DOI 10.5216/o.v15i1.34727

O jogo e o conceito:
sobre o ato criativo na aula de história

Nilton Mullet Pereira[*]
Gabriel Torelly[**]

Resumo: O artigo discute o ensino de conceitos nas aulas de história através do uso de jogos. A partir de um debate teórico sobre o conceito, baseado em autores como Deleuze, Foucault e Bergson, apresenta-se a aprendizagem conceitual como o elemento central de uma aula de história e argumenta-se que a aprendizagem do conceito se dá num processo de inserção direta no tempo, num não-lugar de singularidades pré-individuais, proporcionada pelo jogo e pela brincadeira. Nesse sentido, o artigo é uma discussão teórica que se propõe pensar o jogo e o conceito, considerando o primeiro um meio estratégico para acessar o segundo, num processo de deslocamento do estudante atual da aula de história, regido pela inteligência, para um estado virtual, regido pela intuição. O acesso ao lugar, onde os conceitos ainda não estão formados, permite conceber a sala de aula com o jogo como um espaço de potencial criação. É nesse lugar de criação que os conceitos emergem e são formados, constituindo-se em elementos da representação.

Palavras-chave: Aula de História; jogo; fabulação.

[*]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: niltonmp.pead@gmail.com

[**]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: gabrieltorelly@gmail.com

The Game and the Concept: About the Creative Act in History Class

Abstract: This article discusses the teaching of concepts through the usage of games in history classes. From a theoretical debate about the concept, based on authors such as Deleuze, Foucault, and Bergson, it presents conceptual learning as the central element of a history class and argues that the learning of the concept occurs in a process of direct insertion in time, in a non-place of pre-individual singularities, provided by the game and the fun. In this sense, this article is a theoretical discussion that proposes to think the game and the concept by considering the latter as a strategic medium to gain access to the former, in a process of student displacement from the actual of history class, governed by intelligence, to a virtual state, governed by intuition. The access to the place where the concepts are not yet formed enables us to conceive the classroom with games as a space filled with creative potential. It is in this place of creation that concepts emerge and are formed, building themselves as elements of representation.

Keywords: History class; game; fabulation.

El juego y el concepto: sobre el acto creativo en la clase de historia

Resumen: El artículo aborda la enseñanza de conceptos en las clases de historia a través del uso de juegos. A partir de un debate teórico sobre el concepto, basado en autores como Deleuze, Foucault y Bergson, se presenta el aprendizaje conceptual como el elemento central de una clase de historia y se argumenta que el aprendizaje del concepto se da en un proceso de inserción directa en el tiempo, en un no-lugar de singularidades pre-individuales, proporcionado por el juego. En este sentido, el artículo es una discusión teórica que se propone a pensar el juego y el concepto, considerando el primero un medio estratégico para acceder al segundo, en un proceso de desplazamiento del estudiante actual de la clase de historia, regido por la inteligencia, para un estado virtual, regido por la intuición. El acceso al lugar donde los conceptos aún no estan formados, permite concebir la clase con el juego como un espacio de potencial creación. Es en este lugar de creación que los conceptos emergen y son formados, constituyéndose en elementos de la representación.

Palavras-clave: Clases de Historia; juego; fabulación.

Introdução

Uma pergunta recorrente no campo da pesquisa na área do ensino de história diz respeito tanto ao que importa ensinar e, sobretudo, aprender na aula de história, quanto em relação à qualidade do que se aprende.

Na esteira dessa problemática, considera-se relevante a pergunta sobre as estratégias através das quais é possível ensinar e, principalmente, aprender aquilo que se considera importante.

Nesse sentido, estamos diante de uma dupla preocupação que está diretamente vinculada às relações pedagógicas que se estabelecem em uma aula de história: o que importa ensinar e aprender; quais as estratégias através das quais se ensina e se aprende história da Escola Básica.

Este artigo quer produzir sentido acerca dessas duas preocupações: o que importa e o como, uma vez que o que importa implica uma discussão da qualidade do que se ensina e do que se aprende e o como está relacionado à forma de expressão.

Uma resposta possível a essa problemática, dentre tantas outras, é o conceito e o jogo. E é sobre eles que este artigo trata, da criação de conceitos na aula de história através do jogo. Em síntese, o que importa ensinar e aprender em história é o conceito. E um dos modos como se pode permitir a aprendizagem do conceito é o jogo.

Sobre o conceito

Uma disciplina como a História constitui-se em um conjunto sempre instável e flexível de conceitos, que funcionam como operadores de sentido da relação entre o espírito e a matéria, entre o tempo e o espaço, entre a representação e a realidade.

