto, ao discutirmos o papel do corpo nos processos de ensino-aprendizagem em história, é crucial reconhecermos que a narrativa histórica não se limita a fala ou a escrita, mas também é uma experiência que envolve corpos, sentidos, emoções e sentimentos, se manifestando como forma legítima de olharmos para o passado empaticamente e nos orientarmos do presente através desse olhar.

Integrar o corpo como instrumento do drama em sala de aula consciente e intencionalmente, no processo de aprendizagem histórica, pode enriquecer significativamente a experiência educacional e promover uma compreensão mais profunda e significativa da história, visto que, ao entendermos a narrativa como “uma forma de praticar história” (Cainelli, 2019, p. 02), e a aprendizagem histórica como um processo dinâmico e transformativo, a relação entre o jogo dramático e a construção de conhecimento histórico se pavimenta, sendo fundamental discutir como que os professores podem articular e mobilizar os conhecimentos históricos

que habitam o ambiente de sala de aula através do jogo dramático, e atribuir sentido e significado às narrativas históricas criadas.

3.3 – Narrativas históricas em sala de aula: o jogo dramático como forma de narrar historicamente

Agora que entendemos um pouco melhor sobre o que é o jogo e o jogo dramático, e como o jogo dramático pode contribuir para a construção de narrativas históricas, podemos discutir sobre um tipo específico de narrativa, a *narrativa histórica escolar*; sobre qual é o papel do professor no processo de construção de narrativas históricas na sala de aula e como o jogo dramático pode se conectar com esse tipo de narrativa histórica, que acontece em um local específico – a escola – e é voltada para um público específico – o estudante.

Ao discutir sobre a presença do jogo na sala de aula de história, Meinerz argumenta que, ao experimentarmos o jogo como prática potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, devemos reconhecer que o “encantamento e a estética devem compor nosso universo de proposição como professores”. Fazendo referência a Boaventura Sousa Santos (1999), ao dizer que “o prazer é a marca estética do novo senso comum” (Santos, 1999, p. 114 *Apud* Meinerz, 2018, p. 76), a autora argumenta que a ciência, assim como a vida em sociedade, é tensionada a construir novas práticas culturais que interajam dialogicamente com o senso comum (Meinerz, 2019. p. 76). Ou seja, se as coisas que nos movem no dia-a-dia são impulsionadas pelo prazer que extraímos dela, na sala de aula não pode ser diferente. A aula precisa ser prazerosa, ainda que não seja em todos os aspectos, sendo válido tanto para mobilizar professores quanto os estudantes. Nesse sentido, no jogar em sala de aula:

O professor é convidado a desenvolver a habilidade de construir jogos em que as práticas de diálogo intelectual e afetivo são fundamentais. Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorda, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente (Meinerz, 2018, p 76)

Ainda argumentando sobre os ganhos jogo em sala de aula, a autora complementa:

Escolher, criar, pensar, fazer amigos, inimigos, cooperar, desenvolver habilidade, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns dos motivos que fazer defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino de história (Meinerz, 2018, p. 76)

Entretanto, a autora adverte que o jogo não é um fim em si, mas é parte de um processo maior de planejamento da aula de história, que vai desde as exposições dialogadas do professor sobre o assunto da aula – e conteúdo do jogo – até as pesquisas dos estudantes. E nesse processo, o papel do professor como mediador é fundamental (Meinerz, 2018, p. 76). Para entendermos um pouco melhor sobre o processo de construção da narrativa histórica em sala de aula, temos como principal referência o autor inglês Chris Husbands (2003).

Para Husbands (2003), a narrativa é um dos caminhos para que professores e alunos possam dar sentido ao passado histórico, e é por meio das narrativas que se torna possível, na aula de história, refletir e discutir sobre as ideias mais abstratas em relação às suposições e crenças das sociedades do passado, sobre a forma como estas operavam, bem como a maneira que as pessoas de outros tempos se relacionavam entre si. O ato de narrar histórias, para além de apenas relatar o passado, também o interpreta, pois ao se pensar sobre as versões desse passado histórico atribuímos sentido a ele. Por conta disso, as narrativas são um componente extremamente significativo na construção do pensamento histórico e, conseqüentemente, uma ferramenta fundamental e central no processo de ensino e aprendizagem em história.

De acordo com Husbands, nós organizamos o passado de formas diferentes em diferentes ocasiões, podendo servir de referência para lições morais (“*as coisas nunca mudam*”, “*você não tem ideia do quão sortudo você é*”); celebrações heroicas (“*nosso passado glorioso*”) ou triunfo sobre adversidades, enfatizando as conquistas e o desenvolvimento da sociedade ao longo do tempo (o “*progresso da educação*”). Assim, para o autor, o passado ganha forma a partir desses relatos narrativos, que também ganham forma pela sua consistência lógica, sua relação coerente com as relíquias¹⁶ do passado e sua verossimilhança (*lifelikeness*), ou a sensação do que,

¹⁶ O termo “relíquias” (relics) aqui refere-se aos vestígios ou artefatos deixados pelo passado, como documentos, objetos, monumentos, e outras evidências materiais que sobreviveram ao tempo. Para o autor, essas “relíquias”, ou “matérias-primas” (raw materials) não são, por si, “história”, ou “o passado”, mas podem ser acessadas com base de conhecimento para construir narrativas sobre o passado. Para Husbands, nesse sentido o passado está morto, e sendo passado, as experiências das pessoas

como seres humanos, achamos provável de ter acontecido. Dessa forma, não se trata apenas da análise crua dos vestígios do passado a partir ciência histórica, mas, também, das nossas faculdades como seres humanos, para fazemos julgamentos sobre o que poderia ter sido e o que não poderia ter sido assim (Husband, 2003, p. 45 – *tradução nossa*). Nesse sentido, para Husbonds:

Formas narrativas estão integradas na maneira como pensamos sobre o passado, e isso vale tanto para historiadores acadêmicos quanto para alunos e professores em salas de aula, embora a variedade, profundidade e propósito das formas narrativas que são utilizadas nessas diferentes circunstâncias sejam marcadamente diferentes (2003, p. 45 – *tradução nossa*).

Assim, a forma que narramos o passado não reflete somente na reconstrução dos eventos históricos, mas também na forma que olhamos para esse passado no presente, refletindo em nossas perspectivas, valores e objetivos atuais, sendo essas diferentes formas de se narrar influenciadas pelo contexto que ocorrem e como são feitas, servindo à propósitos específicos.

Ao pensarmos a sala de aula, também se segue essa lógica da narrativa, e ela assume um caráter específico, moldada pelo contexto, objetivos, aspirações e expectativas dos sujeitos de sala de aula. Para o autor, as formas narrativas (*narrative shapes*) são construídas na forma que pensamos sobre o passado, e isso vale tanto para historiadores acadêmicos quanto para alunos e professores em sala de aula, ainda que o escopo, profundidade e propósito da forma narrativa construída nesses contextos sejam marcadamente diferentes (2023, p. 45). Nessa passagem, o autor também faz uma diferenciação na construção narrativa da história de crônica, pois, enquanto que a crônica registra eventos de maneira desconexa e confusa, a história classifica e organiza os eventos ao redor de ideias e rótulos¹⁷ (*labels*) de

do passado só podem ser recuperadas através da análise das relíquias que deixaram para trás. Entretanto, o passado vive através das formas as quais compreendemos o passado no presente através de nossa herança pessoal, cultural e intelectual, sendo construído através das nossas interpretações, que derivam das perguntas que consideramos importantes serem feitas sobre essas relíquias do passado. Para uma compreensão mais aprofundada, conferir HUSBANDS, Chris. What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past. Open University Press; 1996.

¹⁷ O termo “rótulos” (*labels*) aqui se refere a ideia de “historical labels” (rótulos históricos). Para Husbonds, rótulos ou etiquetas são aplicados a eventos históricos para categorizá-los ou identificá-los de acordo com certos conceitos, temas ou categorias. Esses rótulos podem incluir, por exemplo, “Revolução Industrial”, “Revolução Francesa”, “Guerra Fria”, “Renascimento”, entre outros. Eles ajudam a organizar os eventos históricos e a atribuir-lhes significado dentro de um contexto mais amplo. Para uma compreensão mais aprofundada, conferir HUSBANDS, Chris. What is History

modo que lhes conferem significado (Husbands, 2003, p. 45-46). Em, dialogo com Husbands (2003), Rosi Gevaerd comenta que:

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, de interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser consideradas como fundamentais nessas aulas (2009, p. 3).

