

O JOGO COMO UM INSTRUMENTO DE TRABALHO NO ENSINO DE HISTÓRIA ?

Maria A. Belintane Fermiano¹

Resumo

A História pode ser considerada uma área que possibilita o pensar e, é um desafio que se constrói no ensino fundamental. Apesar da importância do conteúdo para o aluno, devemos nos preocupar com a formação de um sujeito pesquisador, historiador perseguindo o desenvolvimento de categorias de tempo (permanência/mudança, semelhança/diferença, e simultaneidade), do pensamento e da construção da cidadania, da tolerância, da cooperação. Repensar as aulas e estratégias de ensino que se utilizam apenas de verbalismo e questionários é uma tarefa urgente. Apresentamos, então, o jogo, como uma estratégia que possibilita a coordenação de pontos de vista e coordenação de ações interindividuais, tão necessárias para a compreensão e ação no mundo que está a nossa volta, seja ele passado, presente ou futuro.

Palavras-chave: história, jogo, cooperação.

Abstract

History can be considered a discipline that makes possible thinking and that is a challenge which is developed in basic education. Despite the importance of the content of the disciplines for the pupil, we must worry about the formation of a searching and a historian citizen, pursuing the development of time categories (permanence / change, similarity / difference and simultaneity), of the thought and the construction of the citizenship, of the tolerance, of the cooperation. To reconsider about the lessons and strategies of education that exclusively transmit knowledge by verbal explanations and questionnaires are an urgent task.

We present, then, the game, as a strategy that makes possible the coordination of different points of view and the coordination of actions between the individuals, so necessary for the understanding and action in our reality, either it past, present or future.

Key words: history, game, cooperation.

Podemos observar no ensino de História um movimento que demonstra preocupação por parte de muitos pesquisadores, alguns referenciados neste texto, de abrir possibilidades de utilização de diferentes linguagens para tornar a compreensão do processo histórico mais pertinente e significativa.

Estudos sobre o livro didático, imagens, diferentes representações e mais recentemente a utilização da televisão e do cinema têm surgido com a preocupação de que o “professor de História possa ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes históricos”.²

Todo este desempenho é para possibilitar que o aluno tenha uma diversidade de pontos de vista, que saiba problematizar situações, constituir todo um processo histórico garantindo a construção de sentidos dentro do espaço escolar.

Neste exercício, fazer um texto de História é estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. Como este passado é construído por homens com suas dimensões e experiências pessoais, é impossível, fazer um texto ou dar aula de História baseados apenas na concepção atual.³

A História pode ser compreendida em um fazer orgânico, assim como, seu exercício pedagógico. Ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: o objeto em si, o fazer histórico, e da ação pedagógica, com a implicação de todos os seus agentes. Se há mudança no fazer histórico e na escola, então, é imperativo pensar que a renovação do ensino de História deve ser trazida constantemente à tona.⁴

Com este panorama, ligeiramente delineado, é que pensamos no jogo como possibilidade de trabalho no ensino de História. Se o jogo possibilita a coordenação de pontos de vista e para estabelecer estratégias e ganhar a partida, é necessário colocar-se na posição do adversário, entendemos que estas mesmas habilidades são objeto do ensino de História, como já colocamos, é necessário discutir um fato, um conteúdo destacando-se a problematização, a construção de conceitos, o contexto espaço-temporal, isto é, adotar uma outra perspectiva para compreender.

É preciso que o aluno se descentre do objeto a ser analisado e possa observar o conjunto num ângulo de 360 graus, no nosso entender, este é o mesmo exercício que o jogo possibilita, daí a necessidade de procurar entendê-lo enquanto instrumento de interação

social, desenvolvimento cognitivo e como tem sido sua aplicação na ótica de vários educadores.

JOGO E PENSAMENTO

O jogo e sua aplicação na educação, tem sido estudado por vários educadores como Dewey, Decroly, Claparède, Montessori e Fröebel, os quais acreditam que sua utilização seja “importante para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança”⁵

Chateau considera o jogo como uma atividade séria que nasce da vontade em que há um esforço e uma tarefa para se cumprir uma prova. Por meio dele, a criança aprende o que é uma tarefa, organiza-se, porque há um programa imperativo que a si mesma se impõe com um caráter de obrigação moral. Ao jogar, a criança aceita um código lúdico com um contrato social implícito.⁶

Considerando estes aspectos, que têm influência em procedimentos pedagógicos, é comum encontrarmos justificativas sobre a importância da utilização do jogo como instrumento de solicitação para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e como atividade eficiente para trabalhos psicopedagógicos. Encontramos, também, análises que fazem considerações a respeito dessa utilização e enfatizam a importância para a manifestação da auto-motivação do sujeito que está interagindo com situações de jogos:

