



EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E ENSINO DE HISTÓRIA

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.3578

Aparecida Darc de Souza, UNIOESTE

Resumo

O ensino de História se constitui num desafio cotidiano que se renova a cada geração que apresenta novos elementos sociais e culturais no processo de cognição do conhecimento histórico. Para lidar com esta realidade o Pibid História da Unioeste desenvolve seu trabalho a partir de uma metodologia de pesquisa que dialoga diretamente com a perspectiva da pesquisa-ação, a partir da qual o pesquisador ao mesmo tempo em que investiga intervém na realidade investigada. A partir desta, detectamos a ausência de empatia dos alunos com os sujeitos e processos históricos narrados e analisados na sala de aula. Ao mesmo tempo, observou-se a ansiedade dos alunos por um maior protagonismo no espaço escolar. Neste sentido, procuramos articular o conceito de *experiência* desenvolvido por Thompson com os *jogos narrativos* para desenvolver estratégias de ensino de História que respondam às questões vivenciadas no espaço da sala de aula. Na aplicação dos jogos narrativos verificamos que ao se colocarem no lugar do outro, os alunos experimentam e vivenciam como seus os dilemas, ideias, sentimentos de indivíduos, sujeitos coletivos e ou sociais de outras épocas. Ademais, o fazem como sujeitos, como protagonistas. Nos jogos eles interpretam os personagens sob o signo do improviso e precisam assim, dar voz aos personagens históricos sejam eles individuais ou coletivos, a partir de suas próprias referências culturais e imaginárias do presente estabelecendo empiricamente a relação presente-passado.

Palavras Chave:

Experiência; Narrativa;
Jogos; Ensino; História;
PIBID.

Introdução/Justificativa

O ensino de História no espaço escolar se constitui num desafio cotidiano para os profissionais de História. Este desafio se renova a cada geração que apresenta novos elementos sociais e culturais no processo de cognição do conhecimento histórico. Esta realidade impõe ao profissional de História um constante diálogo com o tempo presente e vivido socialmente. Ao mesmo tempo e como desdobramento necessário deste, cabe também ao profissional de História o interesse pelo mundo social e cultural do público escolar. Trata-se de um esforço que é, simultaneamente, sensível e científico. É preciso em primeiro lugar, de certo interesse e empatia para iniciar uma observação cotidiana de gestos, gostos, imaginários, comportamentos, interesses, carências, modos de vida dos estudantes a que se destina o ensino de História. Esta observação, no entanto, deve ser orientada, balizada por uma perspectiva teórica e metodológica. Sob esta perspectiva a sala de aula, a escola e o universo social e cultural que a cerca se tornam um laboratório permanente que se oferece ao olhar questionador, inquieto do professor. Os estudantes se tornam, além de sujeitos do processo de aprendizagem, sujeitos sociais portadores de uma cultura que precisa ser constantemente mapeada, conhecida, desvendada. É sob esta perspectiva que o Pibid-História da Unioeste procurou e procura desenvolver suas atividades no espaço escolar.

Nestes estudos sobre a realidade social e cultural dos estudantes observamos a grande presença dos jogos no seu cotidiano. Considerado por muitos professores um meio de distração que concorrem com a educação escolar, os jogos foram encarados pelo projeto como elementos da cultura (HUIZINGA, 2000) juvenil. Neste sentido, procuramos nos apropriar da linguagem dos jogos para construir propostas de ensino de História dentro do campo de interesse e das linguagens utilizadas pelos estudantes.

Seguindo esta premissa, desenvolvemos então um jogo narrativo de interpretação de papéis, inspirado nos chamados *Role Play Games* (Jogos de Interpretação de Papeis). Neste tipo de jogo, o processo de ensino de História na sala de aula envolve os estudantes num exercício de fortes contornos empíricos. Esta particularidade se deve em grande medida ao fato de que no desenvolvimento e aplicação de jogos no ensino de História o conceito de *experiência* desenvolvido por Thompson tem um papel fundamental. Segundo, Thompson (2002, p.13) - [...] a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo processo educacional.