A definição de conjunto conceitual como instável e flexível, diz respeito a dois argumentos básicos: primeiro, o fato de que, a todo o momento, novas pesquisas historiográficas produzem novos conceitos, fruto sempre das exigências de compreensão de realidades que se apresentam ao escrutínio do historiador. Ainda que o que se chama de realidade possa ser vista como uma construção do enredo dos enunciados e que tal realidade não esteja em uma relação de exterioridade com o que chamo aqui de "enredo dos enunciados".

O escrutínio do historiador consiste em uma operação que se desenvolve a partir do encontro deste com um novo problema. Logo, não se trata de uma relação de decifração, nem sequer de representação, essa tarefa de criar novos conceitos face a novas realidades. Mas, se trata mesmo de estar diante da violência de um novo acontecimento, que sempre produz novos problemas.

Então, o problema consiste em uma exposição absoluta do potencial explicativo do conjunto conceitual disponível. Nesse sentido, a problematização não dormita na intenção de um sujeito, ela é o surpreendente do jogo representacional, ela é o que corta violentamente a possibilidade de representação e exige, na cesura do tempo, a criação de novos conceitos.

Esses novos conceitos não explicam ou dão sentido a realidades que lhes são exteriores e que estão à espera de uma doação de sentido, mas carregam consigo um corte realizado no Caos, trazendo à tona formas e sedimentando estratos, numa junção singular entre o visível e o enunciável. O conceito é irremediavelmente imanente à forma que trouxe a luz. Trata-se de uma relação entre o mundo informal, uma espécie de fora em relação a todas as formas, e um mundo formal, que duplica esse fora através de um corte, criando um mundo, uma coisa, uma forma.

O conceito é uma síntese dessa relação, é como um acontecimento que aponta para fora e aponta para a forma; que deixa sempre um pé na reserva infinita do passado, na fonte da "memória absoluta" (DELEUZE, 2005, p. 114-115), lá onde só se encontra o fluxo, e um pé na espera do futuro, onde se formam novos presentes. Eis a razão da instabilidade dos conceitos. Uma vez que cabe a eles dar expressão ao dilema relacional entre a obra da palavra e a dobra do silêncio que compõe a cada vez a trama das atualizações da linguagem. Enquanto síntese relacional entre a forma e a ausência de forma, o conceito carrega como que uma responsabilidade ética e estilística de manter um nível de vínculo que expresse esse laço invisível de reciprocidade entre a singularidade dos ditos e as terras incógnitas do "discurso sem fala" (COETZEE, 2004, p. 250). Eis os termos que indicam não apenas uma inadequação lógica ou um caráter lamentavelmente lacunar dos conceitos históricos, porém, mais profundamente, a dimensão estética da historicidade dos conceitos como fundamento que faz da flexibilidade não um sinal negativo de incompletude, mas uma potência afirmativa de hesitação.

Tudo se passa como se os conceitos – esses abruptos recortes que criam sentido à experiência histórica, fossem também flexíveis, na medida em que sua flexibilidade diz respeito a essa tensão que é da sua natureza, da natureza de cada conceito: ser o acontecimento que revela uma profundidade virtual e uma atualidade superficial.

Pois essa confluência, que é como um jogo, entre o virtual – plano do passado e da memória – e o atual – plano do presente e do instante -, fez com que a cada nova formação os conceitos e seus significantes tivessem que assumir outras roupagens.

Assim é o caráter flexível do conjunto de conceitos que chamamos História. Quer dizer que eles conservam significantes, mas mudam de sentido, incorporam outros acontecimentos, de modo que cada um possui um espaço-tempo específico, irrepetível e historicamente datado.

Tal flexibilidade se dá a partir de uma condição virtual que abriga em si mesma uma potência de diferença, mas o que vemos e quando vemos a mudança é na formação histórica, sempre atual.

É assim a vida dos conceitos e é assim que se desenha uma disciplina da qual a sina é criar conceitos, rasgando o Caos e criando formações históricas.

A história ensinada na escola básica constitui, igualmente, um campo conceitual. Entretanto, os conceitos assumem um caráter valorativo diverso, ainda que, como operadores de sentido da relação espírito/matéria, o valor continue. O caso é que o valor aqui, o chamado valor explicativo do conceito, reside no que chamamos de expansão da vida.

Esse valor de potência expansiva está relacionado aos estudantes da escola básica, sem dúvida, à constituição de uma "consciência histórica e um pensar historicamente", supondo ser tanto um quanto o outro, o desenvolvimento de uma arte de viver que problematiza o presente e olha para o passado. Trata-se de um sentido de olhar para o passado, buscando

uma compreensão do presente, que consiste em regular a ação e orientá-la com base num pensamento histórico, na compreensão de um processo e no fim de uma conjuntura.