[...] objetivos direcionados aos aspectos cognitivos decorrentes de sua aplicação, quer na aprendizagem de noções, quer como meio de favorecer os processos que intervêm no ato de aprender, não se ignora o aspecto afetivo que, por sua vez, se encontra implícito no próprio jeito de jogar. Como ensinam Piaget e Inhelder (1974), em toda conduta humana o aspecto cognitivo é inseparável do aspecto afetivo, compreendido como a energética da ação que permeia a motivação.⁷

No jogo de regras o aspecto afetivo envolvido manifesta-se na liberdade de sua prática, que aliás, está inserida num sistema que a define por meio de regras, o que é, no entanto, aceito espontaneamente por aqueles que jogam, isto é, aceita-se o jogo e sua condição imposta pela regras, condição necessária para a existência de qualquer jogo. Impõem-se, então, um desafio, uma tarefa, uma dúvida ao jogar, entretanto é o próprio sujeito quem impõe a si mesmo resolvê-los.⁸ Desse modo, o jogar é um desejo e, por isso mesmo, quem o faz, faz porque deseja “provar seu poder e sua força mais para si mesmo que para os outros”.⁹

Partilhando destas idéias a respeito do jogo e a possibilidade de aplicá-lo a outras áreas, esta proposta de trabalho no ensino de História, surge após analisarmos o questionamento que Nadai e Bittencourt¹⁰ fazem a respeito dos processos pedagógicos que demos lançar mão para que um sujeito tenha condições intelectuais para a compreensão

das categorias de tempo, necessárias para situar-se na História : “É possível , para um aluno de 1º e 2º graus, a compreensão do tempo histórico ? A faixa etária é determinante neste processo ?”

A leitura de vários autores, Zamboni (1983, 1998); De Rossi (1998), Leme (1986), Piaget (1946, 1993, 1998), Napolitano (2002), Karnal (2004) e outros, trouxeram argumentações e posicionamentos que confluíram para a preocupação sobre um ensino de história significativo enquanto conteúdo, consciente para a formação do cidadão e articulador, enquanto metodologia, de possibilidades para pensar e refletir.

Podemos entender que a utilização do jogo no ensino de História possa ser considerada uma “nova linguagem”.

É, importante que quando observamos a utilização de “novas linguagens” não só para motivar os alunos, mas auxiliar no trabalho do ensino de História, temos que ter ciência de que este tipo de linguagem “não deve ser tomada como panacéia para salvar o ensino de História [...]. Muito menos deve ser vista como a substituição dos conteúdos de aprendizado por atividades pedagógicas fechadas em si mesmas. Todo cuidado com a incorporação das “novas linguagens” é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico.¹¹

Não podemos banalizar a utilização do jogo. É preciso compreender como se dá a construção do pensamento pelo aluno e como as situações que envolvem jogo podem colaborar a este respeito: enquanto aspecto cognitivo e significado para o ensino de História.

A discussão do assunto aborda a questão da complexidade da abstração da noção de tempo e a estrutura intelectual necessária , o período das operações formais¹², para a compreensão dos conteúdos escolares da área de História, o que implica em pressupor que os alunos de 7 a 11 anos, estando no estágio das operações intelectuais concretas “não estão em condições de uma aprendizagem do conhecimento histórico”.¹³

Outro aspecto que chama a atenção nesta problematização diz respeito ao papel que

cabe ao professor de explicitar e indagar qual noção de tempo tem sido (ou será) objeto do trabalho na sala de aula, à medida que se supõe, a nível teórico, ser a História a disciplina encarregada de situar o aluno diante das permanências e das rupturas das sociedades e de sua atuação enquanto agente histórico.¹⁴

Podemos relacionar o citado acima com a idéia do que significa “história integrada”¹⁵ desafiando o professor a trabalhar com os conteúdos de modo a proporcionar condições de compreensão de modo abrangente, simultâneo e dinâmico, quebrando com uma idéia linear

e cronológica que tradicionalmente parece ocupar um espaço significativo na educação do ensino fundamental. Compreendemos, então, que a idéia que tem sido debatida é a que propõe ações intelectuais a respeito destes conteúdos.

Convém explicitar que entendemos por ações intelectuais as atividades que proporcionem pensamento: classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, imaginar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir. Essas atividades podem ser consideradas como possibilidades para “ensinar a pensar”.¹⁶ No entanto, em se tratando da área de História, todas essas atividades são pertinentes à formação do historiador.