Nesse contexto, podemos perceber como a atuação do professor no processo de construção de narrativas históricas em sala de aula pode ser determinante, pois, sendo o profissional docente a pessoa que media e facilita esse processo em sala de aula, caso os objetivos da construção do conhecimento histórico em sala de aula não estejam alinhados com a mobilização da consciência histórica e a produção de sentido e significado para todos os presentes, esse processo de construção narrativa pode acabar sendo centralizado na atuação docente, condicionando e limitando a visão ou interpretação histórica dos estudantes para apenas ao que é proposto pelo professor. Husbands (2003, p. 49) chama atenção para essa questão fazendo referência a uma passagem de Grant Bage:

Quando o professor 'dá como certo' a base moral ou resultado da história de um episódio na história, as crianças que aprendem com ela são privadas da oportunidade de decidir criticamente e democraticamente sua própria versão ou interpretação do que 'essa história significa ou mostra'... Elas são vítimas, alvos passivos da história moralizante em vez de seu público crítico (Bage, 1995, p. 69 *Apud* Husbands, 2003, p. 49 – *tradução nossa*)

Narrar também é criar, e essa característica da narrativa traz consigo um outro perigo, que é o de simplificar. Na simplificação, os personagens viram caricaturas de si, e reduzem eventos complexos e multifacetados ao maniqueísmo de bem ou mal ou certo e errado, impondo uma estrutura de histórica definida por começo, meio e fim, descartando outras possíveis interpretações. Tal estrutura pode confundir a fronteira entre o que é história e o que é ficção, excluindo o questionamento, e podendo levar a criação uma história oficial que deve apenas ser reproduzida. De acordo com Husbands, o que devemos buscar, em vez da simplificação, é evocar um outro poder do narrador (*storyteller*): o poder de estimular o nosso interesse e curiosidade levantando questões que exijam que investiguemos mais a fundo, ampliando nossas concepções das interpretações que o passado nos

permite. Esse é o poder de uma “história bem contada”, pois são essas histórias que nos lembram que os resultados dos eventos do passado nunca são dados ou inevitáveis, mas são contingentes à ação humana e às “intervenções inesperadas” (2003, p. 49-50 – tradução nossa).

Aqui podemos ver um dos ganhos do jogo dramático enquanto forma de narrar, pois ao tornar os estudantes em também jogadores, descentralizamos a narrativa, criando um ambiente de aprendizado histórico estimulante, onde é permitido que outras visões e interpretações da história façam parte da construção narrativa. Incentivando esses estudantes-jogadores a serem participantes ativos da construção de conhecimento histórico.

Para Husbands, as histórias contadas pelo “narrador de histórias históricas” (*teller of history stories*) são delimitadas pelas obrigações impostas pelo passado que é narrado. A narrativa tem a obrigação de seguir a evidência histórica. É claro que somente a evidência não determina a forma da narrativa, pois como vimos, ela por si só não diz nada, mas é o que define o limite dentro da gama de histórias que podem ser contadas (Husbands, 2003, p. 49). Outra obrigação é com a autenticidade do período, que implica na credibilidade do diálogo histórico (*historical dialogue*), ou seja, trata-se aqui de evitar o anacronismo, evitar o uso de elementos que não fazem parte do período histórico narrado para compor a narrativa. E, por fim, a terceira obrigação, é a de entender que a história narrada pelo narrador não é a única versão daquela história, ou a versão definitiva. O narrador de histórias históricas tem a obrigação de ser aberto para outras versões da história (Husbands, 2003, p. 50).

Aqui podemos retomar o que falamos anteriormente sobre as “regras” no jogo dramático, e relacioná-las com as “obrigações” que Husbands debate. Assim, como no jogo é preciso que existam regras, e o desvios dessas regras representa a fuga do jogo, e no jogo, aquele que não segue as regras é o *estraga-prazeres*, no jogo dramático como forma narrativa para aula de história, as regras são as balizas que o passado nos impõem, e a forma de aplicar essas regras é como a ciência histórica orienta que o passado seja acessado, para que não seja apenas memória, mas de fato história.

Por fim, para Husbands, outro elemento fundamental no processo de construção de narrativas históricas em sala de aula é o papel do “ouvinte” (*listener*). Para o autor, assim como não há “narrativa escrita” (*written narrative*) sem um “leitor”

(reader), não há “história cotada” (*storytelling*) sem ouvinte (2003, p. 51). Para o autor:

Os ouvintes têm um papel ativo na história; de fato, as reações dos ouvintes durante as reações durante a narração da história - as expressões de interesse ou tédio, de apatia ou de preocupação - moldam a história. As pausas, as hesitações, as voltas e reviravoltas têm de ser interpretadas pelo ouvinte: a história é dela tanto quanto é do contador está longe de supor a conformidade de um ouvinte passivo. Contar histórias é uma das maneiras pelas quais recontamos e, portanto, reformulamos a interpretação que damos ao passado (Husband, 2003, p. 52 – *tradução nossa*).

Se há obrigação para o narrador/contador de histórias, também há para o ouvinte. A história não é somente “recebida” ou “ouvida”. A história é refeita quando recontamos, pensamos sobre ela, sobre seus desdobramentos, como ela reflete no hoje, e como nos afeta, e isso acontece com todos que estão envolvidos no processo de construção da narrativa. Nesse sentido:

Nas salas de aula, as obrigações dos contadores de histórias impõem obrigações aos ouvintes, de ir além da história, para fazer perguntas sobre ela, para examinar sua consistência com as evidências, oferecer outras interpretações, examinar sua autenticidade e suas representações de caráter, tempo e lugar. A narração de histórias gera outras histórias. Estou argumentando que a história é um meio para um fim; para a criação de compreensão histórica. Ela não é um fim em si mesma: o fim é a geração de entendimento/compreensão sobre o passado, e isso ativa o pensamento do estudante (Husbands, 2003, p. 51)

Ao aplicarmos essa lógica ao jogo dramático como forma de construir narrativas em sala de aula, podemos dar um passo além. No jogo dramático, contadores e ouvintes se confundem, pois onde todos falam, todos ouvem e interpretam, determinando sua próxima ação a partir do que foi entendido. Quando pensamos na obrigação do 'ouvinte' de 'ir além da história', o corpo se manifesta como forma de questionar, de fazer perguntas à história, de examinar a consistência do relato e como maneira de oferecer novas interpretações.

Não narramos somente quando falamos ou escrevemos. Narramos também em nosso tom, nossa postura corporal, nossa expressão, nossas ações e reações, interpretações, considerações e em nossos questionamentos. Nesse sentido, o jogador-ouvinte pode e deve questionar usando todos os recursos à sua disposição, interpretar a experiência do passado e se orientar no presente, mobilizando sua consciência histórica, visto que as narrativas são um componente extremamente

significativo na construção do pensamento histórico e, conseqüentemente, uma ferramenta fundamental e central no processo de ensino e aprendizagem em história:

Em um sentido importante, história é sobre humanizar o passado, relacionar sua complexidade e os temas mais amplos da erudição histórica a uma forma em que possamos trabalhar com eles e atribuir significados utilizáveis a eles. As narrativas são um componente integrativo do pensamento histórico. 'O pensamento narrado é uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem da história, desde que tanto o ouvinte quanto o contador, o professor e o aluno, cumpram suas obrigações com a lógica da narrativa. (Husbands, 2003, p. 52 – Tradução nossa)

A aprendizagem em sala de aula não é um fim em si mesma, mas um meio para um objetivo, sendo esse objetivo a produção de uma compreensão específica sobre o passado, a compreensão histórica. Nessa perspectiva, Husbands comenta que:

Se a história é fundamental para a maneira como os alunos pensam sobre o passado, então as histórias precisam ser exploradas nas salas de aula. Isso significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as ideias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico. (Husbands, 2003, p. 52 – Tradução nossa)

Concordamos com Husbands ao afirmar que as histórias precisam ser exploradas em sala de aula, das mais diversas formas. Por isso, buscamos aqui, como nos adianta o título do presente trabalho, propor o jogo dramático como uma das formas de explorar a história na sala de aula. Também concordamos com o autor ao dizer que devemos pedir aos alunos que recontem essas histórias, e vemos o jogo dramático como um dos possíveis caminhos para que essas histórias sejam recontadas de forma que faça sentido e tenha significado na vida prática desses jogadores/narradores. Devemos fomentar um pensamento histórico que rompe com as naturalizações presentes e perpetuadas pela tradição – conforme abordado no primeiro capítulo –, abrindo um horizonte de expectativas, visto que a atribuição de sentido ao presente acontece a partir dos modos de recuperação e interpretação das experiências do passado, e essa capacidade de constituir sentido, conforme Rüsen (2007, p. 104), “necessita ser aprendida”, e isso acontece “no próprio processo dessa constituição de sentido”.