Mas não é somente aí que se pode encontrar o caráter expansivo da vida, que é o valor mesmo que possuem os conceitos para aos estudantes e para as novas gerações. Há ainda, além de uma "consciência histórica" e de um "pensar historicamente" - os quais implicam uma relação determinada entre o passado e o presente -, outro valor, que explicitaremos mais adiante. Importa complementar agora que a relação presente, passado e futuro, relativa à operação da "consciência histórica" e do "pensar historicamente", situa-se irrevogavelmente, sempre num plano atual, quase como um "presentismo", uma vez que é do presente que parte a "consciência histórica" para a ele voltar. O presente é o limite do passado. Tudo se passa como se o passado fosse tudo o que o presente pode dele tirar, por necessidade, por interesse, por meio da inteligência.

É nesse momento que pensamos que o valor expansivo dos conceitos ultrapassa a constituição de uma "consciência histórica", de um "pensar historicamente", a necessidade de compreensão e de orientação no presente. Ultrapassa ainda os problemas gerados pelo presente e o estado permanentemente alerta e em vigília do presente atual.

Nosso argumento se situa no fato de que o passado é muito mais do que aquela parcela que o presente pode tornar história. Há um mais no passado que não pode ser limitado pelas necessidades do presente, como que uma reserva virtual que permite suspender toda a definição absoluta sobre o que dele se pode dizer (BERGSON, 2010; DELEUZE, 2012). É justamente nessa reserva virtual, num "há passado", que se pode remeter o valor expansivo dos conceitos na sala de aula de História da Escola Básica.

Tudo se passa como se ensinar história e os conceitos dessa disciplina fosse um modo de limitar os usos do passado, mas também uma maneira de se expor diante da infinitude do passado. É essa exposição ao passado que estamos procurando apresentar desde o início. Uma maneira de encontrar a abertura por onde vazam todas as estruturas, por onde desfalecem todos os modelos e por onde sucumbem todas as narrativas pretensiosas de verdade. Não se trata de uma ode ao relativismo, de modo algum, mas de acompanhar as forças do processo criativo da disciplina História. Pois, se estruturas não vazassem, se modelos não falecessem e narrativas não sucumbissem, não teríamos história nem na forma de uma experiência, nem na forma de narrativa disciplinar. Portanto, estamos no centro do problema da História como disciplina e da natureza da produção do conhecimento histórico. Ou seja, expor-se diante do passado é abrir-se ao ilimitado, a forças singulares, à matéria não formada, pois tal abertura e exposição é que permitem pensar e criar novos conceitos.

Ora, a aula de História na escola básica trabalha no nível da compreensão do presente pela vista ao passado, mas como já dissemos, essa é apenas uma parte do que faz o historiador e do que pode o ensino de História, a constituição de uma "consciência histórica". O que pretendemos é que ao invés de apenas limitar o passado pela leitura do presente e pela expectativa do futuro, o ensino de História possa ser um lócus de exposição do aluno diante de um passado que é ilimitado em possibilidades de leitura e, sobretudo, de experiências.

É, pois, o plano da experiência que permite pensar o ilimitado do passado. Ter com o passado é ter com um fluxo intenso de forças que oferecem experiências de vida. Logo, ao ensinar história na escola básica, além do justo e adequado trabalho de constituição de uma

consciência histórica, compreendemos que o estudante possa estar diante de experiências que navegam num fluxo contínuo, de diferença pura, que oferece possibilidades de criação. O que está em jogo não é apenas o relato determinado de um acontecimento do passado, mas o modo exploratório que pode assumir a compreensão de um conceito, quando se mergulha num passado que é pura indeterminação. Trata-se, pois, de pensar que a criação do conceito em História e, igualmente, na aula de História, depende desse excesso de passado, do "mais" que o passado tem e que o faz escapar de toda a representação. A criação dos conceitos em História parte sempre de um passado indeterminado, pois que se o conceito é o corte, sua condição não pode ser uma forma pré-determinada, senão a que se ter uma porção de nada que, além das referências do historiador, das imagens que lhe determinam no presente, das exigências acadêmicas e das forças que transitam pelos documentos, funciona como que uma porção completa de desconhecimento e de ignorância. E é essa porção que encarna o ato vital de criação e que faz o conceito criado ser uma novidade, uma nova linha que se desprende do passado virtual para produzir uma nova forma atual.