Promover situações em que os estudantes possam vivenciar, experimentar os dilemas, as expectativas de diferentes sujeitos históricos em diferentes circunstâncias históricas revelam que a *experiência* pode ser um excelente caminho para construção da aprendizagem da História.

Objetivos

Neste processo contínuo e articulado de pesquisa e ensino desenvolvidos no interior do projeto de História, foram produzidas diversas reflexões e experiências didáticas. Entre as atividades e reflexões produzidas dentro do projeto destacamos o desenvolvimento e aplicação de jogos narrativos no processo de ensino de História para adolescentes do ensino fundamental de médio.

Sendo assim, nosso objetivo, neste artigo, é apresentar um relato de experiência sobre estas atividades sublinhando as possibilidades que este tipo de atividade pode oferecer para promover um processo de aprendizagem significativa, tanto para o estudante quanto para o professor.

Resultados

A partir do trabalho de análise da

função e do sentido dos jogos entre adolescentes e jovens criamos um jogo narrativo denominado *Quem é quem na História*. Um jogo organizado a partir de cartas. Preservamos as características fundamentais como a narrativa e a interpretação de papéis típicas do RPG. Neste jogo, no entanto, os participantes tem mais liberdade para interpretar e improvisar diante dos acontecimentos.

O jogo foi criado para ser desenvolvido em diversas versões que pudessem abordar diferentes espaços e temporalidades. Inicialmente foram desenvolvidas duas versões do jogo: a) *Quem é quem na História do Brasil: ditadura civil militar*; b) *Quem é quem na História do Brasil: Era Vargas*. O primeiro jogo foi elaborado exclusivamente pela equipe do Pibid¹ e o segundo envolveu alunos interessados da Disciplina de História do Brasil IV do 3º ano do Curso de História da Unioeste². Em qualquer versão temporal ou espacial mantem-se a estrutura e dinâmica do jogo.

Como se trata de um jogo narrativo, modalidade cartas, sua estrutura está dividida em dois grupos de cartas: i) as cartas de narração; ii) as cartas dos personagens. As **cartas de Narração** expressam uma evolução cronológica dos acontecimentos e localizam cada personagem no tempo e no espaço histórico determinado. Assim, as cartas aparecem numeradas num sequência de eventos. Estas cartas de narração anunciam e descrevem acontecimentos determinados que envolvem os personagens da história.

As **cartas personagens**

identificam diferentes personagens com perfis sociais e ideológicos dos grupos sociais que compõe a história narrada pelo jogo. Cada jogador retira uma carta personagem aleatoriamente no início do jogo. A partir das descrições feitas ele poderá compor seu personagem incorporando as atitudes a serem tomadas no decorrer da narrativa. Nas cartas-personagens, além da identidade estão indicados também os eventos históricos das cartas de narração nos quais aquele personagem está envolvido. Assim o jogador pode orientar sua ação dentro da narrativa.

O jogo é formado então pela figura do narrador e por vários personagens. O narrador é responsável por fazer a leitura das cartas de modo que todos os personagens possam acompanhar. Em sua leitura das cartas, o narrador, revela, numa sequência cronológica, os eventos que cada personagem irá participar. Diferente do RPG, neste jogo o narrador não interage com os demais jogadores, não lhes apresenta desafios, obstáculos ou caminhos. Sua narrativa situa os personagens no tempo e no espaço, cabendo a cada um interpretar o momento ou evento narrado.

Neste jogo, todos os personagens fazem parte de uma categoria que pode ser social, econômica, política, profissional ou étnica. Deste modo, os jogadores se agrupam em torno de suas identidades coletivas para poder orientar suas ações dentro do jogo. Por exemplo, no jogo cuja narrativa se passa no período da ditadura militar foram criadas sete (07)

¹ Equipe de Bolsistas do Pibid História da Unioeste que realizaram o trabalho de pesquisa, desenvolvimento e aplicação do Jogo Quem é quem na História do Brasil: Ditadura Civil-Militar (1961-1970): Aparecida Darc de Souza (coord), Alessandra Bastos Silva, Ana Karoline Biavat Pagno, Victor Antonio de Melo e Silva, Giovanni Luiz Souza Scheidt, Alana Thais Quadro de Campo, Vinícius Boaretto Kaefer.