4. FICHAS DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA PARA MATERIALIZAR O JOGO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA

Até aqui destacamos a importância de incorporar o jogo dramático nas aulas de História, como um caminho para construir narrativas dotadas de sentido e significado, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. O jogo dramático proporciona uma forma lúdica de explorar e entender a História, através expressão corporal, incentivando à liberdade, intuição e transformação, permitindo que os estudantes narrem e construam conhecimento histórico de maneira dinâmica e envolvente,

Através das narrativas históricas que acessamos, interpretamos o passado e nos orientamos no presente, sendo fundamentais no processo de aprendizagem. Nesse cenário, o corpo, através do jogo se manifesta como uma forma poderosa de narrar, indo além da escrita e/ou verbalização. Sobre a presença cada vez mais frequente do jogo como parte da aula de história e da importância de versar-se cada vez mais sobre esse tema, Marcelo Paniz Giacomoni e Lucas Victor Silva (2021) comentam que

Jogar na educação e jogar no ensino de História já não são (mais) ações impensáveis em nossas salas de aula. Cada vez mais, professores ensaiam a criação ou utilização de jogos ou mesmo gamificam suas práticas, já existindo variadas ações pedagógicas (de longa data, inclusive) que envolvem os jogos no ensino de História e que, para além de uma defesa, cabe agora tomar essas ações como objetos de pesquisas em amplos sentidos (2021, p. 282).

Jogar em sala de aula permite interações diversificadas e aprendizagens múltiplas, criando um ambiente de experimentação. O jogo dramático integra a expressão corporal e o conhecimento histórico, tornando o aprendizado mais significativo e engajador. Como havíamos já comentado, não se pretende substituir métodos tradicionais, mas integrar o jogo dramático como uma prática cultural nas aulas de História. Essa integração visa criar um espaço onde os alunos possam se encantar e se divertir enquanto exploram os vestígios do passado. Vale destacar que apesar do divertimento, quando se pensa no jogo dramático, não se tem apenas isso em seu horizonte, nem devemos acreditar que este basta por si só, sanando todos os problemas e questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em História. Chamamos atenção à uma advertência de Giacomoni e Silva (2021), ao

destacarem que

[...]a criação e a prática docente lúdica deve considerar o contexto escolar e as dificuldades e especificidades das turmas no que diz respeito às aprendizagens e os conteúdos históricos, nível de conhecimento prévios e inconstâncias próprias do ambiente. Os jogos de tabuleiro, jogos digitais ou RPGs (e outros tantos recursos lúdicos) não responderão necessariamente às necessidades das turmas se não considerarmos as diversidades discentes (2021, p. 295).

Assim, devemos ver o jogo dramático e todos os processos que o acompanham na aula de história não como “remédios infalíveis” para quaisquer problemas nas aprendizagens históricas, devendo o professor “considerar o planejamento escolar no sentido da diversificação de linguagens e procedimentos de ensino para além do jogo” (Giacomoni; Silva, 2021, p. 295). Em suma, buscamos aqui reforçar o potencial do jogo dramático como um artefato lúdico poderoso e valioso, que facilita a construção de narrativas históricas e o aprendizado significativo. E como proposta para construirmos o jogo dramático em sala de aula, apresentamos o *Fichas de História*.

4.1 – Estruturando o jogo dramático: Fichas de História¹⁸

Como caminho para se construir o jogo dramático em sala de aula, a proposta deste trabalho é a construção de uma ficha de história, com ideia análoga à uma ficha de RPG¹⁹, mas pensada a partir das aulas de história, tendo duas funções principais: servir como forma de revisão e avaliação dos conteúdos aprendidos em sala de aula e como referência para a construção do jogo dramático. Diferentemente da ficha de RPG, o intuito aqui não é destrinchar as características, atributos e atribuições de um personagem em específico, mas será onde as principais perguntas serão feitas ao conteúdo histórico abordado, e que servirão de baliza para o jogo.

O jogo dramático não tem o intuito de substituir outras abordagens em sala de aula, mas complementá-las. Então as abordagens para o desenvolvimento do conteúdo na aula de história podem ser as mais diversas, como exposições

¹⁸ Anexo I

¹⁹ Em um jogo de RPG, a “ficha” ou “formulário” é onde é anotado as características principais do personagem que está sendo interpretado. É através das informações anotadas nessa ficha que é definida como o personagem interage com o cenário, criaturas, desafios e outros personagens.

dialogadas, filmes, música, documentos, entre outros.

Para a primeira parte da ficha, intitulada de “construindo a ficha” usamos como referência novamente as palavras-chaves de Reverbel (1996) que abordamos no capítulo anterior, como orientação para a elaboração dessas *perguntas* que são feitas pela ficha ao conteúdo histórico, para que a ficha ao mesmo tempo que seja uma forma de revisitar os conteúdos e interpreta-los, também sirva de estrutura para o jogo.

Para relacionarmos com o conceito de “construção” (Reverbel, 1996, p. 11) e ao conceito de “espaço dramático” (Reverbel, 1996, p. 12), chamamos atenção para construção do *contexto histórico* com as seguintes perguntas:

- Qual é o tema que você está estudando?
- Quais foram as principais fontes usadas?
- Faça uma breve descrição dos eventos que giram em torno do tema que você está estudando.
- Qual foi o período que ocorreu esse evento (temporalidade)?
- Onde foi que ocorreu esse evento (espacialidade)?

E para relacionarmos ao conceito de “construção dramática” (Reverbel, 1996, p. 11), ou as *questões orientadoras*, foram elaboradas as seguintes perguntas:

- Quais eram os principais grupos/organizações/personagens envolvidos?
- Quais são as principais razões/causas?
- Quais são os principais momentos que você destaca desse evento?
- Quais foram as consequências/efeitos/objetivos?

Lembrando que essas perguntas são apenas usadas como sugestão, estando a cargo do professor, caso necessário, adicionar mais perguntas ou questões relacionadas à um contexto específico.

Como falamos anteriormente, o jogo enquanto atividade estruturada, pressupõe regras, que são fundamentais para orientar a atividade, garantindo que ela siga um rumo. Na aula de história, elas também devem se fazer presentes, e na ficha apresentada, propomos regras e orientações listadas abaixo.

Se atente ao contexto histórico: as dramatizações devem fugir de anacronismos e/ou distorções. Ainda que estejamos no presente e não se tratar de uma reprodução fiel do passado, devemos nos basear a ciência histórica e usar ela de baliza para acessarmos o passado histórico, e a dramatização também deve respeitar essa referência. Isso vale para a orientação espacial e temporal também. A importância da ficha é justamente para que os alunos acessem, compreendam e se apropriem das narrativas sobre o passado em seu presente e na sua representação.

Tenha empatia e respeito aos grupos/organizações/personagens representados: entender como as situações, circunstâncias, ações, intenções do contexto afetam os grupos, organizações ou personagens representados, não os julgando pelo que fizeram ou deixaram de fazer com base no seu conhecimento do presente, mas entendendo esses sujeitos do passado como legítimos de seu tempo e entendendo suas ações com base em seus contextos. Aqui o presente é a referência de aprendizado. Aprendemos com o passado a partir dos olhares que jogamos do nosso presente, para no orientarmos. O presente não pode ser fonte ou régua moral do que deveria ou não ser feito, mas sim entendido como processo desse passado.

Promova um ambiente colaborativo: a atividade deve ser realizada em um ambiente de cooperação, onde todos participam ativamente. Não existem papéis melhores ou piores, cada participante deve se entender como parte fundamental para a construção da narrativa.

Seja criativo e improvise: embora baseada em fatos históricos, a dramatização deve permitir espaço para criatividade de improvisação. Dessa maneira, tanto os estudantes quanto o professor podem sugerir e criar diálogos e situações através de expressões verbais e corporais que, embora fictícias, sejam verossímeis dentro do contexto histórico. Trata-se de permitir que a imaginação preencha as lacunas que as narrativas propõem.

Após a dramatização, também propomos um momento de *discussão e reflexão* sobre o que foi jogado, debatendo sobre os eventos históricos, as ações e situações e que aprendizados para o presente temos a partir dessas reflexões, tecendo novos sentidos e significados para a narrativa a partir das referências e aspirações de todos presentes. A etapa de discussão e reflexão é fundamental para consolidar o aprendizado e proporcionar um espaço para que os alunos compartilhem suas percepções, questionem o que foi dramatizado e relacionem as

experiências do jogo com a sua realidade, de forma que desenvolvam o pensamento crítico e sejam estimulados a analisarem criticamente o passado, questionando causas, consequências, motivações e imposições, ao passo que também compreendam as diferentes perspectivas do passado, e relacionem os eventos do passado no presente.