Logo, conclui-se que os conceitos instáveis e flexíveis, operadores do sentido para dar conta da historicidade das coisas, para criar vínculos entre o espírito e a matéria, emergem sempre do não-sentido, saltam do lugar onde o sentido ainda não existe, como porção que se apresenta desde uma região do passado, como pura ontologia.

Um conceito, nesse sentido, instável e flexível: instável porque se vê continuamente exposto a impossibilidade de comunicar e de dar sentido; instável pela violência que sofre frente ao imponderável da história, o que lhe obriga a seguir novos rumos, sempre na direção e juntamente com o excesso, um excesso de significação que lhe permite emergir com novos nomes, novos sentidos; flexível, porque da violência da sua instabilidade está a necessidade de transcriação, de se recriar novamente, ainda que com os mesmos significantes. Pode-se dizer que o tempo do conceito é Aion (DELEUZE, 2011, p. 61-69), é o tempo da criação, o tempo puro donde o espírito está sempre à espreita, inteiramente aberto a abertura e à violência dessa porção de indeterminação que acompanha o processo criativo.

A aula de História é um misto. Um lugar de regras de convivência, de leis, de leituras, de matérias formadas e de historicidades, enfim, de sentido; um não-lugar de *nonsense*, de aventuras inimagináveis, de buracos e de bifurcações – ou seja, de experiências. Por um lado, a forma das regras da sala e da história, por outro lado, a incomensurabilidade da experiência dos estudantes, esses espíritos livres que navegam ainda não afetados pelo "sentido histórico". O conceito é depositado como processo de criação. É nesse nada da experiência que se pode pensar em fazer emergir conceitos, sempre do lado do passado como potência.

Eis a chave da criação de conceitos na aula de História; o passado não é um conjunto de histórias contadas, mas uma potência aberta à interpretação. Logo, o conceito como operador dessa interpretação nasce sempre do desmedido passado. A manutenção dessa bruma de desmesura pode bem tornar a aula de História uma aprendizagem dos conceitos, mas uma contínua aprendizagem do passado, como que uma brincadeira de desenhar e imaginar passados.

Nessa situação, a aula de História da escola básica se aproxima do fazer do historiador, da sua criação, uma vez que para este último o passado é sempre excesso, sempre mais, sempre pura potência – o fluxo mesmo da diferença.

O jogo

Pensamos em que o jogo tem a ver com isso: com um passado que não é lista de fatos acontecidos, mas potência para criação; com conceitos que são instáveis e flexíveis; com essa brincadeira com o tempo – com o tempo puro, a origem do conceito e com o tempo *cronos*, o lugar da explicação e da história; com a experiência como pura indeterminação. O que o jogo tem a ver com isso tudo? Acreditamos que jogar em uma aula de História ou fora dela na tentativa de aprender história é uma forma de brincar com a historicidade.

Uma ficção como um jogo dá um tom de brincadeira com a história, que nos reporta a algo que excede o presente, pois que o estudante é levado a propor outros presentes, outras configurações imaginárias que resultam do contato com o passado. Trata-se de um ensaio de hipóteses sobre possibilidades de injunções históricas que não aconteceram na realidade histórica, mas se apresentam com o que poderia ter sido ou o que a partir do conhecimento do conceito é uma interpretação possível.

É da essência do brinquedo e do jogo "miniaturizar" o presente, criando um efeito de coalescência ao reunir as perspectivas sincrônicas e diacrônicas numa mesma temporalidade. Ao invés de se deter na explicação da sucessão entre o "antes" e o "depois", o jogo é o que presentifica a "temporalidade humana em si", "o puro resíduo diferencial" que, na leitura de Agamben (2005), é a qualidade própria do "Histórico em estado puro". Como afirma o autor:

> [...] em nenhum lugar como em um brinquedo, poderemos captar a temporalidade da história no seu puro valor diferencial e qualitativo: não em um monumento, que conserva no tempo o seu caráter prático e documental (o seu "teor coisal", diria Benjamin), objeto de pesquisa arqueológica e erudita; não em um objeto de antiquário, cujo valor é função de uma antiguidade quantitativa; não em um documento de arquivo, que extrai seu valor do fato de ser inserido, em uma cronologia, em uma relação de contigüidade e de legalidade com o evento passado. No que se refere a todos estes objetos, o brinquedo representa algo a mais, algo diverso. (AGAMBEN, 2005, p. 86).

