

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Licenciatura em História

Erick Vaz

Jogos entre o Colonial e o Anticolonial:
um estudo sobre jogos de tabuleiro comerciais na perspectiva do Ensino de História

Porto Alegre
2023

Erick Vaz

Jogos entre o Colonial e o Anticolonial:

um estudo sobre jogos de tabuleiro comerciais na perspectiva do Ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciado em
História do Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Nilton Mullet Pereira

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Vaz, Erick

Jogos entre o Colonial e o Anticolonial: um estudo sobre jogos de tabuleiro comerciais na perspectiva do Ensino de História / Erick Vaz. -- 2023.

53 f.

Orientador: Nilton Mullet Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em História, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Ensino de História. 2. Jogos de Tabuleiro. 3. Colonialismo. I. Pereira, Nilton Mullet, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Aaron Swartz, Alexandra Elbakyan, Anton Napolsky e Valeriia Ermakova, e a todas as pessoas que dedicaram e dedicam seu trabalho, liberdade, e até a vida em nome da democratização do conhecimento. Esta pesquisa somente pode ser feita graças ao trabalho dessas pessoas, e se não fosse por elas minha própria formação — tanto acadêmica quanto cidadã — teria sido prejudicada. Aaron Swartz, presente!

Para este trabalho, utilizei o software *Zotero*, com *LibreOffice Writer* e *LibreOffice Calc* de apoio constante, rodando em um *Linux*. A todas as pessoas que mantêm o sonho do software livre vivo, meu muito obrigado.

Agradeço à UFRGS, ao IFCH e à FACED, ao corpo docente e colegas que tanto me ensinaram nesta segunda graduação.

Agradeço ao Nicolás Vaz por, além da parceria de uma vida, ter me introduzido ao mundo dos jogos de tabuleiro, ter me apresentado o *Spirit Island*, e debatido comigo várias das ideias presentes neste trabalho, enquanto eram apenas sementes de pensamentos.

À Juliana Peres Terra, agradeço imensamente pelo apoio, carinho e paciência nestes meses, e também pela revisão detalhada e impecável de meu texto em tempo recorde. Evidentemente, os erros que continuam são apenas de minha responsabilidade.

Agradeço à Vaneza Fabiane da Silva Vaz e ao Juarez da Silva Vaz, por sempre me abrigarem e acolherem quando necessário na bagunça do dia-a-dia, e por todo o incentivo para continuar estudando sem parar.

Por fim, agradeço ao Nilton Mullet Pereira, por aceitar orientar este trabalho mesmo com uma ideia inicial desorganizada, e por indicar um caminho a seguir para conseguir transformar o caos em uma monografia. Também agradeço ao Marcello Giacomoni, à Letícia Bauer e à Sarah Amaral por aceitarem fazer parte da banca.

RESUMO

A monografia apresenta uma reflexão sobre o uso de jogos de tabuleiro nas aulas de História e problematiza a maneira acrítica com que muitos deles se apropriam do passado colonial como plano de fundo. É feita uma revisão teórica sobre teorias que lidam com o passado colonial, além de uma análise sobre Jogos no Ensino de História e suas abordagens. A pesquisa utiliza o jogo Spirit Island como contraponto e exemplo de jogo anticolonial. Destaca o potencial significativo dos jogos para o ensino, permitindo que quem joga experimente as dinâmicas sociais e culturais de diferentes tempos e espaços; concluindo pela importância de uma reflexão profunda tanto sobre a temática quanto sobre a mecânica de jogos de tabuleiros no contexto do Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Jogos de Tabuleiro; Colonialismo.

ABSTRACT

This monograph presents a reflection on the use of board games in history classes and problematizes the uncritical way in which many games appropriate the colonial past as a backdrop. A theoretical review is made of theories that deal with the colonial past, as well as an analysis of games in history teaching and their approaches. This research uses the game Spirit Island as a counterpoint and example of an anticolonial game. It highlights the significant potential of games for teaching, allowing players to experience the social and cultural dynamics of different times and spaces; concluding the importance of a deep reflection on both the theme and mechanics of board games in the context of history teaching.

Keywords: History Teaching; Board Games; Colonialism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 COLONIALISMO, JOGOS E ENSINO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	10
2.1 Colonialismo, colonialidade e suas implicações	10
2.2 Jogos no Ensino de História	14
2.2.1 A ludicidade na cultura	14
2.2.2 Ensino de História e suas abordagens	15
2.2.3 A ludicidade na sala de aula	18
3 JOGOS DE TABULEIRO ENTRE O COLONIAL E O ANTICOLONIAL	21
3.1 Eurogames: explore, troque, construa	23
3.2 Spirit Island: o jogo de estratégia cooperativo de destruição de colonizadores	33
4 CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas cinco décadas, presenciamos aumento significativo do consumo de jogos de tabuleiro, alcançando um valor de mercado anual de 15 bilhões de dólares (MATALUCCI, 2021). Simultaneamente, o debate sobre uso de jogos nas aulas de História tem crescido e se consolidado.

Com esse crescimento, torna-se necessária uma reflexão crítica sobre os conceitos históricos operados por esses jogos, seja pela narrativa de sua temática, seja pelas suas regras. O objetivo desta pesquisa é problematizar a maneira acrítica com que muitos deles se apropriam do passado colonial como plano de fundo para a narrativa do jogo, utilizando *Spirit Island* como contraponto e exemplo de jogo anticolonial.

O jugo colonial, como aponta David Harvey, se torna permanente à medida que a acumulação primitiva é transferida do exterior para o centro do capitalismo (HARVEY, 2017). As teorias decolonial, pós-colonial e a do sistema-mundo surgiram como abordagens teórico-metodológicas que permitem analisar as relações conflituosas entre centro e periferia criadas pelo colonialismo e pela expansão da ordem capitalista.

