

Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História

Nilton Mullet Pereira
Marcello Paniz Giacconi

A pergunta sobre como é possível encontrar o tempo dos alunos e permitir-lhes gostar ou se encantar com uma aula de História, certamente tem atormentado há muito tempo professores e pesquisadores da área. Alguns destes simplesmente se perguntaram, em outras épocas, sobre como seria possível levar os alunos a se envolver com um conteúdo aparentemente tão abstrato e tão distante das realidades vividas. Neste texto, traduzimos tal preocupação como uma busca por uma arte na aula de História. Arte considerada como o que, na leitura de Deleuze¹, pode permitir o acesso à terceira síntese temporal – que nos joga direto no futuro, na fórmula “Eu é um outro” (PIMENTEL, 2010), mostrando um deslocamento do presente e do passado na direção do que ainda não é. A arte na aula de História seria uma espécie de arte do encontro, que se apresenta como uma cisão onde não há o um (do aluno: identidade, perfil, tipo ou característica) e o outro (do professor: definido, estabelecido, identificado), mas uma porção de indefinição onde o encontro pode se dar, sem a necessidade do horário, da disciplina, dos ditados ou dos exercícios; eis que o encontro joga

1 Conferir Capítulo II de Diferença e Repetição, no qual Deleuze aborda explicita as três sínteses do tempo. “Quanto ao terceiro tempo, que descobre o futuro – ele significa que o acontecimento e a ação têm uma coerência secreta que exclui a do eu, voltando-se contra o eu que se lhe tornou igual, projetando-o em mil pedaços, como se o gerador do novo mundo fosse arrebatado e dissipado pelo fragmento daquilo que ele faz nascer no múltiplo: aquilo a que o eu é igualado é o desigual em si. É assim que o Eu rachado segundo a ordem do tempo e o Eu dividido segundo a série do tempo se correspondem e encontram uma saída comum: no homem sem nome, sem família, sem qualidades, sem eu, nem Eu, o “plebeu” detentor de um segredo, já super-homem com seus membros esparsos gravitando em torno da imagem sublime”. (DELEUZE, 2009, p. 93)

com a impossibilidade da previsão, sendo esta sua principal condição. Trata-se de um encontro que não impõe a marca do tempo disciplinar, que não define os resultados ou a produtividade esperada.

Uma aula de História poderia bem ser um não-lugar de encontros, donde os pontos de repouso se constituem em breves desacelerações necessárias à criação de conceitos históricos ou à problematização de conteúdos, bem como, ao exercício da escrita e da leitura. Estes pontos de repouso são paradas que marcam a presença de formações estratificadas, que definem territórios, mas não, de modo algum, afastam a aula de História da sua agora sina – o encontro, sendo o movimento criativo que mantém a atenção à vida, pela recorrência da desatenção, da inutilidade e da improdutividade; em outras palavras, uma aula de História que reconhece no movimento a possibilidade de criação de qualquer ponto de parada.

Muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história? Uma tentativa comum de resposta é oferecida sob forte influência de teorias psicológicas da aprendizagem, que argumentam sobre o distanciamento temporal e, por vezes, espacial, dos conteúdos da disciplina de História. Ou seja, seria de difícil compreensão o conteúdo da história antiga da Mesopotâmia em função dessa distância. Tal distanciamento seria um fator de desânimo e desgosto pela aula de História e que, em função disso, o encantamento pela história viria pela potencialidade de o ensino conseguir estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e a própria história vivida dos estudantes.

Mas, uma possível resposta ao problema só pode redundar em anacronismos de toda a ordem ou em aproximações conceitualmente absurdas, como por exemplo, comparar a democracia ateniense com a democracia liberal e sugerir que a primeira era pouco desenvolvida. Eis que uma visão evolucionista da História entra em ação e parece esvaziar o conteúdo original e singular de cada época, elemento central que, em nosso entendimento, permite a aprendizagem em História.