² Equipe de bolsistas do Pibid e estudantes do curso de História da Unioeste que realizaram o trabalho de pesquisa, desenvolvimento e aplicação do Jogo Quem é quem na História do Brasil: Era Vargas (1930-1954): Aparecida Darc de Souza (coord), Victor Antonio de Melo e Silva, Giovanni Luiz Souza Scheidt, , Heloísa H. Giaretta, Vitor Lopes, Jessica Oliveira, Andrey Tironi da Silva e Henrique Laurentino.

grupos de personagens: burguesia; militares; classe média, estudantes; trabalhadores; mídia e igreja. Já no jogo sobre a Era Vargas foram criadas outras categorias: indígenas, posseiros, jagunços, grileiros, exército, operários, empresários e comunistas.

Na sala de aula, uma vez determinado quem seria o narrador as cartas-personagens eram distribuídas aleatoriamente. Depois de distribuídas os alunos se agrupavam a partir da identidade de sua carta. As cartas de cada grupo de personagens forma feitas em cores diferentes para facilitar a identificação.

Há, no entanto, cartas que identificam personagens históricos reais específicos. Embora estes personagens façam parte de um grupo ou uma categoria, dentro do jogo eles são protagonistas de situações ímpares que não são vividas coletivamente, tais como: Getúlio Vargas que se suicida no curso da narrativa ou Edson Luis, um estudante que é assassinado durante uma manifestação contra a ditadura militar.

Quem é quem na História é um jogo de interpretação de papéis organizado a partir de cartas que oferecem aos jogadores uma determinada narrativa de acontecimentos históricos os quais serão livremente interpretados por seus participantes. Deste ponto de vista o jogo se aproxima mais da técnica do teatro de improviso que explora em cada jogador a busca, o retorno a experiências vividas para composição de seu personagem e de suas atitudes. Neste caso, a interpretação de papéis se desenha em dois movimentos.

De um lado o jogo provoca a imersão do estudante/jogador num contexto histórico determinado. Os estudantes a partir dessa proposta serão compelidos a se inserir ou a mergulhar dentro de um personagem desenvolvendo ações que expressam o seu o perfil social e ideológico. Neste sentido, o objetivo do jogo é provocar nos estudantes/jogadores o sentimento de empatia levando-os

pensar, ver e sentir como atuavam diferentes atores sociais dentro de contextos históricos determinados. Este conceito de empatia pode se tornar um importante aliado no processo de ensino e construção do saber histórico escolar, pois segundo Abud (2005, p.27-28):

(...) o conceito de empatia facilita a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente. Há ideias e práticas do passado que oferecem explicações pouco satisfatórias se não forem analisadas na perspectiva da cultura, do sistema de valores e até do senso comum, num contexto mais amplo, com o qual estão relacionados. (...) A compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em uma determinada situação.

Na aplicação dos jogos narrativos verificamos que ao se colocarem no lugar do outro, os estudantes/jogadores experimentam e vivenciam como seus os dilemas, ideias, sentimentos de indivíduos, sujeitos coletivos e ou sociais de outras épocas. Foi o caso, por exemplo, de uma estudante que tirou a carta de Getúlio Vargas. Ao final do jogo ela explicou que sentia que era impossível fazer algo que pudesse agradar a todos. Quando atendia às reivindicações dos trabalhadores era duramente criticada e atacada pelos empresários. Se ela mantinha o acordo com os empresários sofria com as greves. Esta experiência mostrou a ela em termos empíricos as contradições características de um governo ou uma liderança política que orienta suas ações pelo projeto de conciliação de classes.

Outro exemplo foi vivido pelo grupo de posseiros que durante a narrativa do jogo se vem constantemente ameaçados e massacrados por jagunços e grileiros sem encontrar meios de manter-se na terra. Uma das alunas do grupo disse que ao final ela se sentiu desprezada, como

se ela não tivesse importância. Este sentimento pode abrir o caminho para uma importante discussão sobre a histórica condição dos pequenos proprietários, posseiros e trabalhadores brasileiros. Em ambos os casos o que percebemos é que o jogo proporciona aos estudantes/jogadores fazer uso de suas próprias experiências para entender e explicar situações vividas no passado.