Tendo em mente tal perspectiva, o jogo deixa de ser somente sinônimo de uma imagem negativa do "sério" ou da expressão de uma temporalidade privada de rigor conceitual. Miniaturizar o presente não significa exatamente perder a linguagem, mas desobstruir os caminhos que apartam a linguagem da duração. O jogo, portanto, pode ser lido como brincadeira que desobstrui a passagem entre presente e passado, desde que jogar não seja o equivalente de algo como ocupar um lugar de verdade, uma posição de juízo, e sim de uma maneira de flutuar num espaço, ou melhor, numa espécie de espacialidade ideal, que não seria outra coisa senão o correspondente exato da diferença potencial retida pelos conceitos.

A temporalidade do jogo é uma forma de dizer que não é somente pela subordinação do aprendizado ao exercício de orientação temporal para a vida prática que se tem acesso ao quadro complexo das diferenças e semelhanças desdobrado pelos conceitos históricos, mas pela deliberada aceitação da brincadeira, muito cara às crianças, de ficcionalizar o sentido do *cogito*, de arriscar, adentrar numa "zona de não conhecimento" onde é possível dizer: "Eu é um outro", onde as propriedades subjetivas que configuram o rito de adequação a

uma determinada ordem do discurso são invadidas e adensadas pela "paixão do outro". Nesse ponto, a subjetividade não é simplesmente suspensa, mas instalada num limiar de tensão:

> No limiar da zona de não conhecimento, Eu deve abdicar de suas propriedades, deve comover-se. E a paixão é a corda estendida entre nós e Genius, sobre a qual caminha a vida funâmbula. O que nos maravilha e espanta, antes mesmo do mundo fora de nós, é a presença, dentro de nós, dessa parte para sempre imatura, infinitamente adolescente, que fica hesitante no início de qualquer identificação. E é essa criança alusiva, esse *puer* obstinado, que nos impele na direção dos outros, nos quais procuramos apenas a emoção, que em nós continuou incompreensível, esperando que, por milagre, no espelho do outro, esclareça-se e se elucide. Se a emoção suprema, a primeira política, é olhar o prazer, a paixão do outro, isso acontece porque buscamos no outro a relação com Genius que não conseguimos alcançar sozinhos, a nossa secreta delícia e a nossa nobre agonia. (AGAMBEN, 2007, p. 19-20).

A corda na qual oscila essa "vida funâmbula", ou a insistência do "*puer*" obstinado em manter-se próximo a uma temporalidade infantil, imatura ou simplesmente adolescente – incompreensível jogatina do espírito – configura um indício de que a matéria do conhecimento histórico não suscita apenas a organização da experiência temporal em sistematizações abstratas, mas conduz o sujeito a extraviar-se, a evadir-se do curso da orientação temporal proporcionado pela racionalidade instrumental para invocar movimentos de outra ordem, uma ordem fabuladora. Nesse ponto, trata-se de sublinhar que a aprendizagem histórica e, mais particularmente, a pretensão de "pensar historicamente", não é somente um exercício ou esforço do espírito esgotado numa dimensão analítica onde a interpretação e a explicação dão sentido à experiência do tempo. É um processo de caráter fabulatório: onde uma aprendizagem radicalmente conceitual só se realiza pelo ingresso na zona exploratória da jogatina existencial, onde a linguagem se dobra e redobra sobre si e tudo se dirige ao "regime de forças positivo e afirmativo da infância" (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 109).

Não é por acaso que uma das representações simbólicas de Aion é a de uma "criança que joga com os dados" (AGAMBEN, 2005, p. 88). A exemplaridade do tempo diferencial da história é uma espécie de convite ao jogo. Aprontar-se para jogar é buscar estratégias capazes de fazer coincidir o tempo do aprendizado histórico com o tempo da criação de novos futuros, futuros cotidianamente invisíveis ou mergulhados pelo excesso de sentido colado ao estatuto categórico ostentado por um presente que se porta como fonte da identidade de todo o conceito possível.

Uma das verdades dificilmente contestáveis sobre o ensino é aquela que diz que uma boa aula de História começa necessariamente pelo tempo presente. Não se trata de desacreditá-la, mas talvez fosse preciso admitir a coexistência paradoxal de duas dimensões distintas no presente. Uma "dispositiva", que elaboramos a todo o momento tendo em vista a finalidade da conservação da espécie e a sua melhor adaptação a uma matemática universal onde a distância entre sujeitos e objetos é antecipada pela linguagem fixista, útil e pragmática. Outra "intempestiva", que se faz sentir quando um esquecimento recobre as finalidades da práxis e o passado se mostra como uma totalidade virtual sem subjetividade que ameaça arrancar a espécie do seu encastelamento inerte em um sistema de hábitos consolidado. Nesse duplo registro do presente, reúne-se toda a ambiguidade ou o dilema relacional de uma vida estendida entre a espécie e o impulso, a paragem e a alteração, a representação e

a emoção, o Eu individual e a zona desarrazoada da pré-individualidade, a inteligência e o jogo. Confiando nos símbolos de orientação internos ao presente dispositivo, desenhamos uma zona de personalização onde é possível viver. No entanto, está na própria natureza do material, com o qual realizamos o desenho, a tendência a modificar-se, arrastando novamente o "eu" para o encontro com seu próprio desmantelamento.