Dessa maneira o professor, enquanto mediador, pode organizar esse processo de construção narrativa em quatro etapas: *preparação*, em que discute em sala de aula o conteúdo histórico com os estudantes; *planejamento*, momento em que os estudantes constroem e preenchem a ficha com auxílio do professor. Nesse momento o professor pode ir decidindo como serão as cenas, quem representará o que, apresentar as regras²⁰ e orientações, entre outros; *jogatina*, que será o momento que o jogo acontece de acordo com as orientações do professor; *Discussão e Reflexão*, momento pós-jogo em que os estudantes são convidados a refletirem sobre a atividade e os conhecimentos mobilizados, debatendo experiências, sentimentos e aprendizados.

Lembrando que tudo que fora proposto acima, a caráter de sugestão, pode ser alterado ou desenvolvido pelo professor de acordo com as questões específicas do ambiente de sala de aula. Não se trata de uma proposta definitiva, que se aplica igualmente a todos os sujeitos, contextos e atividades, mas sim uma referência para que o professor pense o jogo dramático em sala de aula²¹.

²⁰ Na aula de História, as regras do jogo dramático funcionam como referências históricas, orientando os alunos na construção de suas narrativas. Essas referências são cruciais para garantir a relevância das dramatizações, além de promover uma compreensão mais aprofundada do passado histórico, além de permitir que os estudantes explorem as diferentes e múltiplas perspectivas históricas, dando voz a sujeitos e grupos que outrora foram silenciados pela história oficial, compreendendo de forma mais aprofundada as experiências desses sujeitos e grupo, e se orientando no presente através dessas experiências.

²¹ Para além da ficha de referência que se encontra no anexo deste trabalho, também foi criado uma ficha na plataforma *Google Forms* (Anexo II), em formato de formulário, com o intuito de tornar a ficha mais acessível para o professor que não tiver meios para ter a versão física em sala de aula. Acesso para preenchimento em <https://forms.gle/C92D17YSSjjkkaZYA>. Acesso para edição em https://docs.google.com/forms/d/1HNeQ1qj07BaPIZevGxHmCS4ZvJ8tkXlj_m9YSr2wd7k/edit#settings

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou, ao longo de toda sua narrativa, expor a importância de se construir narrativas históricas como forma de acesso ao passado histórico, leitura da realidade presente e orientação para vida prática, assim como também levantou o debate acerca do jogo dramático como uma proposta para se construir narrativas históricas em salas, posicionando o corpo como lugar de evidência e de construção de narrativa. Ao percorremos esse caminho discorrendo sobre questões que giram em torno da construção de conhecimento histórico em sala de aula a partir do jogo dramático, seguimos um sentido comum e esperado do fazer histórico: de não ser um fim em si mesmo, pois ao mesmo tempo em que obtemos algumas respostas, também geramos novas questões.

Qual é importância do *jogar com a história* como ato de construir narrativas históricas em sala de aula? Retomamos esse questionamento, pois novamente queremos dar ênfase o *ato* como caminho. A ação surge da necessidade que deve ser elementar na prática do historiador docente: de mover-se, lançar-se sobre, de agir, de fazer e de se fazer presente. E mais do que apenas fazer, é importante versa-se sobre o *porquê fazer*, pois só há jogo dramático, ou qualquer outra prática de construção narrativa, se houver motivo e intencionalidade.

Acreditamos que antes de tomar uma decisão que diz respeito ao processo de construção de conhecimento histórico em sala de aula, é fundamental que pensemos nas intenções por trás das escolhas. Do porquê de percorrer caminho x e não o y, e o que queremos com isso. Por isso que este trabalho elegeu o jogo dramático dentre tantas outras possibilidades. Porque acreditamos que o jogo dramático é um caminho possível e potente para construir aprendizados e mobilizar consciências. Ao potencializar a empatia, o senso crítico e a criatividade, através do corpo, o jogo dramático permite que estudantes e professores possam que envolver no processo de construção narrativa de forma que tal narrativa tenha sentido em suas vidas, e que significados subjetivos sejam atribuídos à narrativa histórica. Que essa narrativa seja caminho para compor, decompor e recompor histórias, trazer novas perspectivas, mobilizar novos aprendizados, e exercitar a autonomia. Agora o sujeito está no centro da construção de conhecimento.

Infelizmente, por questões da natureza da pesquisa acadêmica e o quanto ela demanda do pesquisador, no que diz respeito à disponibilidade financeira e

temporal, este trabalho não pôde ir além de lançar algumas questões e apresentar uma proposta, mas apresenta a aplicação dessa proposta como um caminho para a continuidade dessa pesquisa e a obtenção de novas respostas – e a geração de novas questões.

O que é uma narrativa histórica? Qual é o papel das narrativas históricas na vida dos indivíduos? E na aprendizagem histórica? E se jogássemos com o drama na aula de história a partir de elementos e temas da própria história e usando ela de baliza? Por que e o quanto esta proposta poderia contribuir no processo de construção de narrativas? A partir dessas perguntas, buscamos definir e esquadriñar este trabalho.

Situamos esse trabalho como um trabalho da didática da história, visto que não se trata aqui de discutir sobre uma proposta de se transferir conhecimento acadêmico à escola, mas de reconhecer a escola como um espaço legítimo de construção de conhecimento histórico e que, embora tenha o acadêmico como referência, tem seus próprios desígnios. Estudante escolar não é mini-historiador, nem deve ser tratado como tal. O anseio pela história vem do ponto de vista de sua cidadania, buscando orientação, seja em sala de aula, ou em qualquer outro espaço que se discute história. Dessa maneira, este trabalho vê no jogo dramático, uma forma de exercitar a atitude de orientação dos indivíduos a partir de suas interpretações sobre a experiência do homem no tempo, ou, dito de outra maneira, suas interpretações históricas. Isso é mobilizar a consciência histórica.

Para tal, percorremos sobre o processo de construção narrativa como materialização da consciência histórica, visto que é ao narrar que sintetizamos as experiências do passado, tornando-as presente. E nesse processo que interpretamos o passado e orientamos nossas ações na nossa vida prática. Narrar historicamente é resgatar e compreender o passado a serviço de um presente que busca significado. O jogo dramático entra aqui como caminho para gerar questões pertinentes ao processo de construção de conhecimento histórico através da narrativa. Como forma de, individualmente e coletivamente, tecer relações entre passado e presente.

O jogo dramático também permite mobilizar o corpo, constantemente punido em sala de aula, como meio para construção narrativa. Como vamos nos relacionar com a história, interpretarmos o passado, no orientarmos no presente, sem que esse processo não seja absorvido por todo o corpo? O corpo é parte fundamental do

processo de ensino-aprendizagem e precisa ser pensado como parte da aula de história também.

Nesse sentido que pensamos nas “Fichas de História”. A sala de aula é lugar de se aparecer, se permitir, de explorar e se explorar, de descobrir e se descobrir. Nesse sentido, pensar no jogo que envolva os sujeitos de maneira que todos estejam em evidência e sejam importantes em sua maneira no processo de construção de conhecimento é fundamental.

Dessa forma, afirmamos que é fundamental que nós, historiadores docentes, nos esforcemos ao máximo – dentro de nossas capacidades e condições – para que as aulas de história não sejam somente um agrupado de informações em que o intelecto – ou a capacidade de armazenamento – seja privilegiado em detrimento do movimento do sujeito em sua totalidade, mente e corpo. Que nos esforcemos para que as aulas sejam narrativas históricas construídas, dotadas de sentido e significado. Que essas narrativas impactem, atravessem os sujeitos de sala de aula e que tomemos consciência que refletir sobre nossas escolhas – como o jogo dramático – é o pontapé para construirmos conhecimento histórico transformativo em sala de aula.

Por fim, também lembramos o historiador docente de que, embora o que afirmamos no parágrafo anterior seja a meta, devemos reconhecer o fato de que nem sempre será possível executar tal tarefa como desejado ou imaginado. Nem sempre a aula de história vai ser grandiosa e transformativa, e nem se quer essa proposta que apresentamos aqui acontecerá como o previsto todas as vezes. Não se trata aqui de um axioma, premissa não demonstrada, mas que é considerada óbvia com sua eficácia comprovada em todos os casos.

Devemos encarar a sala de aula e nossos estudantes enquanto sujeitos dotados de subjetividades, e que tão suscetíveis às mais diversas adversidades. E o mesmo vale para nós, historiadores docentes. Estamos à mercê de inúmeros desafios e limitações que a realidade nos impõe, e também estamos sujeitos a situações – inclusive pessoais – que podem inferir diretamente nos rumos das nossas aulas, e que, por vezes, podem gerar resultados aquém dos esperados. Tal imprevisibilidade faz parte da aula de história e do jogo dramático, e está tudo bem.

6. REFERÊNCIAS

ASSMAN, Jan; CZAPLICKA, John. Collective Memory and Cultural Identity. New German Critique, No. 65, Cultural History/Cultural Studies (Spring – Summer). 1995.

BAGE, Grant. Chaining the Beast: an examination of how the pedagogic use of spoken stories may make historical narrative richer and more susceptible to analysis by children. Unpublished PhD thesis, University of East Anglia. 1995.