A questão que fica é, portanto, como provocar encontros na aula de História, de modo que o gosto e o envolvimento por conteúdos tão distantes no tempo e no espaço possam permitir a aprendizagem?

Aprender e conhecer são elementos distintos. Quando falamos em conhecer, no campo do ensino de História, estamos tratando de reconhecimentos, ou seja, da apreensão de elementos formais, como as causas da *revolução*, as relações entre o Tratado de Versalhes e a Segunda Guerra, a definição de um conceito ou mesmo a mera identificação de líderes de uma batalha. Este reconhecimento é uma etapa importante da aula de História, necessário para o acúmulo de informações e de saberes para a compreensão da realidade histórica.

Aprender, por seu turno, nos parece ser algo de outra cepa, uma atitude bem mais elevada. Aprender não é algo distante e apartado do ensinar. “A palavra *apprendre*, permitam-me lembrá-lo, reúne, na língua francesa, os dois sentidos, o de “aprender” e o de “ensinar”, em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe” (SCHÉRER, 2005, p. 1184). Entre aquele que fala e o que escuta, depreende-se que aprender consiste em entrar em encontros, no ponto onde as coisas ainda não aparecem como individualidades, senão como um não-estado de puro movimento, de puro impulso de vida. A aprendizagem se dá nessa pré-condição do que existe, nessa pré-fixação, no movimento que gera os pontos fixos, uma vez que aí é possível encontrar o espírito em seu absoluto movimento.

Entretanto, para que isso ocorra é preciso um certo desprendimento, mais do que isso, um esquecimento. Esquecer-se da vida prática, do cotidiano, de tudo o que estabelece limites para o dizer e para o ver. Trata-se de uma suspensão dos modos, dos modelos, dos saberes, uma suspensão do próprio “eu”, como identidade ou subjetividade, na direção de uma despersonalização.

Aprender a ultrapassar uma subjetividade fundamentada no eu e antropomórfica – as duas coisas se equivalem –, a nos deslocar do ser do eu e da consciência para os devires, eis a primeira lição desse aprendizado. Mas deve-se repeti-lo em todos os sentidos, em todas as ocasiões: isso nunca se dá de uma vez por todas (SCHÉRER, 2005, p. 1186)

Logo, é importante perceber que o aprender e/ou ensinar não são ações isoladas, mas sim momentos convergentes entre si. Quer dizer que o aprender não significa incorporar novos conteúdos, mas estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos *signos* emitidos pelas coisas, pelas pessoas. Aprender

é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. Isto porque aprender é colocar-se na passagem do não saber ao saber, visto que “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro”, conforme Deleuze (2009, p. 160).

Quando se aprende em História, afinal? Não se trata simplesmente de definir conceitos, mas de estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado. Logo, não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de conceitos ou acontecimentos históricos, mas o de ensejar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação. A aprendizagem do conceito ultrapassa o nível da sua definição e sua aprendizagem aponta para duas direções do tempo: um tempo no qual o conceito ainda não é formado, quando um encontro permite uma saída extemporânea e faz um convite a um mergulho no fundo do campo das singularidades pré-individuais, para dali criar novas linhas, novos conceitos, novas atualizações. Tratando-se, portanto, de um mergulho no puro movimento intensivo da criação, por isto a despersonalização e o despreendimento; o outro tempo é o da operação, quando o conceito, uma vez formado, se torna parte do espírito daquele que aprende e ele se torna um indivíduo capaz de operar com os conceitos, apontando para o futuro e para a criação de novos modos de vida, bem como novas leituras do mundo. Mas, ao mesmo tempo, disposto a sempre se voltar ao movimento, numa disposição contínua a desprender-se de si.

Como exemplo, vejamos o conceito revolução. Aprender tal conceito não significa apenas afirmar que ela é uma transformação estrutural numa dada sociedade, mas quer dizer quando um aluno, por um lado, cria para si o conceito de revolução e, por outro lado, quando esse conceito expande a vida desse aluno. Só se aprende o que não se sabe, logo o exercício da aprendizagem é uma atitude criativa. A aprendizagem do conceito de revolução está ligada a um passado que é condição e a um futuro que joga o sujeito num movimento de construção de um modo de vida. Logo, o pensar historicamente está relacionado a este processo.