Por meio do uso de cartas, que servem para orientar uma narrativa dos acontecimentos e designar papéis sociais, os estudantes/jogadores envolvidos podem experimentar sentimentos, identificar ideias e promover ações relativas a um determinado contexto histórico abordado. Ao interagirem entre si, provocados por situações do jogo, os estudantes/jogadores encontram meios de refletir sobre a maneira como diferentes agentes sociais se comportaram e agiram no passado (ROCHA, 2014).

De outro lado, o jogo permite que o jogador evoque valores e percepções que o ajudam a conferir sentido às ações e momentos vividos pelos personagens do jogo. A maneira como o jogador interpreta, em gestos e palavras, sem premeditação ou ensaio traz para dentro do jogo a sua leitura sobre determinados personagens e situações históricas. O jogo incorpora, deste ponto de vista, os valores e as percepções dos jogadores. Ainda que a narrativa seja sempre a mesma, porque já está definida nas cartas, o que observa é ela é sempre vivida de maneira distinta pelos diferentes estudantes/jogadores. Em cada sala, com cada grupo de alunos, a mudança dos jogadores muda a forma como os acontecimentos são vividos porque eles estão imbricados e atravessados pela forma como os diferentes jogadores vêem o mundo.

Um exemplo interessante é a forma como Getúlio Vargas foi representado. Em uma turma, sua figura foi associada à de Hitler pelo seu jogador interprete que fingia andar de carro pela sala com mão erguida numa clara

referência ao cumprimento do ditador. Em outra sala a jogadora representou Vargas como homem autoritário, vaidoso e apegado ao poder e na terceira turma. No terceiro caso ele é representado com um homem angustiado e pressionado. Cada estudante/jogador trouxe para o jogo elementos diferentes para a construção do personagem.

Nos jogos eles interpretam os personagens sob o signo do improvisado e precisam assim, dar voz aos personagens históricos sejam eles individuais ou coletivos, a partir de suas próprias referências culturais e imaginárias que lhe são próprias estabelecendo empiricamente a relação presente-passado. O jogo permite por meio da improvisação que o passado seja representado a partir de elementos que os estudantes/jogadores têm disponíveis no presente. Assim de maneira, sensível e empírica os estudantes/jogadores realizam esta operação fundamental para o entendimento sobre o sentido da produção do saber histórico que, como observou Bloch (1997), deveria se fazer em sentido contrário, por um método *“prudentemente regressivo”, “desenrolando a bobina ao contrário”*.

Esta dimensão da relação entre presente e passado se revela no jogo por atos e palavras. Por exemplo, durante o jogo que tematizou o período da ditadura militar foi recorrente o uso de termos e expressões como “coxinha”, “petista”, “vai pra Cuba” que faziam claramente referência ao contexto de atual de polarização política vivida no momento. Num contexto marcado por constantes repressões policiais aos movimentos sociais e populares a polícia não é de se estranhar que um estudante/jogador durante a simulação de uma greve tenha decidido derrubar no chão da sala algumas carteiras para indicar uma situação de quebra-quebra. Outro aluno, dentro deste contexto, decidiu cair no chão, como se tivesse sido atingido por uma bala e sai arrastado pelos outros colegas de grupo.

Estas situações ilustram algo importante sobre o fato de que os estudantes mobilizam informações, valores e percepções do tempo presente no processo de cognição histórica. Em cada uma delas podemos encontrar um caminho para discutir quais são os problemas vividos no tempo presente pelos adolescentes e jovens a quem nos dirigimos que incitam a busca de explicações no passado, pois como afirmou Bloch (1997, p.100-101):

Na verdade, conscientemente ou não, é sempre com as nossas experiências quotidianas que, para diferenciar, ali onde deve ser, novas aparências, damos, em última análise, os elementos que nos servem para reconstruir o passado.

Esta dimensão do jogo é reveladora do papel didático e estratégico no processo de ensino. Pensamos o jogo *Quem é quem na História* como uma atividade sensibilizadora que abre o caminho para a discussão e análise no espaço da sala de aula. A partir das situações vivenciadas no jogo professores e estudantes podem então discutir e analisar não apenas conteúdos, mas os procedimentos que informam o trabalho de construção do saber histórico.