BONETE, Wilian Junior. Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Tese de Doutorado. UFMT. 2019

_____. O CONCEITO DE IDENTIDADE EM PERSPECTIVA: as contribuições de Jörn Rüsen, Claude Dubar e Stuart Hall para a pesquisa sobre a formação de professores de História.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem. Lisboa: Edições Cotovia, 1990

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 28, n. 55, June 2008.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional, [S. l.], v. 15, n. 2, 2010.

_____. Ensino de História e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011

_____. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 54-76, jan./abr. 2021

_____. (org.) Os jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; SILVA, Raquel Silva da. O Teatro na Educação: avaliações e debates em voga. Revista Cocar, Belém, n. 5, p. 163-184, jan./abr. 2019.

DAVIS, O. L. Jr., "Em Busca da Empatia Histórica". In.:Empatia Histórica e Perspectiva Taking in the Social Studies, ed. O. L. Davis, Elizabeth A. Yeager e Stuart J. Foster. 2001

DMITRUK, H. B. A história que fazemos. Chapecó: Grifos, 1998

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado/Selva Guimarães. – 13º Ed. ver. e ampl.- Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). 2012.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.). Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

_____. Brincar é Aprender. In.: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). Jogos e Ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. Revista História Hoje, v. 5, 2016.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do paraná. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos e o ensino de História. In.: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). Jogos e Ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 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.

GREVER, M. Adriaansen. R. J. Historical Culture: A Concept Revisited. In.: M. Carretero et al. (org.), Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education. Palgrave Macmillan. London. 2017

HELLER, A. Uma teoria da história. Tradução de Dilson Bento de F. F. Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HUSBANDS, Chris. What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past. Open University Press; 1996

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. Revista da Faculdade de Educação. 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez Editora, 1996

_____. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998

LEE, P. J.; ASHBY R. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: DAVIS, O. L.; YAGER, Elizabeth A.; FOSTER, S. J. Historical empathy and perspective taking in the social studies. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001.

MATOS, Júlia Silveira Matos; SENNA, Adriana Kivanski. Mestrado profissional de história e formação docente para pesquisa. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

MARTINS, Estevão de Rezende .Cultura, história, cultura histórica. ArtCultura, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 63-82, jul.-dez. 2012

_____. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. In.: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história em sala de aula. In: GIACOMONI, M; PEREIRA, N. M. Jogo e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf. 2013.

_____. Jogar com a história em sala de aula. In: GIACOMONI, M; PEREIRA, N. M. Jogo e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes et al. Jogo teatral e educação escolar. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2005.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020

ORÇO, Claudio Luiz; GANDOLFI, Gabriele Juli; TUZZI, Vivian. O ensino de história na contemporaneidade: metodologias e linguagens. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, jan./jun. 2014

PLÁ, Sebastian. Aprender a pensar historicamente – La escritura de la historia em el bachillerato. Plaza y Valdés. Madrid. 2005

REVEBEL, Olga. JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA: atividades globais de expressão. São Paulo. Editora Scipione. 1996.

RIBEIRO, Regina. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal, 2013. Anais... Natal, 2013

REVEBEL, Olga. JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA: atividades globais de expressão. São Paulo. Editora Scipione. 1996.

ROSSETO, Robson Jogos e improvisação teatral: perspectivas metodológicas. – Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 2, n. 2, 2009.

_____. Aprendizado histórico. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende; BARCA, Isabel (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, p. 41-50. 2010a.

_____. O que é Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a Histórica.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (orgs). Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: WA editores. p. 53-82. 2016a.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende; BARCA, Isabel (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, p. 23-40. 2010b.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende; BARCA, Isabel (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed.

UFPR, p. 79-92. 2010c.

_____. História viva : teoria da história : formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1542. Göttingen. 1989

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipo, razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. de R (org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende; BARCA, Isabel (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010d.

_____. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001

_____. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. tradução de Estevão C. de Rezende Martins. -- Curitiba: Editora UFPR, 2016b.

Saddi, R. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. História & Ensino, 16(1). 2010.

SCHMIDT, M. A. M. S.. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. Tempos Históricos, [S. l.], v. 12, n. 1, p. p. 81–96, 2000. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1945. Acesso em: 8 out. 2023.

RYNGAERT, Jean-Pierre - Jogar, Representar. Cosac & Naify; 1ª edição. Belo Horizonte. 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. Tempos Históricos, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 81-96, 2008

_____. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O COTIDIANO DA SALA DE AULA: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História. 1996. Disponível em:

https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_perspectiva%20em%20história.pdf – Acesso em 23/10/2023.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil / Peter Slade ; (tradução de Tatiana Belinky ; direção de edição de Fanny Abramovich). - São Paulo : Summus, 1978

SOARES, Carmela Correa. Pedagogia do Jogo Teatral – uma poética do efêmero. In: Florentino, Adilson e TELLES, Narciso. Cartografias do Ensino do Teatro. Uberlândia, EDUFU, 2009.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007

_____. Improvisação para o teatro. São Paulo, Perspectiva, 1979

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin, BONETE, Wilian Junior, MARTÍN, Nilson Javier. Didática da História e o ensino de história: questões contemporâneas. In.:

CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online. Vol 39, Jul-Dez, 2021

URBAN, Ana Claudia. Didática da história: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011

WEBER, M. Wirtschaft und Gesellschaft. Mohr Siebeck; 5th Revised ed. 2002

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. História da historiografia, número 01, agosto, 2008.

BAGE, Grant. Chaining the Beast: an examination of how the pedagogic use of spoken stories may make historical narrative richer and more susceptible to analysis by children. Unpublished PhD thesis, University of East Anglia. 1995.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores – 14 Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem. Lisboa: Edições Cotovia, 1990

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; SILVA, Raquel Silva da. O Teatro na Educação: avaliações e debates em voga. Revista Cocar, Belém, n. 5, p. 163-184, jan./abr. 2019.

DAVIS, O. L. Jr., "Em Busca da Empatia Histórica". In.: Empatia Histórica e Perspectiva Taking in the Social Studies, ed. O. L. Davis, Elizabeth A. Yeager e Stuart J. Foster. 2001

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.). Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

_____. Brincar é Aprender. In.: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). Jogos e Ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS,

2018.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do paraná. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos e o ensino de História. In.: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). Jogos e Ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz; SILVA, Lucas Víctor. 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.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HUSBANDS, Chris. What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past. Open University Press; 1996

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. Revista da Faculdade de Educação. 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez Editora, 1996

_____. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, M nica Appezzato (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998

LEE, P. J.; ASHBY R. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: DAVIS, O. L.; YAGER, Elizabeth A.; FOSTER, S. J. Historical empathy and perspective taking in the social studies. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história em sala de aula. In: GIACOMONI, M; PEREIRA, N. M. Jogo e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf. 2013.

_____. Jogar com a história em sala de aula. In: GIACOMONI, M; PEREIRA, N. M. Jogo e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes et al. Jogo teatral e educação escolar. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2005.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020

ORÇO, Claudio Luiz; GANDOLFI, Gabriele Juli; TUZZI, Vivian. O ensino de história na contemporaneidade: metodologias e linguagens. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, jan./jun. 2014

PLÁ, Sebastian. Aprender a pensar historicamente – La escritura de la historia em el bachillerato. Plaza y Valdés. Madrid. 2005

REVEBEL, Olga. JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA: atividades globais de expressão. São Paulo. Editora Scipione. 1996.

ROSSETO, Robson Jogos e improvisação teatral: perspectivas metodológicas. – Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

RYNGAERT, Jean-Pierre - Jogar, Representar. Cosac & Naify; 1ª edição. Belo Horizonte. 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Editora

Cortez, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 81-96, 2008

_____. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O COTIDIANO DA SALA DE AULA: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. 1996. Disponível em:

https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_perspectiva%20em%20história.pdf – Acesso em 23/10/2023.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil / Peter Slade ; (tradução de Tatiana Belinky ; direção de edição de Fanny Abramovich). - São Paulo : Summus, 1978

SOARES, Carmela Correa. Pedagogia do Jogo Teatral – uma poética do efêmero. In: Florentino, Adilson e TELLES, Narciso. *Cartografias do Ensino do Teatro*. Uberlândia, EDUFU, 2009.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007

_____. Improvisação para o teatro. São Paulo, Perspectiva, 1979



FICHAS DE HISTÓRIA

JOGANDO COM O DRAMA NA SALA DE AULA

III XV



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



FICHAS DE HISTÓRIA

JOGANDO COM O DRAMA NA SALA DE AULA

III XIV V



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



BEM-VINDO(A) AO FICHAS DE **H**ISTÓRIA!

Esse formulário tem como objetivo ajudar estudantes e professores a se prepararem para construção de narrativas históricas em sala de aula a partir do jogo dramático.