Que historiador, no desempenho de suas pesquisas, não necessita aguçar todas atividades acima elencadas para poder organizar um fio condutor de ação, de argumentação e de credibilidade para sustentar suas teorias ou linha de pensamento? Aliás, os princípios teóricos dos campos da epistemologia, da metodologia e da ideologia, devem estar presentes no processo de educação.

Tais atividades devem ser estimuladas em nossos alunos, pois compreendemos que, colocando-se na posição de historiador, o aluno consegue ser agente da história e não ser passivo, quer na compreensão da construção da sua própria história, da sua identidade, quer na observação, levantamento de hipóteses, comparações e outras tantas “operações de pensamento” bem como da história que está ao seu redor.

Para que se tenha essa capacidade, é preciso perceber no tempo histórico a multiplicidade de sinais de transformações que lhe conferirão novos sentidos que extrapolam as operações de ordem cognitiva. Muito mais do que disciplinar, um tempo histórico exige que se tenha sensibilidade, imaginação e “fineza de espírito”.¹⁷

Entenda-se que perceber essa temporalidade múltipla é muito mais que ordenar linearmente um espaço-temporal, é também considerar as muitas possibilidades de organização, segmentação, continuidade que se estabelecem neste espaço-temporal, tal qual a construção de uma matriz de dupla entrada onde se possibilita a construção de situações possíveis e condições necessárias.¹⁸

A apresentação dessa abordagem que os autores citados vêm buscando discutir tem como objetivo oferecer como idéia uma metodologia da ação para os sujeitos da educação: alunos e professores.

Em relação aos alunos, porque a História Nova vem trazer uma preocupação em considerar o cotidiano, e aí, encontra-se nosso aluno e todo contexto cultural, político, social

que faz parte de sua vida. Assim, conseguimos observar nos livros didáticos, PCN's e nas Propostas Curriculares da década de 90, toda uma preocupação metodológica, com fundamentação teórica na psicologia genética de Piaget¹⁹, nos historiadores da História Nova, Thompson²⁰, Le Goff²¹ e outros.

Observando toda essa busca de referencial, acreditamos que a tônica em questão é proporcionar o fazer, mas, principalmente, a busca de uma história que se dá pela ação de pessoas, nas mínimas coisas: a história do nome, o documento de identidade, as lembranças, as histórias, os causos e um tanto de outras coisas que, se buscamos à nossa volta, proporcionamos as atividades de pensamento que são tão importantes para o desabrochar de um espírito historiador e, ao mesmo tempo, para estimular o desenvolvimento de estruturas mentais tão importantes para a construção da noção espaço-temporal e para a própria compreensão.

A noção de tempo e espaço são características do período formal e o ensino de História traz este delicioso desafio que é trabalhar a História e todo seu contexto, procurando a sua concretude e possibilidade de significação com crianças que freqüentam o ensino fundamental, ou com idade inferior àquela que pressupomos ser a do período das operações hipotéticas dedutivas. Devemos acrescentar também a necessidade de atividades que solicitem a cooperação e coordenação de pontos de vista necessárias ao estabelecimento de relacionamento entre pares.

Aliás, a coordenação de pontos de vista é muito defendida pelos historiadores da História Nova, uma vez que autores como Thompson e Darton²² buscam no cotidiano referenciais para uma compreensão muito mais abrangente da sociedade do que apenas os fatos considerados como oficiais, pois o que se busca é um repensar a própria concepção de História.

Nesse exercício, refletimos o estímulo das estruturas intelectuais, justamente porque o tratamento do conteúdo da História implica na interação do sujeito com o meio, entendida por Piaget como condição essencial para que, nesse estabelecimento de trocas, haja o processo de desequilíbrio e equilibração, necessários para o desenvolvimento de ações mentais cada vez mais elaboradas. Lembramos, mais uma vez, a seriedade que um historiador deve ter no tratamento metodológico, epistemológico e ideológico das suas investigações e os constantes desequilíbrios que se sucedem para a busca de coerência e comprovação de fidedignidade de suas provas documentais.

Os professores têm, como trabalho, o desafio de observarem que fazem parte deste cotidiano e sua dimensão e, ao mesmo tempo, resta-lhes a incumbência de encontrar meios

para que a história não seja apenas um conteúdo com características de organização cronológica, sem articulação com as histórias pessoais, do bairro, da cidade, do mundo. Nessa articulação, compreender as rupturas que ocorrem no desenvolvimento da temporalidade histórica de cada aluno, de cada sujeito.