Vislumbremos uma singular cena de sala de aula em que se desenvolve o conteúdo de Primeira República brasileira, com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio: o professor traça um perfil dos coronéis durante o período oligárquico, ressaltando a dominação a partir da posse da terra, da violência e das fraudes, do “voto a cabresto” e dos laços de clientelismo que ligavam a população aos coronéis, e estes até as esferas maiores de poder. Em um instante, um aluno pede a palavra: “mas professor, isso não é praticamente o feudalismo?”

Um historiador poderia observar tal questão e desconstruí-la afirmando que os contextos históricos eram diversos, que os mecanismos de distribuição e posse da terra eram diferentes, ou que a religião e o sangue desempenhavam uma importância central no feudalismo, e diminuída no contexto social brasileiro. Mas pensemos no caminho percorrido por esse aluno, de suas aulas sobre Idade Média, na sua 5ª ou 6ª série do Ensino Fundamental, ou quem sabe no 1º ano do Ensino Médio, em que ele apreendeu algumas características que formam o conceito de feudalismo, dentre estas a importância central da terra; o poder descentralizado nas mãos dos Senhores Feudais, que limitavam (ou mesmo anulavam) o poder dos reis; o poder destes Senhores Feudais ligados diretamente à capacidade destes em controlar a violência. Aparentemente, ao associar o poder dos coronéis ao feudalismo, todos esses aprendizados foram mobilizados em uma tríade terra-violência-poder. As características viajaram na abstração do tempo, para enfim ler outra realidade, muito mais próxima do seu presente.

O estudo da História como um modo de propiciar aprendizagens e de provocar acontecimentos é o que pode permitir, como resultado, o pensar historicamente. Uma vez que pensar historicamente não consiste simplesmente em dispor fatos numa linha de tempo, ou mesmo em ser capaz de reconhecer os riscos de uma decisão, sem uma pesquisa das injunções do passado que determinam o presente. Pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de paciência e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se

no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento.

De certo que, é possível afirmar que o que se faz nas aulas de História, em maior grau, é mesmo reconhecer, antes de aprender. Talvez porque a aprendizagem dependa sempre de uma espécie de lance de dados, de uma violência que se dá nos encontros, por isto a importância de se estar sempre à espreita e aproveitar os encontros, de se deixar abater pelos signos, numa atitude inteiramente amorosa. Quem sabe o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento.

É uma atitude amorosa o que exige a aprendizagem. Um amor que permite um padecimento do Eu, do si mesmo, em razão do objeto amado². Um amor que ama o ato de amar, não um sujeito empírico, senão que o amor como ato criativo. Uma abertura do “tímpano” para deixar constituir-se um Fora³ dentro de si mesmo. Eis o movimento necessário do amor, do amor romântico, que exige uma despersonalização do amante, a fim de jogar-se no encontro para criar uma nova relação e novos modos de vida. Aprender é uma forma de amar. Na justa medida em que amar é abandonar o Eu pela extemporaneidade do encontro.

Uma aula de História seria um lugar onde há indivíduos à espreita. A uma espera passiva de algo sempre a acontecer. A provocação desses encontros que permitem a aprendizagem, não se constitui também em algo do cotidiano, são clarões que se acendem e apagam por força do contato com a passagem (donde não há nenhuma parada, nenhum repouso, nenhuma forma). Pensemos, desse modo, que inúmeras estratégias podem provocar aprendizagem na aula de História. Mas, pensemos numa em particular, o jogo.