O resíduo diferencial da temporalidade histórica, retido na radicalidade do conceito, só pode oferecer-se à experiência de aprendizado ao preço de uma abertura semântica. A abertura consiste inevitavelmente na descoberta de uma região problemática marcada por uma dupla possibilidade: a) o desespero diante do esboroar da ordem representativa; b) a alegria resultante da descoberta de uma nova dimensão, ou de um novo sentido vislumbrado na temporalidade do jogo. A partir disso, tudo parece ser uma questão de encontrar os meios adequados para desenvolver a segunda possibilidade (melhor seria dizer, potencialidade). E a feliz coincidência, nesse caso, é que tudo indica que crianças e adolescentes parecem efetivamente demonstrar uma predileção especial por essa alternativa, por empenhar-se em desenvolver uma espécie de canhão fabulatório apontado para o futuro, ou, em outros termos, introduzir o fluxo do desejo em sistemas diferenciais por onde passam linhas de expressão minoritárias.

O jogo manifesta a necessidade de retorno integral a uma espécie de marco zero, o que exige não apenas a compreensão de um mundo possível a partir dos efeitos de semelhanças projetadas, mas a invenção de um mundo estranho, diferente, assustador, habitado por um destinatário invisível, fantasmático, senhor de sua própria efetuação. Jogar numa aula de História seria então o equivalente a desdobrar uma superfície perceptiva infinita, onde o conceito, como puro elemento histórico, tem permissão para se abrir sem constrangimento. Os sujeitos envolvidos na trama precisam necessariamente se rebaixar: se rebaixar ao nível dos elementos livres, onde os espíritos ainda não adentraram a zona da individuação, ainda não se colaram ao regime de significação que lhes vai marcar o passo finito e pessoal e desenhar os contornos da personalidade.

O jogo lança um espectro de opacidade sobre a estrutura do possível, desarmando seus efeitos miméticos apaziguadores – convidando-os, elegantemente, a sair da sala de aula para deixar livre o espaço de circulação, removendo as balizas do juízo que congestionam as superfícies de passagem e deambulação. Seu funcionamento suspende a função perceptiva analógica responsável por nos fazer acreditar que voltar-se para o passado significa encontrar a reprodução infinita de mundos iguais ao nosso.

Mais particularmente, a dinâmica do jogo encaminha os passos que levam da inteligência histórica à intuição do próprio tempo, da visão do fado temporal organizado ao eterno retorno do tempo atuando como questão. De um lado, os limites impostos ao aprendizado histórico pelos cânones da imaginação científica. O conjunto de regras e práticas compartilhadas que regem o manejo do ofício de historiador. De outro, o devir ilimitado de uma imaginação que assume uma fluidez positivamente vaga e afirma o seu sentido expansivo justamente pela relação estabelecida com as cadeias abertas de significação. É como se no próprio flanco da estrutura do tempo histórico se alojasse o espectro de exterioridade que lhe é imanente.

Expandir a vida, nesse caso, significa efetivamente apropriar-se de um instrumental mecânico pertinente à ciência histórica e identificar vínculos de pertencimento e laços

intersubjetivos que nas tramas da história vivida e narrada formam o drama particular de uma consciência histórica; não obstante, como num complemento necessário e salutar, significa também expor as vértebras do sentido e as pretensões universais da linguagem representativa a um efeito paradoxal, ao ocaso contingente do vazio do significado como uma reserva de silêncio em que a experiência se mantém predisposta a recriar-se em novos futuros.

Descreve-se assim uma espécie de dualismo superior do ensino de História, menos preso ao registro de oposições entre "o que de fato aconteceu" e "o que não aconteceu" (registro esse que se serve de uma noção pouco sofisticada de acontecimento), e mais afeito a uma prática de aprendizagem que explora de modo criativo as oposições entre o regime do possível e a estrutura da potência. Trata-se, certamente, de uma tentativa de tensionar a cena pedagógica pela produção e/ou provocação de uma superfície de contato entre a linguagem expressiva das artes e a lógica representativa que compõe a tela da imaginação científica. A combinação entre emoção criadora e capacidade representativa que preside o processo de elaboração de um conceito não é apenas um prodígio da abstração analítica, mas o envolvimento na trama inventiva do jogo.