Sair da mesmice, das respostas, dos questionários, é um desafio ao professor e deve estar implícito como se dá a construção do conhecimento pela criança e como a área de História pode ser um apaixonante instrumento de desafio ao pensamento e simultaneamente, ser objeto de estudo para se tornar digna de ação e interpretação humana.

É interessante também observarmos que o sentido de historicidade, que significa a sensação de pertencimento a uma determinada região, a um determinado grupo, em outras palavras, a construção de sua identidade sócio-cultural e do pensamento histórico, é algo que muitas crianças não têm pelas constantes mudanças espaciais que ocorrem na sua vida.

Assim, [...] o desenvolvimento cognitivo e, portanto, da temporalidade histórica depende da cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real'.²³

Todo este processo implica na compreensão do sujeito psicológico, que a princípio tem por característica o egocentrismo e, por isso mesmo, precisa ter possibilidades de ação para que ocorra a descentração, “ou seja, reconhecer que os acontecimentos externos não giram em torno unicamente de sua vivência individual e coletiva.”²⁴

É importante observarmos que “o passado infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente”.²⁵ Daí a coerência de trabalho na área de história quando proporciona situações para que a criança compare, analise, observe situações de seu cotidiano e outras linguagens (quadros, músicas, textos, etc.) pois “o egocentrismo é, portanto, encontrado no terreno histórico da mesma forma que ele existe em todas as representações da criança”²⁶

Acho particularmente interessante a idéia de Piaget a respeito de como as crianças compreendem o ensino de história, principalmente pelo fato de se apresentar tão próxima e inerente a dos profissionais que atuam na área

[...] a educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações ou das escalas, nada mais apropriado para determinar a técnica do ensino

de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas da crianças, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista.²⁷

Pode o jogo auxiliar tal desenvolvimento? Com este pressuposto, analisamos o jogo Cara a Cara (Estrela)

Cara a Cara: compõe-se fichas soltas de 24 “caras” de pessoas diferentes com nome e várias características como, por exemplo, os cabelos que podem ser pretos, castanhos, loiros ou brancos; curtos, compridos ou carecas e dois tabuleiros que possuem as mesmas 24 “caras” encaixadas em suportes plásticos que podem ficar de pé e serem baixados quando necessário. Duas pessoas iniciam o jogo, pegando do monte uma carinha cada um sem deixar que o outro veja qual é. A partida se inicia tentando se descobrir a carta do adversário, com perguntas.

Esse jogo possibilita a observação de vários detalhes e, por isso mesmo, critérios de classificação de maior ou menor extensão, que abrangem maior ou menor quantidade de caras, por exemplo, existem aquelas que possuem cabelos pretos e castanhos e se eu perguntar : “Tem cabelo escuro ?” Consigo com uma pergunta baixar um número de fichas bem maior do que se eu apenas perguntar: “Tem cabelo preto ? “

Para aquele que faz a pergunta, é preciso fazer a adequação da ação, isto é, se o adversário responde que não tem cabelos escuros, quem fez a pergunta precisa baixar todos os que têm cabelos escuros, sobrando apenas aqueles que têm cabelos claros.

Este jogo propicia tanto a observação como a construção das conexões lógicas pelas crianças. Estas conexões lógicas dizem respeito aos julgamentos e aos conceitos num círculo dialético ou especial das “significações” e das “implicações” constituintes.²⁸

O raciocínio por negação é de uma qualidade de abstração superior e, no ensino de História, a sua utilização acontece quando, por exemplo, num levantamento “fotográfico da história da cidade permite uma visão comparativa entre o tempo passado e o tempo presente, bem como o reconhecimento de mudanças e permanências”. Aquilo que pertence aos dias de hoje e o que não pertence, coisas que se mantêm até hoje com as mudanças que somente podem ser observadas, às vezes, em fotos; outras, em relatos orais de experiências, e, outras ainda, através das representações que o meio proporciona. Os materiais a serem analisados requerem várias operações de pensamento como classificação, comparação, levantamento de hipóteses, inclusive as categorias de tempo (simultaneidade, semelhança, diferença, permanência, mudança).²⁹

As abstrações que estão permeando o raciocínio quando falamos de permanências e mudanças, pressupõem a negação, a reciprocidade, isto é, “cada operação comporta uma operação inversa, como a subtração em relação à adição”, numa complexidade muito grande para crianças do ensino fundamental. A utilização do jogo pode auxiliar nesse processo pelas características que ele possui. A criança pode pegar, comparar, pensar, excluir e se dar conta, no final do jogo, que a estratégia estabelecida foi ou não bem sucedida. Tal como o trabalho do historiador, escrever a respeito de um passado é como um jogo em que se busca a coerência, caso contrário, somos eliminados pela inconsistência das argumentações.³⁰

Evidentemente, estamos levantando hipóteses a respeito dessa possível contribuição do jogo para o ensino de história uma vez que existem muitos trabalhos publicados sobre as implicações pedagógicas da utilização do jogo em diversas áreas.