O jogo

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar

2 Referência ao amor cortês, que tendo emergido no século XII, na Europa Ocidental, nos versos dos trovadores do sul da França, consistiu na constituição de uma nova sensibilidade que permitiu o amor de um homem por uma mulher. A característica mais importante do amor cortês é justamente a vassalagem amorosa, quando o amante desenvolve o virtuoso diante da promessa de amor da amada. Conferir em PEREIRA, 2013, p. 75-102.

3 A noção do Fora é de Michel Foucault, sobretudo, a partir da leitura deleuziana da trajetória teórica foucaultiana, condensada no livro DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. Neste contexto e levando em conta o que nos ensina Johan Huizinga, “o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (2000, p.11), jogar é desobrigar-se das utilidades da sala de aula. Jogar é instalar-se na passagem, em um intervalo do nosso cotidiano. Estar desobrigado a “estar” e comungar com um eu que vai sendo outro, numa continuidade que não se mede, nem se estabelece ordem, nem autor. Jogar consiste mesmo, então, em brincar. Uma brincadeira com o tempo, numa instalação mesma no que divide passado e futuro. Sempre apontando à conservação do passado e à espera do futuro. O jogo é o próprio ato. É brincar em ato, nem uma forma que antecede a brincadeira, nem um resultado esperado que se divida do próprio ato de brincar e, então, que ao se jogar, se instala no próprio ato criativo, na passagem de um “não-saber ao saber”.

Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. Nesse limitado e isolado tempo, lançando mãos às palavras de Huizinga (2000, p. 13), tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa.

Pensemos outra cena de sala de aula em que os alunos estão reunidos participando de um jogo de tabuleiro criado pelo professor, com uma dinâmica de leitura de cartas, sendo que as respostas às questões existentes nas cartas levam a uma dinâmica de dados; o aluno que vencer nos dados, coloca uma das suas peças no tabuleiro. O jogo é sobre a centralização do poder dos reis, e cada aluno representa um grupo social envolvido no processo e os alunos sabem de antemão quais poderes o rei necessita para centralizar o poder (tributário, judicial e militar, principalmente), e sabem também de quais grupos sociais ele deve retirar esses poderes, especialmente dos Senhores Feudais e da Igreja Católica. Se tudo corresse conforme o script histórico, o rei seria bem sucedido inserindo peças que representam exércitos, tribunais reais, casas fiscais, fortalezas, etc.

Acontece que, conforme o jogo se desenvolve em um dos tabuleiros, os grupos com mais peças no tabuleiro são justamente os Senhores Feudais e a Igreja. Os alunos que jogam com esses grupos fazem questão de chamar o professor, depois de terem cercado os domínios do rei com essas peças. Estão esfuziantes com o acontecido. Sabem que, de alguma forma, eles “mudaram” a história. Naquela realidade abstrata, espaço do imprevisível, fundada por um tabuleiro e algumas peças, eles próprios fizeram História, e sabem disso. Percorreram a dupla função do jogo, como enunciada por Huizinga (2000, p. 14):

A função do jogo (...) pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.

Tanto essa luta quanto essa representação fogem do plano imediato da realidade, mesmo que não seja possível a inteira perda do sentido da “realidade habitual”. Nesse deslocamento a um novo, mais que uma realidade falsa, a representação criada pelo jogo é a “realização de uma aparência”: imaginação, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2000, p. 14). Essa noção de representação não deixa de remeter à dupla dimensão dessa noção abordada por Roger Chartier (2002, p. 74), no sentido de que tal construção evoca uma ausência na presença—os alunos sabem que eles não são senhores feudais ou o rei –, e também uma presença na ausência ao se revestir de seriedade⁴, que arrebatava os alunos a vivenciarem uma realidade outra, uma descontinuidade onde se torna possível o aprendizado.

Essa potencialidade da seriedade, um objetivo a ser buscado no uso dos jogos, é um dos grandes traços de complexidade no uso do jogo no ensino de História. Se a adesão deve ser livre, já que a desilusão e o desencanto destroem a capacidade de arrebatamento do jogo, como conciliar as induções do conhecimento formal propostas pelo professor, e o simples desejo do aluno em jogar?