Da potencialidade do jogo para aprender o conceito

Pensamos em possibilidades pedagógicas do jogo na constituição de um conceito e de uma radical alteridade. Nesse sentido, pode-se destacar ao menos cinco elementos que caracterizam essa busca pela inserção direta no tempo proporcionada pelo jogo, que é, justamente, o não-lugar onde são originados os conceitos.

O primeiro elemento diz respeito ao estado lúdico do jogo, que momentaneamente permite abandonar os limites da inteligência, possibilitando uma inserção na própria duração de uma brincadeira que, nesse caso, é a duração de uma aula de História. Ou seja, o recurso ao jogo permite que o estudante desenvolva uma simpatia com a aula, uma vez que, na forma da brincadeira, não há necessidades do presente que estabilizem a relação pedagógica impondo limites a ela. Nesse momento, é possível aprender como algo que implica criação e não apenas um movimento de reconhecimento do conteúdo. O potencial criativo de toda a aprendizagem é possibilitado tanto pelo limite da inteligência, quanto pelo estado de abertura que o estudante se encontra ao colocar-se inteiro e absoluto na brincadeira, no jogo. Estar inteiro e absoluto na brincadeira é não estar no jogo apenas com a inteligência respondendo necessidades exteriores, mas é estar no jogo sem pontos de parada, sem preocupações ou interesses que o ambiente oferece. É por isso que os estudantes ao jogarem esquecem e abandonam identidades, lugares, necessidades, não perguntam pela hora de terminar a aula, nem pela merenda ou pelo horário do recreio. Nesse sentido, qualquer jogo ou brincadeira que se possa oferecer gera um potencial criativo e desinteressado que leva a uma simpatia com a duração do outro, da aula de História, que, dessa maneira, se torna um espaço onde os alunos querem transitar, querem estar e se propõem a entrar no jogo e aprender história.

O segundo elemento é o fato de que o jogo brinca com a realidade histórica, permitindo a operação com conceitos em diferentes possibilidades de escrita da história geradas pelo

jogo. Pensamos em jogos como estratégias pedagógicas, mas nunca limitadas pelas fronteiras de uma prática pedagógica comum, que se vale da necessidade de resultados predefinidos ou de uma organização que implique trabalhar no limite do recorte que o presente faz do passado, ou seja, um trabalho no limite da verdade histórica já estabelecida pela pesquisa histórica. Isso não quer dizer que o jogo permita modificar a verdade histórica ou mesmo que o jogo ofereça falsidades como objetos de ensino. Ao contrário, o jogo trabalha sim com a verdade histórica, mas se permite brincar com ela, jogar com outras possibilidades, sempre hipotéticas de finais, de injunções, de vitórias ou de derrotas. Pois que é nessa brincadeira com a verdade que o estudante pode aprender a densidade de um conceito, seu potencial explicativo e sua operacionalidade. Essa brincadeira com a verdade histórica, muito comum em jogos de estratégia, jogos de guerra ou jogos como o RPG, é o que permite não apenas compreender a distância entre o relato histórico baseado na pesquisa e o que o cinema, os jogos ou outras formas de representação do passado realizam ao contar uma história. Mas também essa brincadeira possibilita uma imersão na origem de um relato, pois o estudante vivencia a própria criação de um relato histórico, o levantamento de uma hipótese ou a imaginação de como tudo poderia ter se passado.

O terceiro elemento é a imaginação. O jogo, ao seguir em frente justamente no próprio limite da inteligência, trabalha com a faculdade da imaginação ou da fabulação. Desse modo, o jogo permite não apenas um reconhecimento exteriorizado do passado, mas uma experiência com o passado por meio da imaginação. E é essa experiência com o passado que permite uma imersão direta no tempo e que joga o estudante no ato criador de qualquer conceito. A faculdade da imaginação está presente no fazer histórico, o historiador ao selecionar e seriar os documentos realiza um trabalho com rigor metodológico, mas nunca sem a faculdade fabuladora que o auxilia a criar uma imagem do passado e a imaginar como as coisas se passaram, face ao que dizem os documentos.

O estudante ao aprender história não pode ser apenas o receptáculo do conceito já definido, mas precisa ter uma experiência com o passado para recriar o conceito no seu espírito. Assim, compreender as relações hierárquicas e de poder na Idade Média jogando "Domínio de Carcassone", é um exercício de aprendizagem, enquanto fazer o mesmo por meio de definições de poder e de vassalagem no quadro verde é um exercício de reconhecimento.