No entanto, não tenho encontrado argumentos contrários a tal aplicação. Piaget (1975) também considera que o aspecto social interfere na estruturação das operações lógicas, já que as pessoas atuam, geralmente, em contextos de convivência com seus semelhantes. Ao apresentar suas idéias a esse respeito, justifica a importância do contato social como um fator externo que contribui para a manutenção da coerência das ações e explicações fornecidas pelo sujeito, fazendo-o entrar em contato com suas ações contraditórias, o que demanda evitá-las ou superá-las. Em síntese, diz o seguinte: A forma de interação coletiva que intervém na constituição das estruturas lógicas é essencialmente a coordenação das ações interindividuais no trabalho em comum e na troca verbal. [...] a idéia central é ter uma coerência cujo contexto proporcione a troca de pontos de vista e a busca de coerência.³¹

Entendemos que a História consiste em sucessivas classificações, comparações, negações, afirmações e outro tanto de atividades já descritas anteriormente. Há uma tendência muito grande de utilização de jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, mas voltados à matemática. Penso o jogo como uma possibilidade de trabalho na área de história, atingindo alguns objetivos que lhe são inerentes: buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, atentar-se às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta, buscar coerência nas respostas considerando o que já ocorreu, antecipar ações, estabelecer estratégias, muitos jogos, como o Caravana ou Kalah, possibilita “considerar a relação entre tempo e espaço, como elementos presentes e indissociáveis na situação de jogo com outras atividades desenvolvidas pela criança.”³²

Tudo isso é um exercício de pensamento que, com o jogo, traz o aspecto lúdico para o desenvolvimento dos alunos. Isso não significa que outros objetivos da área de história não sejam trabalhados com o mesmo “rigor” e com a mesma “preocupação” em estabelecer atividades que criem condições para atingi-los.

Ao reler a proposta curricular para o ensino de história observamos que

[...] esta Proposta parte do pressuposto de que a construção da História é feita por diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados em diferentes presentes. [...].Concebendo a História como conhecimento e prática social, o futuro pode ser entendido como “vir a ser” construído pelos sujeitos, em suas várias dimensões do presente e num campo de múltiplas possibilidades”.³³

É comum professores utilizarem do recurso de um filme para trabalhar seqüência, personagens, compreensão, interpretação. Mas é pouco comum observarmos a comparação de um filme e um livro da mesma história, com suas diferentes interpretações, voltadas para o desenvolvimento dos objetivos acima descritos, caracterizando, então, uma história linear, a mesma estratégia utilizada para discussão dos conteúdos de história do Brasil e Geral: linearidade.

Hoje, a modernidade coloca o jovem num presente contínuo, tal é a influência dos meios de comunicação e da globalização. Também observamos a desvinculação de nossas ações em relação ao passado, seja o almoço do domingo, uma festa junina, que hoje já está impregnada de novos costumes em relação a 10 ou 20 anos atrás, ou mesmo a valorização de símbolos que perpetuam a experiência de gerações.

Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca [...]. Esse desafio se igual àquele que nos propõe Koselleck ‘conhecer um mundo histórico é responder a esta questão maior: como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro foram postas em relação?’³⁴

É comum encontrarmos professores reclamando que seus alunos não conseguem fazer relações, traçar paralelos entre o que foi discutido em sala de aula e de outros conteúdos, fatos, assuntos que oportunamente surjam na rotina de um ano letivo, ou mesmo fazendo uma retomada do que eles, pressupostamente, aprenderam no ensino fundamental, ou sendo mais imediato ainda, no ano, no bimestre anteriores. Podemos considerar que “a ausência da capacidade de se descentrar compromete o estabelecimento de relações entre a história individual e a História – passada ou aquela que se processa no presente – ou ainda dificulta a percepção das ligações genealógicas de identificação, da alteridade das relações sociais”³⁵

Também acredito que jogos de pergunta e resposta, como Imagem & Ação (Grow), Perfil (Grow), Charada (Algazarra), possam trazer contribuições, pois são compostos de regras e estratégias que proporcionam a interação entre os pares e a discussão dos assuntos abordados na composição do jogo. Tornando, então, viáveis as relações entre o conhecimento individual e aquele oferecido pela escola, a discussão sobre assuntos diversos, a busca de explicações e coerência de argumentações, estimulando o espírito de equipe, em muitos casos, e, coordenação de pontos de vista.