4 “(...) o jogo autêntico e espontâneo pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se ‘apenas’ de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissolavelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são dois pólos que limitam o âmbito do jogo.” (HUIZINGA, 2000, p. 19)

O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível a ‘vida cotidiana’ reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (HUIZINGA, 2000, p. 19)

Como levar em conta as palavras de Huizinga na citação acima? Parece-nos que essas palavras levam a outro elemento importante nesse uso dos jogos: a aposta! Em diversos momentos no ensino, nunca possuímos a garantia plena do aprendizado; isto é, “vencer o conteúdo” através de aulas expositivas, exercícios e outros métodos mais tradicionais (mesmo que absolutamente importantes dentro do cotidiano do ensino) não significa a formação de aprendizagens significativas.

Outro elemento a ser pensado é a dinâmica oposta à instabilidade. Se o mundo exterior espreeita intencionado em destruir a ilusão do jogo, essa própria ilusão permite o surgimento de ordem. O jogo cria ordem, e é ele próprio ordem, em sentido pleno, e a desobediência a essa ordem corrompe o jogo, retirando completamente o sentido de sua existência.

A ordem é garantida pelas regras, que determinam aquilo que vale no mundo temporário construído pelo jogo. Huizinga (2000, p. 12) nos fala da importância crucial do respeito às regras, ou seja, um jogador que eventualmente desrespeita ou ignora as regras é um “desmancha prazeres” (mais até do que aquele que rouba), já que esta atitude abala todo o mundo criado pela ilusão do jogo (palavra ilusão que significa literalmente “em jogo”). Imaginemos que, em um jogo de futebol, determinado jogador pegue a bola na mão, carregue-a por todo campo, jogue-a dentro do gol adversário e saia comemorando. Não existe possibilidade de esse jogador permanecer, já que abala a própria existência do jogo e ele deve ser retirado, expulso, para que as regras voltem a ser respeitadas.

Mas, as regras carregam outra dinâmica essencial à História. Todo indivíduo vive cercado por um contexto histórico que o condiciona, permitindo certas ações e negando-lhe outras. Essas são também as regras, dentro de um jogo; algumas jogadas 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.

Lançamos mão de outra cena. Trata-se de um jogo que simula a descentralização do poder nas mãos da nobreza, durante o feudalismo europeu. Nesse jogo, os alunos são divididos em feudos, podendo combater entre si pela posse da terra (representada pelas classes dos alunos). No caso de um feudo vencer o outro, conquistando o último pedaço de terra, segundo as regras, abre-se a possibilidade do feudo vencedor anexar o outro feudo, ou torná-lo vassalo, aumentando com isso sua capacidade de atacar os outros feudos restantes.

Eis que, no meio de uma aula-partida, uma aluna questiona: “mas por que eu preciso ser atacado para virar vassalo? Eu quero ganhar um pedaço de terra, e virar vassalo agora!” A aluna transpôs para o jogo um aprendizado das aulas anteriores, de que nobres doavam terras a outros nobres, chamados de vassalos, em troca da ajuda militar desses últimos. Essa doação não estava necessariamente vinculada a uma conquista militar do vassalo pelo suserano. Para além dessa transposição, a fala da aluna lançou uma nova configuração na dinâmica estabelecida, sendo que os alunos gostaram da ideia, e o professor não se opôs. As regras se modificaram, e outra realidade em jogo foi possível.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Fin amour**: as condições de existência no mundo medieval. In: Igor Salomão Teixeira; Cybele Crossetti de Almeida. (Org.). Reflexões sobre o medievo III: práticas e saberes no Ocidente Medieval. 01 ed. São Leopoldo, 2013, v. 01, p. 75-102.

PIMENTEL, Mariana Rodrigues. **Fabulação**: a memória do futuro. TESE DE DOUTORADO. PUC-Rio. Rio de Janeiro, fevereiro de 2010.

SCHÉRER, René. **Aprender com Deleuze**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.