A ficha funciona como uma ferramenta para revisar e aprofundar o conhecimento histórico, além de servir de referência para as dramatizações.

Siga as instruções e responda às perguntas com base no assunto estudado na aula de História.



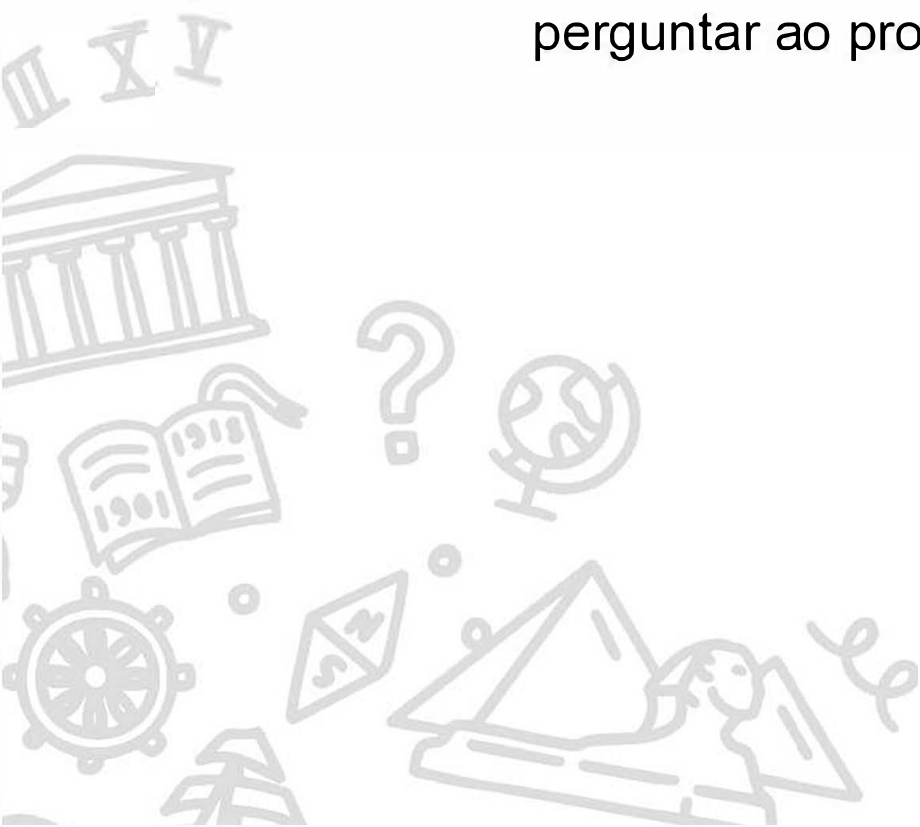
CONSTRUINDO A FICHA



Esse é o momento que construiremos nossa “ficha de história” sobre o tema que está sendo estudado.

A partir da próxima página, você encontrará algumas questões sobre a aula de história que servirão de guia para a construção do jogo dramático. Leia atentamente cada pergunta e responda com detalhes a partir dos temas debatidos em sala de aula.

Essas respostas servirão de base para criarmos nosso jogo dramático. Em caso de dúvidas, você pode perguntar ao professor.



1. QUAL É O TEMA QUE VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?

Escreva resumidamente sobre o tema da disciplina de História que você está estudando em sala de aula e que será tema do jogo dramático



2. QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS FONTES USADAS?

Jornais, fotografias, documentos oficiais, vídeos, entre outros.



3. CONTEXTO HISTÓRICO

Faça uma breve descrição dos eventos que envolvem o tema que você está estudando



4. TEMPORALIDADE E ESPACIALIDADE

Descreva o período que os eventos que você está estudando ocorreram e onde ocorreram



5. GRUPOS, ORGANIZAÇÕES OU PERSONAGENS

Descreva quais eram os principais grupos, organizações ou personagens envolvidos

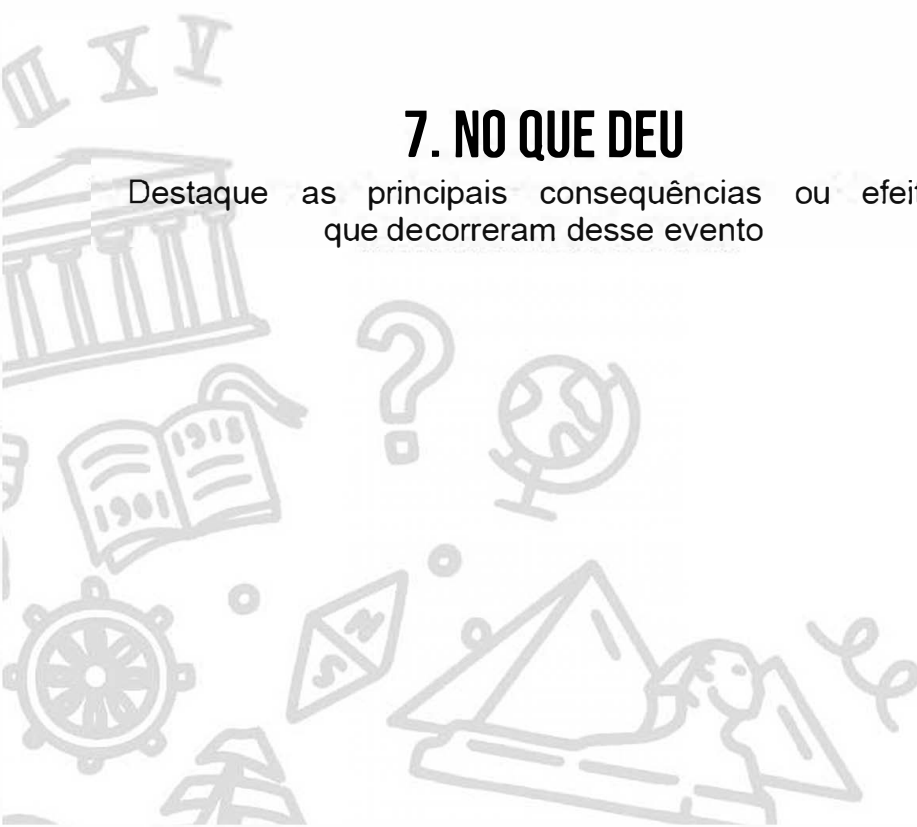


6. DESENVOLVIMENTO

Elenque as principais razões e causas destacando momentos importantes

7. NO QUE DEU

Destaque as principais consequências ou efeitos que decorreram desse evento



SE PREPARANDO PARA O JOGO

Em todo jogo é importante seguirmos algumas regras e orientações para que todos possam aproveitar da melhor forma possível. No jogo dramático com assuntos da aula de história não é diferente.

Agora que você preencheu a ficha, leia as regras e orientações abaixo e marque um X na caixa "de acordo" ao terminar a leitura. Também há alguns espaços para que a turma, juntamente com o professor, possa inserir novas regras e orientações, se julgarem necessário.

Lembrando que é apenas uma brincadeira, não se preocupe se está atuando bem ou não, aqui a ideia é participar.

Ao terminar de preencher essa seção, com a supervisão e mediação do professor, você já pode se juntar com seus amigos e jogar/atuar/brincar!

SE ATENTE AO CONTEXTO HISTÓRICO

As dramatizações devem fugir de anacronismos e/ou distorções. Ainda que estejamos no presente e não se tratar de uma reprodução fiel do passado, devemos nos basear na ciência histórica e usar ela de baliza para acessarmos o passado histórico, e a dramatização também deve respeitar esse referência.

A importância da ficha é justamente para que você possa acessar, compreender e se apropriar das narrativas sobre o passado em seu presente e na sua representação. Baseie-se nos assuntos discutidos em sala de aula para garantir o respeito ao passado histórico.

Em caso de dúvidas, é só perguntar ao professor!

☐ **DE ACORDO!**

TENHA EMPATIA E RESPEITO

É importante entender como as situações, circunstâncias, ações, e intenções do contexto afetam os grupos, organizações ou personagens representados. Não devemos julgá-los pelo que fizeram ou deixaram de fazer com base no nosso conhecimento do presente, mas devemos entender esses sujeitos do passado como legítimos de seu tempo, compreendendo suas ações com base em seus contextos.

☐ **DE ACORDO!**

Aqui o presente é a referência de aprendizado. Aprendemos com o passado a partir dos olhares que lançamos do nosso presente, para no orientarmos no nosso dia-a-dia.

O presente não pode ser fonte ou régua moral do que deveria ou não ser feito no passado, mas sim, entendido como processo desse passado.



PROMOVA UM AMBIENTE COLABORATIVO

A atividade deve ser realizada em um ambiente de cooperação, onde todos participam ativamente.