Imagem & Ação (Grow) propõem o desenho de determinada palavra sorteada impressa num cartão. Todos da equipe precisam colaborar para vencerem o desafio, principalmente aquele que é escolhido para desenhar e, com o tempo determinado por uma ampulheta. Este jogo propõem situações de antecipação de ações, “antecipar, portanto, é inferir o que poderá acontecer num sistema de implicações entre ações e operações”³⁶ pois, podemos entender que o desenhista deve perguntar a si mesmo: Os outros parecem estar compreendendo meu desenho, ou o que estão falando não têm relação alguma com o que estou fazendo?.³⁷

É fundamental que os alunos saibam a importância da antecipação em momentos do cotidiano, assim como a valorização da capacidade de planejar, estimar, imaginar e analisar as possibilidades.

Antecipar é uma forma de regulação, que “pede” uma análise ampla da situação. [...] Diante de um desafio, o aluno se pergunta: O que devo fazer ? ou Como posso agir ?, sempre em função das decisões previamente tomadas visando o objetivo final. Nesse momento, portanto, deve considerar simultaneamente diversos aspectos da situação, imaginando possíveis erros e evitando produzi-los.³⁸

Observamos que, no ensino fundamental, essas estratégias foram perseguidas nas Propostas Curriculares e atualmente pelos PCN's. Como, por exemplo, conseguir alcançar o habilidade do aluno em “identificar relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos se eles não são estimulados a colocar as situações em relação?”. É importante lembrar que “podem ser criadas situações em que os alunos aprendam a questionar e a dialogar com os textos: em que contexto histórico foi produzido? Quais os fatos e os sujeitos históricos que foram privilegiados? Existiria a possibilidade de privilegiar outros sujeitos e outros fatos?” [...] daí pensar o jogo como possibilidade de ação para este tipo de abstração.³⁹

PENSANDO PELOS CAMINHOS

Em síntese, na perspectiva do aluno, antecipar tem valor de aprendizagem porque, ao analisar o passado e pensar no futuro, pode-se

construir um presente articulado, coordenado e regulado no sistema. Antecipar, na perspectiva do profissional, viabiliza o trabalho no contexto de projeto, porque organiza o futuro, pré-corrige erros, busca o equilíbrio e a integração.⁴⁰

Refletindo a respeito destas dimensões, lembramos que “mais do que modernizar [...] trata-se de pensar se a mensagem apresenta validade, tenha ela cara nova ou velha. Ao utilizarmos novas linguagens, novos meios, continuamos com uma concepção de História linear e maniqueísta ? O recorte que o professor faz é uma opção política e ele acaba se expondo a situações muito contraditórias no seu cotidiano escolar: se ele é inovador é criticado por “enrolar a aula”. Se ele não rompe com a tradição, se angustia por continuar com uma estrutura de aula que é meramente repetição. “Qual a validade da História e do que eu faço para meu aluno e para mim ? [...] Como eu vou descobrir a validade de tudo isto? Buscar mudanças e organizar-se em permanências necessárias faz parte do trabalho do professor que não admite deixar de crescer.”⁴¹

Quando nos engajamos em assumir um papel crítico junto com nossos alunos, não podemos utilizar as novas linguagens com instrumentos de trabalho apenas para dar ares de novo, muito pelo contrário, não existe roupagem nova que resista a incoerência de atitudes e de falta de compromisso com o exercício do magistério.

A prática de sala de aula deve vir acompanhada de reflexão, para que se torne práxis e que possa ser analisada e discutida exaustivamente na tensão existente entre teoria e prática e, lembremos, qualquer prática em sala de aula nasce de uma concepção teórica.

Não queremos esvaziar as aulas de conteúdo, mas, a utilização do jogo, como princípio de ação do pensamento, pode muito contribuir para compreensão de aspectos abstratos. Nada mais prazeroso do que aprender profissões, lugares, objetos, quando estes conhecimentos são solicitados numa atividade que envolve o aluno em todo seu potencial e com a possibilidade de eminente troca entre os pares. Trocas que acontecem pela conversa, pelas discussões, pelo ouvir, pela apresentação de argumentos, pelos conflitos e a mediação do professor no sentido de auxiliar os seus alunos na busca de uma autonomia moral e intelectual e não apenas uma obediência cega, heteronomia, ao que o professor diz.