O quarto elemento diz respeito ao caráter de indeterminação carregado pelo jogo. O tempo do jogo atrai por ser aquele em que as virtualidades ainda correm sem as atualizações vitoriosas, tempo de imersão em uma história virtual, de desfecho incerto e indeterminado. Inserido no tempo das virtualidades do jogo, é impossível saber de véspera quais serão os resultados finais. Nisso reside sua maior atração. Esse quarto elemento relaciona-se diretamente com os anteriores, uma vez que a indeterminação provoca a imaginação a intensificar-se e interpela os jogadores com a necessidade de escreverem e reescreverem a história a cada vez que o jogo recomeça. Em todos os casos, nos parece que o "temor" recorrente de muitos professores em virtude da capacidade do jogo de "desvirtuar" a verdade histórica deve ficar em segundo plano diante do potencial carregado pelo mesmo de nos fazer experimentar o sentido mais forte da própria duração. Embora os jogos possam também servir para aprender a repartir a parte do verdadeiro e do falso em relação aos fatos históricos, a força do jogo reside mesmo

nessa sorte de imersão no acontecimento indeterminado. Melhor do que verificar o "erro" histórico que consiste em atribuir aos povos indígenas o domínio da pólvora, por exemplo, jogar *Age of Empires III* permite "experimentar uma construção da história" e a "sensação de entrar profundamente na história" (ARRUDA, 2011, p. 147). Nesse sentido, mais importante que lamentar a falta de precisão é aprender a lançar novamente os dados, forçando-se a imaginar encadeamentos imprevistos e soluções ainda não atualizadas.

O quinto elemento é o estranhamento. Situando-se nessa zona mista da experiência onde o circuito da inteligência encontra a inventividade da imaginação, o jogo provoca uma forma de redução ao mesmo tempo em que recusa outra. Reduz, num certo sentido, a velocidade operacional do entendimento, produzindo, inicialmente, uma espécie de lentidão na compreensão habitual dos lugares ocupados pelas coisas no mundo ou dos nomes a elas distribuídos. Recusa, num outro sentido, a redução da individuação à generalidade do indivíduo. Ao contrariar, por essas vias, a um só tempo, a fome interpretativa e explicativa colada ao regime dos hábitos e o privilégio representativo vinculado à unidade sintética da consciência, o jogo (prodígio verbal) provoca uma sorte de esquiva em relação aos dogmatismos totalizantes mais e menos aparentes que ameaçam o processo de aprendizagem, escavando um lapso de hesitação entre o presente e o passado, o hábito e a consciência, o espaço e o tempo, o nome e a coisa, que funciona como condição de possibilidade para a produção do estranhamento. Os períodos do início da manhã nesse caso são os mais proveitosos. Enquanto têm sono, as pessoas estão menos convictas daquilo que são, o que as torna menos perigosas e mais suscetíveis às sutilezas do outro. Seduzidos pela própria dispersão de manhã cedo, poucos insistem em dizer: "Eu" ou colocar a "carroça" do sujeito na frente do mundo. Momento propício para o jogo em que ainda não passamos de um conjunto de singularidades desatentas. "O sono divide o sujeito, não na forma de antagonismos, mas de seleções: seus elementos, seus traços, suas 'ondas' fazem parte de outra cena" (BARTHES, 2003, p. 85). O jogo, nesse caso, aparece como estratégia capaz de ensejar um olhar de estranhamento, qualidade ou "capacidade" fundamental a ser desenvolvida pelo ensino de História.

Enfim, pode-se concluir que a aprendizagem do conceito (poder, poder temporal, Estado, Estado Absolutista, Imperialismo, Burguesia...) em uma aula de história, sejam eles conceitos mais gerais como Poder ou Sociedade, sejam mais específicos como Imperialismo, Fascismo ou Populismo, implica sem dúvida um exercício intelectual que se dá no nível da representação, mas compreende também, uma faculdade que excede a intelecção e que é do campo da imaginação, aqui chamada de fabulação, e que ocorre num momento que antecede a representação intelectual, num momento do tempo onde as representações ainda não estão formadas, onde somente o que há são singularidades selvagens. Esse é o tempo do jogo, da brincadeira, da fabulação.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 131-154.

BARTHES, Roland. **O neutro**: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

COETZEE, J. M. **Elisabeth Costello**: oito palestras. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento**: um desafio para o historiador: entre a Esfinge e a Fênix. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LAROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015