Não existem papéis melhores ou piores, cada participante deve se entender como parte fundamental para a construção da narrativa. O importante é que todos possam participar e contribuir para o jogo!

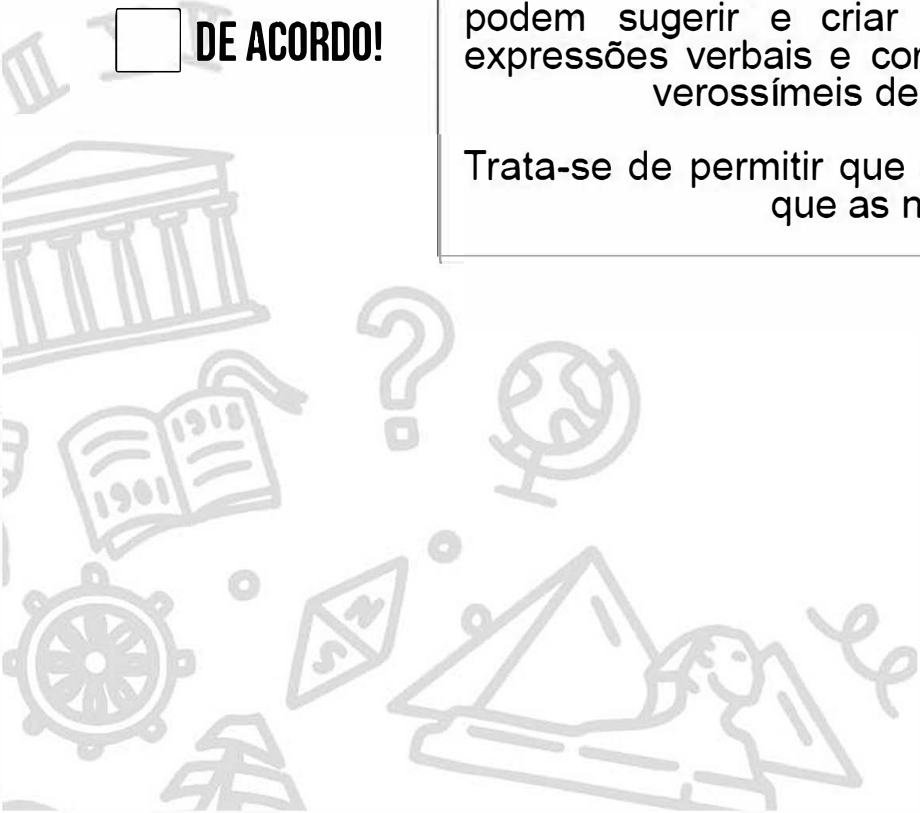
☐ **DE ACORDO!**

SEJA CRIATIVO E IMPROVISE

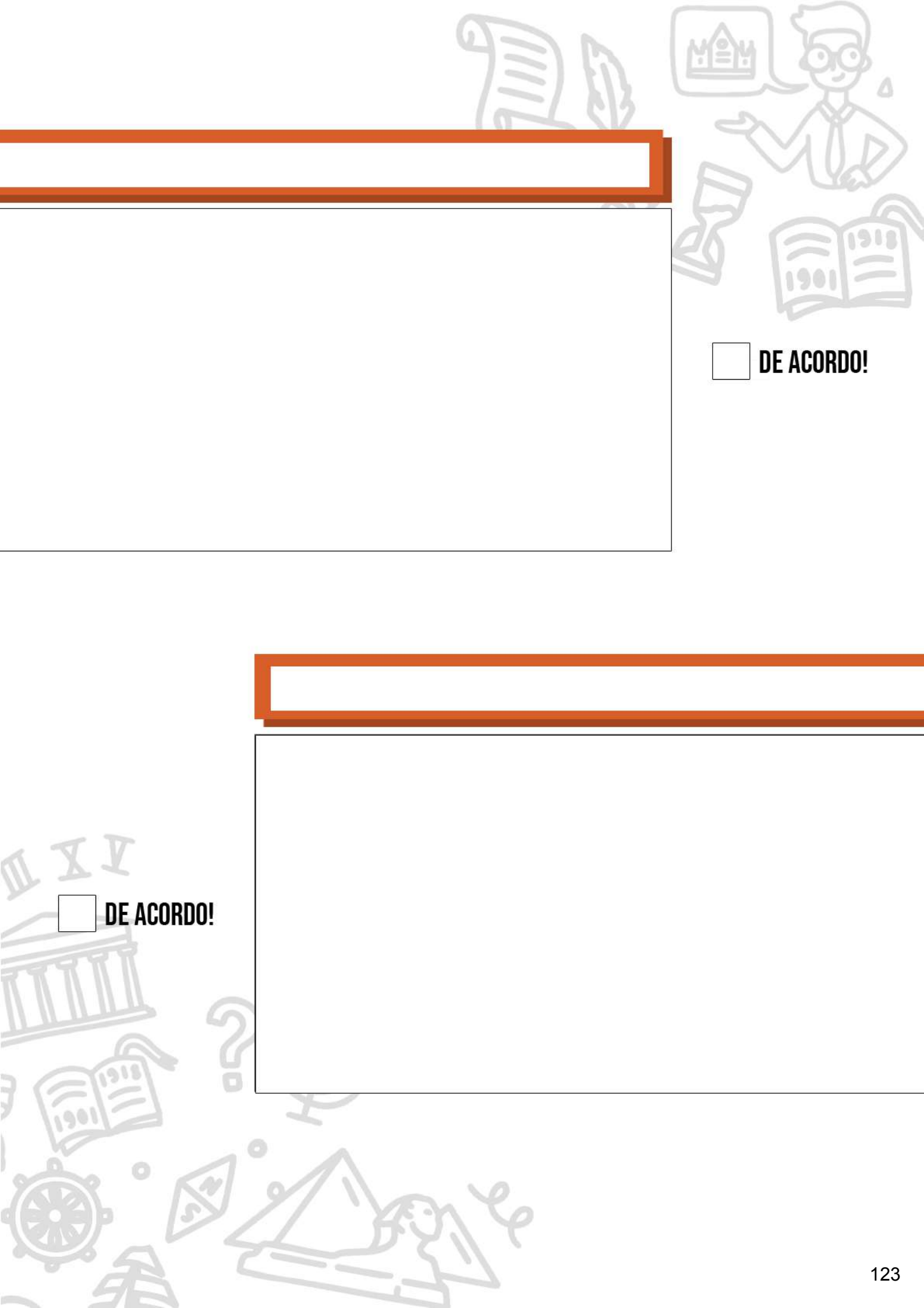
Embora baseada em fatos históricos, a dramatização deve permitir espaço para criatividade de improvisação.

Dessa maneira, tanto os estudantes quanto o professor, podem sugerir e criar diálogos e situações através de expressões verbais e corporais que, embora fictícias, sejam verossímeis dentro do contexto histórico.

Trata-se de permitir que a imaginação preencha as lacunas que as narrativas propõem.