O papel do professor nestas situações é o de mediador e, nesta função, não cabe a ele a resolução dos problemas. As situações conflituosas, que possam surgir pela ação do jogo, devem ser mediadas e posteriormente resolvidas por aqueles que estão envolvidos. Numa lição prática de cidadania.

Observamos que a sala de aula é um lugar pouco convidativo para ouvir falar e exercermos a cidadania, a tolerância. Neste espaço, que pressupostamente, estaríamos desenvolvendo o espírito da cooperação, corremos o risco de apresentar a História como um “ terrível relato de guerras e conquistas acompanhadas por apropriação de bens alheios, violência feita aos mais fracos, sofrimentos, morte e destruição”⁴². Tal qual alguns jogos de vídeo game, em que a ação é a destruição do oponente e, há absoluta falta do relacionamento de cooperação.

O jogo apresenta inúmeras possibilidades de conflito: trapaça, nervosismo, manipulação de regras, discussão, brigas, isto em qualquer idade, resguardadas as devidas características de cada idade, mas, dependendo da compreensão que temos a respeito dos procedimentos pedagógicos que podemos lançar mão, tudo isto pode ser discutido, combinado, revertendo estes possíveis aspectos “negativos”.

Discutimos que “qualquer prática nasce de uma concepção teórica” por parte do professor, portanto, a utilização do jogo como uma forma mecânica, sem compreensão dos processos cognitivos, afetivos, de cooperação, possíveis de serem desenvolvidos, de nada adiantará. Esta “nova linguagem” sequer possibilitará o exercício, através dos conflitos que são inerentes a sua execução, da discussão, do acordo, do censo comum, da cooperação, tão importantes para a manutenção da paz, se o professor não se preparar para tal.

A credibilidade para a atuação com jogos em sala de aula talvez esteja nas situações de intolerância que observamos na sociedade de hoje: índios queimados, indigentes executados, gangs agindo dentro das escolas, violência contra crianças, mulheres e idosos e, tantas outras formas de destruição que, infelizmente, podemos observar apenas uma forma de pensar: a do agressor. Isto tudo nos dá uma sensação de impotência e, junto com ela, a sensação de a resolução para os problemas virá de um outro lugar, de uma outra instância, como num passe de mágica, tudo poderá ser resolvido, independente da minha ação.

Construir a consciência de que são as ações individuais e coletivas que transformam é uma processo longo, que só pode ser trilhado por aquele que busca crescer. E quanto a História ?

Quanto à noção de História, a idéia de evolução social, mudança histórica, se entende difícil e tardiamente. O problema é que para conhecer e dar significação ao passado, jovens só dispõem de suas experiências ... no presente. Trabalhar com as idéias das crianças, discutir as suas significações é necessário. Não importa que seus conceitos sejam

provisórios, imprecisos, em evolução, mas é o próprio trabalho mental envolvido em sua elaboração que interessa desenvolver.⁴³

É aí que podemos considerar o jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História, acreditando que possa ativar o trabalho mental e inter-pessoal, ampliando a compreensão do que está a sua volta permeada de momentos do passado, do presente e do futuro.

¹ Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Educação/FE/UNICAMP. Pesquisadora do Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, professora do curso de Pedagogia das Faculdades Net Work, Secretária de Educação do Município de Sumaré. mabfer@terra.com.br

² SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe maria (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002. 175p. – (Repensando o ensino)

³ KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. 216p.

⁴ *Ibid.*, 9.

⁵ BRENELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar*. Campinas: Papirus, 1996. 208p.

⁶ *Ibid.*, 20,21.

⁷ *Ibid.*, 27.

⁸ *Ibid.*, 27.

⁹ *Ibid.*, 27.

¹⁰ NADAI, Elza. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. (org.) *O ensino de história e a criação do fato*. 9ª ed., São Paulo : Contexto, 2001. p.74 (Repensando o Ensino)

¹¹ NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In : BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002 – (Repensando do Ensino). 175p.

¹² O período das operações formais, é considerado por Piaget, como o período em que se dá a construção das operações hipotéticas dedutivas, que podem ser observadas, sem regra fixa, entre 11 a 14 anos. O conhecimento histórico é característico deste período porque pressupõe a utilização de muitas variáveis para a compreensão da sua dimensão e da construção da noção de tempo. Deveria haver, por parte do sujeito, pensamento que apresente a reversibilidade, que é a possibilidade permanente de uma volta ao ponto de partida, e esta reversibilidade se apresenta sob duas formas distintas e complementares. Podemos voltar ao ponto de partida anulando a operação efetuada, o que constitui uma inversão ou negação: o produto da operação direta e de seu inverso é, então, a operação nula ou idêntica. Mas podemos também voltar ao ponto de partida anulando uma diferença (no sentido lógico do termo), o que constitui uma reciprocidade: o produto de duas operações recíprocas é, então, não uma operação nula, mas uma equivalência. As estruturas formais, chegam a reunir as inversões e as reciprocidades num sistema único de transformações (o “grupo” INRC), os sistemas característicos das operações concretas, ou “agrupamentos” de classes e de relações, decorrem da inversão (classes) ou da reciprocidade (relações), sem síntese geral dessas duas formas de reversibilidade. Daí a dificuldade do aluno em colocar em relação a simultaneidade, a permanência/mudança, a semelhança/diferença (categorias de tempo) dos fatos históricos.