Por último é preciso ressaltar que de conjunto nós pensamos num jogo cujo objetivo foi o de promover uma experiência compartilhada. A proposta incita professor e estudante a romper com a prática da educação bancária tradicional produzindo uma situação de aprendizagem apoiada numa atividade lúdica permitindo que professor e aluno desenvolvam no espaço da sala de aula, uma relação prazerosa e empática com o estudo do passado.

Considerações Finais

Na aplicação dos jogos narrativos verificamos que ao se colocarem no lugar do outro, os alunos experimentam e vivenciam como seus os

dilemas, ideias, sentimentos de indivíduos, sujeitos coletivos e ou sociais de outras épocas. Ademais, o fazem como sujeitos, como protagonistas. Nos jogos eles interpretam os personagens sob o signo do imprevisto e precisam assim, dar voz aos personagens históricos sejam eles individuais ou coletivos, a partir de suas próprias referências culturais e imaginárias do presente estabelecendo empiricamente a relação presente-passado.

Nestes jogos, o sentido da experiência advogado e sublinhado por Thompson (1981), não é uma abstração, ao contrário, se constitui numa materialidade vivida pelos adolescentes que ao jogarem experimentam outra condição histórica diferente da sua. Ao representarem certos papéis os estudantes tem a oportunidade de articular sua percepção sobre o passado com outras leituras que a historiografia produziu sobre o passado de maneira ativa. Sob esta perspectiva o processo de construção do saber se faz como um exercício de idas e vindas constantes, entre os sujeitos do processo de aprendizagem.

Referências

- ABUD, K. M. Processos de construção do saber histórico. *História & Ensino*, Londrina, v.11, jul. 2005, pp-. 25-34.
- ALBAINE, M. COSTA, F. **Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula**. Rio de Janeiro, Editora Appris, 2017.
- AMARAL, Sílvia C. F. DE PAULA, GUSTAVO N. A nova forma de pensar o jogo, seus valores e suas possibilidades. *Revista Pensa a Prática*. v. 10, n2. 2007. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/1098>> Acesso em:3. ago. 2017.
- ARRUDA, E. P. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea Editora, 2011.
- BLOCH, M. **Introdução à História**. Portugal, Edições Europa-América, 1997.
- CRUZ, D.V.A. **Juventude e jogos digitais**. 2012. 114f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70055/000875677.pdf?sequence=1>> Acesso em 7.set.2017.

- DAMICO, J. Corpo a corpo com as jovens: grupos focais e análise do discurso. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, no.02, maio/agosto, 2006, p.35-67. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2905>> Acesso em: 5.ago.2017.
- FENELON, D.R. Formação do Profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, v.12, 1º semestre, pp. 35, 2008.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa. In BRANDÃO, C. R.(org) **Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.
- MORAIS, S.P. ROCHA, R. C. Role Play Game (RPG): narrativas no ensino- aprendizagem em História. In MORAIS, S.P. (org). **Jogos Narrativos: ensino de História, Relato e Possibilidades**. São Paulo: Edições Verona, 2016.
- NEVES, I. B. C, ALVES, I. R. G, BASTOS, A. O. Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades. In SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, XI., 2012, Brasília, DF. **Anais**. (online), Brasília, Portal SBGames, pp. 192-195. Disponível <http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S17.pdf> Acesso em 4.Ago.2017.
- _____. **Jogos digitais e potencialidades para o ensino de história**: um estudo de caso sobre o history game Triade – liberdade, igualdade e fraternidade. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.
- PAVÃO, A. A aventura da leitura e da escrita entre os mestres do Roleplaying games. Artigo apresentado na **23ª. Reunião Anual da Anped**. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_10_02.pdf> Acesso em 14. Set.2017.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- _____. **Os Românticos**: A Inglaterra na era vitoriana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- 5 jogos de “vídeo-game” que viraram jogos de tabuleiro. **Portal Terra**, São Paulo, 6 de novembro de 2015. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/diversao/games/video-games-que-viraram-jogos-de-tabuleiro.d617d217d0941143096ca9146ca335191-wkcryk2.html>> Acesso em 2. ago. 2017.