☐ **DE ACORDO!**



☐ **DE ACORDO!**

☐ **DE ACORDO!**

DISCUSSÃO E REFLEXÃO

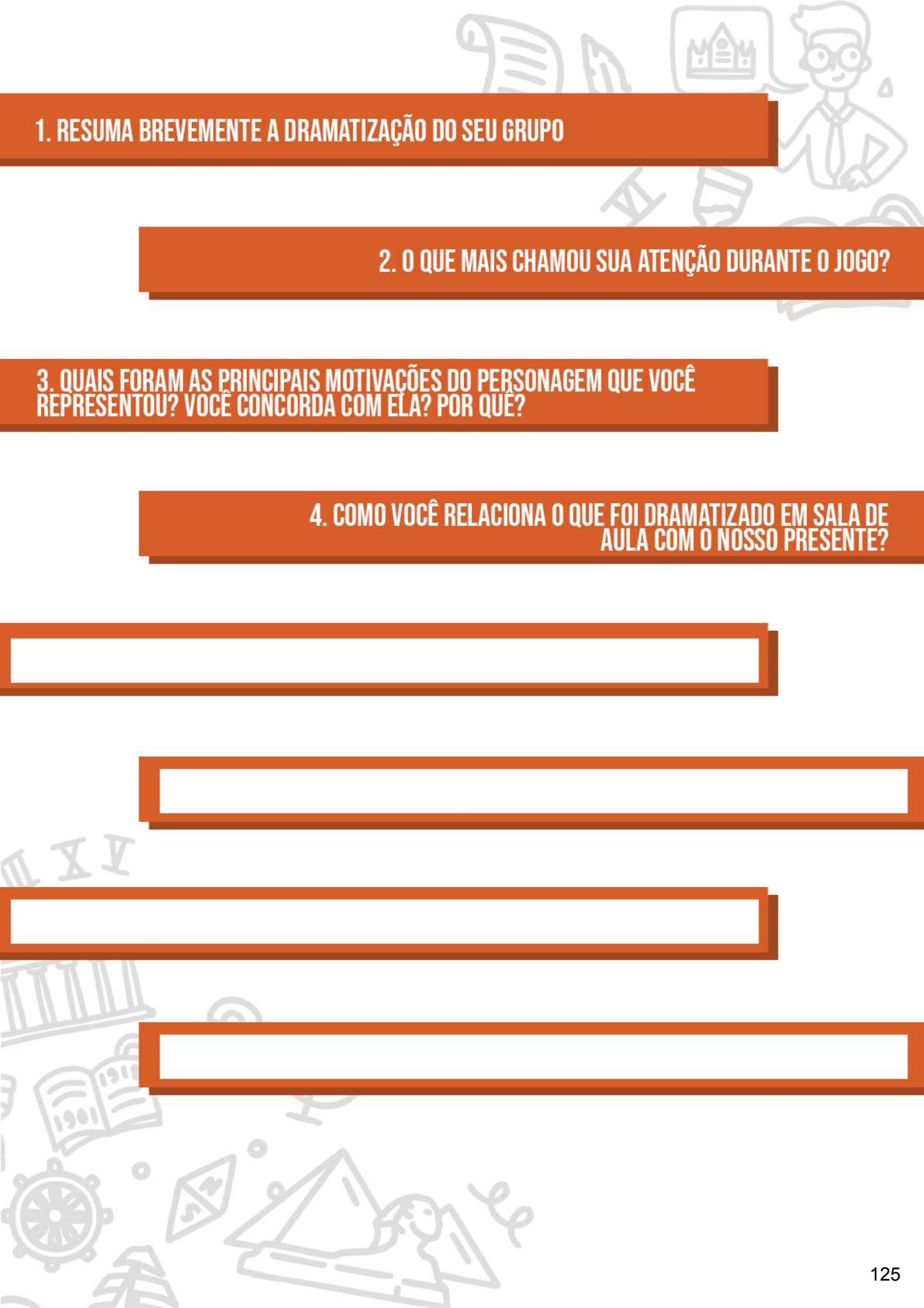


Após jogarmos com o drama em sala de aula, é importante discutirmos e refletirmos sobre essa atividade e seus significados!

A seguir há algumas questões que poderão ajudar a você refletir um pouco mais sobre o jogar/brincar/atuar na aula de História. Responda em seu caderno.

O professor também pode propor outras questões que também possam ajudar nesse processo de reflexão e aprendizado!





1. RESUMA BREVEMENTE A DRAMATIZAÇÃO DO SEU GRUPO

2. O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO DURANTE O JOGO?

3. QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES DO PERSONAGEM QUE VOCÊ REPRESENTOU? VOCÊ CONCORDA COM ELA? POR QUÊ?

4. COMO VOCÊ RELACIONA O QUE FOI DRAMATIZADO EM SALA DE AULA COM O NOSSO PRESENTE?

COM BASE NA AULA DE HISTÓRIA E NO JOGO DRAMÁTICO, EXPRESSE NO ESPAÇO ABAIXO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU E COMO SE SENTIU DURANTE A ATIVIDADE

Leve em consideração a importância de entender a História através de múltiplas perspectivas e a relevância do passado histórico para o nosso presente. Você pode expressar de forma livre (texto, desenho, poema, caricatura, entre outros)

Anexo II - Fichas de História (Google Forms)

Fichas de História - Jogando com drama na sala de aula!

Bem-vindo ao **Fichas de História!**

Este formulário tem como objetivo ajudar os estudantes e professores a se prepararem para a construção de narrativas históricas em sala de aula a partir do jogo dramático. A ficha funciona como uma ferramenta para revisar e aprofundar o conhecimento histórico, além de servir de referência para as dramatizações.

Siga as instruções e responda às perguntas com base no conteúdo histórico estudado.

* Indica uma pergunta obrigatória

CONSTRUINDO A FICHA

Esse é o momento que construiremos nossa "ficha de história" sobre o tema que está sendo estudado.

Partir da próxima página, você encontrará algumas questões sobre a aula de história que servirão de guia para a construção do jogo dramático. Leia atentamente cada pergunta e responda com detalhes a partir das dos temas debatidos em sala de aula.

Essas respostas servirão de base para criarmos nosso jogo dramático. Em caso de dúvidas, você pode perguntar ao professor.

1. **Qual é o tema que você está estudando? ***

Escreva resumidamente sobre o tema da disciplina de História que você está vendo em sala de aula e que será o tema do jogo dramático.

2. **Quais foram as principais fontes usadas? ***

Jornais, fotografias, documentos oficiais, vídeos, entre outros.

3. **Contexto Histórico:**

Faça uma breve descrição dos eventos que giram em torno do tema que você está estudando.

4. **Temporalidade e Espacialidade:**

Qual foi o período que esse evento ocorreu? E onde ocorreu?

5. **Grupos, Organizações ou Personagens envolvidos:**

Descreva quais eram os principais grupos, organizações, ou personagens envolvidos

6. **Desenvolvimento:** *

Elenque as principais razões e causas destacando momentos importantes

7. No que deu: *

Quais foram as principais consequências ou efeitos que decorreram desse evento?

SE PREPARANDO PARA O JOGO

Em todo jogo é importante seguirmos algumas regras e orientações para que todos possam aproveitar da melhor forma possível. No jogo dramático com assuntos da nossa aula de história não é diferente.

Agora que você preencheu a ficha, leia as regras e orientações abaixo e marque "de acordo" ao terminar a leitura. Lembrando que é apenas uma brincadeira, não se preocupe se está atuando bem ou não, aqui a ideia é participar.

Ao terminar de preencher essa seção, com a supervisão e mediação do professor, você já pode se juntar com seus amigos e jogar/atuar/brincar!

Caso tenha alguma dúvida em relação a algum item, você pode pedir para o professor explicar.

8. Se atente ao contexto histórico:

As dramatizações devem fugir de anacronismos e/ou distorções. Ainda que estejamos no presente e não se tratar de uma reprodução fiel do passado, devemos nos basear na ciência histórica e usar ela de baliza para acessarmos o passado histórico, e a dramatização também deve respeitar essa referência. Isso vale para a orientação espacial e temporal também. A importância da ficha é justamente para que os estudantes acessem, compreendam e se apropriem das narrativas sobre o passado em seu presente e na sua representação. Baseie-se nos assuntos discutidos em sala para garantir o respeito ao passado histórico. Em caso de dúvidas, é só perguntar ao professor!

Marque todas que se aplicam.

☐ De acordo!

9. Tenha empatia e respeito:

*

É importante entender como as situações, circunstâncias, ações, e intenções do contexto afetam os grupos, organizações ou personagens representados. Não devemos julgá-los pelo que fizeram ou deixaram de fazer com base no nosso conhecimento do presente, mas devemos entender esses sujeitos do passado como legítimos de seu tempo e entendendo suas ações com base em seus contextos. Aqui o presente é a referência de aprendizado. Aprendemos com o passado a partir dos olhares que jogamos do nosso presente, para no orientarmos no nosso dia-a-dia.

O presente não pode ser fonte ou régua moral do que deveria ou não ser feito no passado, mas sim entendido como processo desse passado.

Marque todas que se aplicam.

☐ De acordo!

10. Promova um ambiente colaborativo:

*

A atividade deve ser realizada em um ambiente de cooperação, onde todos participam ativamente. Não existem papéis melhores ou piores, cada participante deve se entender como parte fundamental para a construção da narrativa.

Marque todas que se aplicam.

☐ De acordo!

11. Seja criativo e improvise:

*

Embora baseada em fatos históricos, a dramatização deve permitir espaço para criatividade de improvisação. Dessa maneira, tanto os estudantes, quanto o professor, podem sugerir e criar diálogos e situações através de expressões verbais e corporais que, embora fictícias, sejam verossímeis dentro do contexto histórico.

Trata-se de permitir que a imaginação preencha as lacunas que as narrativas propõem.

Marque todas que se aplicam.

☐ De acordo!

Discussão e Reflexão

Após jogarmos, é hora de refletirmos um pouco sobre nossa atividade!

12. Resuma brevemente a dramatização de seu grupo: *

13. **O que mais surpreendeu você durante o jogo? ***

14. **Quais foram os principais desafios de entender as motivações e ações do personagem que você apresentou? ***

15. **Como você relaciona o que foi dramatizado em sala de aula com nosso presente? ***

16. **Com base na aula de história e no jogo, escreva um breve parágrafo sobre o que você aprendeu e como se sentiu durante a dramatização.** *

Leve em consideração importância de entender a História através de múltiplas perspectivas e a relevância do conhecimento do passado para o nosso presente.

Google Formulários