¹³ NADAI, Elza. BITTENCOURT, C.M.F. op. cit., p. 75

¹⁴ Ibid., p.75

¹⁵ BITTENCOURT, Circe. Desafios da história integrada. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. Ano I, n.10, p.3-5. março, 2001. ZAMBONI, Ernesta. História integrada é um eufemismo. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. Ano I, n.10, p.8-11. março, 2001.

¹⁶ RATHS, Louis E. *Ensinar a pensar*. Teoria e aplicação. 2ª. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1977. 441p.

¹⁷ SIMAN, Lana Mara de Castro. O tempo, a criança e o ensino de História. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Editora Alínea. 2003, 239p.

¹⁸ Pensar considerando aspectos de ‘matriz de dupla entrada’ é característico do pensamento formal, segundo Piaget. É quando o sujeito dá conta de colocar em relação várias variáveis e analisá-las em seu todo e particularidades ao mesmo tempo. O pensamento “histórico” pressupõem este tipo de raciocínio sob a ótica da teoria piagetiana.

¹⁹ PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Editora Record, ©1946. 321p.

²⁰ THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. 1ª reimpressão. Tradução: Rosaura Eichemberg. Revisão técnica: Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. SP: companhia das Letras, 1998. 493p.

²¹ LE GOFF, Jacques. *A história nova*. Trad. Eduardo Brandão. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 318p.

²² DARTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução Sonia Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro : Graal, 1986. 363p.

²³ SIMAN, op.cit.;

²⁴ Ibid., 131

²⁵ PIAGET, Jean. A psicologia da criança e o ensino de História (1933). In: *Sobre a pedagogia - Textos inéditos*. Sílvia Parrat e Anastasia Tryphon (org.). Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262p. Psicologia e Educação.

²⁶ Ibid., p. 95

²⁷ Ibid., p. 95

²⁸ ZAIA, Lia Leme. *A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. p.148

Para escolher boas perguntas, com grande poder de informação, há necessidade de compreender a estruturação das qualidades, classificando mentalmente as fisionomias, estabelecendo inclusões de inclusões de classe e implicações de implicações. Por outro lado, para excluir figuras a partir da resposta “sim” ou “não” do colega, é preciso compreender a negação lógica “não-x”, eliminando os “não-x” no caso da resposta positiva e todos os “x” no caso da resposta negativa.

²⁹ SALVADORE, Maria Angela Borges. Pelas ruas da cidade: patrimônio histórico, cidadania e ensino de história. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. Ano I, n.3, p.41-17, julho, 2001.

³⁰ MACEDO, Lino de. *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000. p.64

³¹ Ibid., p.65

³² Ibid., p.76

³³ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

³⁴ SIMAN, op. cit. p.116

³⁵ Ibid., p. 126

³⁶ MACEDO, op. cit., p. 86

³⁷ MACEDO, Lino de. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 110p.

Na observação dos sujeitos jogando, podemos observar importantes observações: a qualidade de expressão e produção de uma idéia; pistas sobre a flexibilidade da criança em articular o que foi planejado, está sendo produzido e é, simultaneamente, apreciado pelos que devem descobrir a imagem; permite perceber com maior clareza o tipo de reação da criança frente à impossibilidade de criar uma imagem compreensível pelos oponentes. Existem outros elementos muito interessantes a serem lidos na obra citada.

³⁸ MACEDO, op. cit. p.87

³⁹ BRASIL, op.cit., p.67

⁴⁰ MACEDO, op.cit. p.88

⁴¹ KARNAL., op.cit. p.10, 11

⁴² CASTRO, Amélia Domingues de. Paz no ensino de História. Anais do XXI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: realizado em Águas de Lindóis de 20 novembro a 03 de dezembro de 2004/ Coordenadores: Mucio C.de Assis, Orly Z. M. de Assis. Campinas, SP: Graf. FE, 2004.

⁴³ Ibid., p. 15