No capítulo “Colonialismo, jogos e ensino”, no subcapítulo “Colonialismo, colonialidade e suas implicações”, são apresentadas essas teorias, suas relações e contribuições para o debate. A base da construção social da burguesia europeia foi o sujeito cartesiano, sendo essa cultura imposta à força aos povos colonizados, para permitir a reprodução do domínio no campo das atividades material, tecnológica e subjetiva (AMADEO; ROJAS, 2011).

É ressaltada a importância de conceitos como capitalismo, eurocentrismo, racismo e colonialismo na discussão sobre o passado histórico dos últimos séculos e a necessidade de compreendermos o vínculo entre a expansão colonial europeia e o modo de produção capitalista, que levou à polarização entre o centro e a periferia desse sistema.

Em seguida, é feita uma revisão teórica sobre Jogos no Ensino de História, tomando a obra seminal de Johan Huizinga, *Homo Ludens*, como ponto de partida no subcapítulo “A ludicidade na cultura”. Neste livro, o autor explora a natureza do

jogo e sua função na cultura humana, argumentando que se trata é uma atividade cultural.

O objeto de estudo de Huizinga é o jogo como forma específica de atividade e função social, baseado na manipulação de imagens e na imaginação da realidade. Ele discute a relação entre o jogo e o mito, afirmando que aquele é a base das atividades humanas, mas não desempenha função moral. É uma atividade voluntária, ocorrendo num campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, e possui uma ordem específica e absoluta, criando ordem e sendo ordem (HUIZINGA, 2000).

No subcapítulo “Ensino de História e suas abordagens”, é feita uma revisão teórica sobre Ensino de História, com especial destaque às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. A visão do ser humano como um ser social que se forma a partir de suas interações e conexões em seu meio dialoga com a análise de jogos de tabuleiro enquanto objetos culturais e ferramentas de ensino. Lev Vygotsky, Alexei Leontiev e Piotr Galperin foram importantes para a construção dessa corrente teórica, que destaca a necessidade de uma educação reflexiva para o desenvolvimento cognitivo (ALVES, 2018).

O ensino de História, por sua vez, deve estar centrado na construção de conceitos e na resolução de problemas, a fim de promover uma reflexão histórica sobre si mesmo e sobre o meio em que se vive (SEFFNER, 2018a).

Em “A ludicidade na sala de aula”, é aprofundado a discussão iniciada nos subcapítulos anteriores, trazendo olhares acadêmicos acerca do uso de jogos na sala de aula de História.

Os jogos têm um potencial significativo para o ensino, transportando quem os joga para diferentes tempos e espaços, permitindo que experimentem outras dinâmicas sociais e culturais. Dentre as possibilidades de jogos que podem ser utilizados no ensino de História, há os de tabuleiro.

O jogo brinca com a verdade histórica, viabilizando o uso de conceitos com diferentes possibilidades. Jogar em uma aula de História pode permitir a abertura do conceito histórico sem constrangimentos e explorar os contrastes entre o regime do possível e a estrutura da potência, em vez de focar nas oposições entre o que aconteceu e o que não aconteceu (PEREIRA; TORELLY, 2015).

O terceiro capítulo inicia apresentando o cenário atual de jogos de tabuleiro comerciais. Primeiro, são expostos os com temática colonial, refletindo sobre suas narrativas e regras. O principal analisado é *Catan*, um exemplo clássico de *eurogame*, estilo que se destaca por envolver menos sorte e mais estratégia do que outros, como *War* ou *Zombicide*, por exemplo. *Catan* é um jogo competitivo, que simula a exploração de uma ilha deserta por três ou quatro pessoas, cada uma competindo para se apropriar de recursos e construir vilas e cidades.

Finalmente, é apresentado *Spirit Island*, cuja caixa possui como frase de apresentação: “o jogo de estratégia cooperativo de destruição de colonizadores”. A análise de comentários do autor do jogo em fóruns expõe *Spirit Island* como tendo sido concebido, intencionalmente, para ser anticolonial; apresentando-se como recurso promissor em abordagem cujo fim seja maior sensibilidade e criticidade em relação ao passado colonial.

2 COLONIALISMO, JOGOS E ENSINO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES

É impossível qualquer discussão sobre o passado histórico dos últimos séculos sem considerar conceitos como capitalismo, eurocentrismo, racismo e colonialismo. Vivemos em um sistema mundial cujo centro se constituiu na Europa, graças à expansão colonial junto da emergência do modo de produção capitalista (AMADEO; ROJAS, 2011).

Devido a seus mecanismos de funcionamento, o capitalismo possui necessidade constante de crescimento e expansão, o que levou a polarização dialética entre o centro e a periferia desse sistema (AMADEO; ROJAS, 2011). Esse novo sistema-mundo foi essencialmente a criação de uma rede de Estados Nacionais conectados entre si em uma malha interestatal em camadas hierárquicas. Não apenas as colônias e Estados surgidos das ex-colônias, mas também as metrópoles se constituíram através desse processo.(QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992).

Essa expansão europeia sob povos de outras terras (marcadamente não-brancos) — inicialmente pelas Américas, mas espalhando-se pelo globo ao longo dos séculos — levou junto da violência e exploração um conjunto de imposições culturais, como idiomas, religiões e códigos legais. Enquanto as vítimas da colonização eram forçadas a absorver a cultura imposta, os povos europeus também construíam novas perspectivas epistêmicas e filosóficas. Reconstruíam sua própria noção histórica como uma narrativa de progresso inevitável, como uma seta que aponta de um passado selvagem — no qual ainda viviam os povos não-europeus — para um futuro civilizado — materializado na Europa (MIGNOLO, 2003).

A exigência desse novo sistema-mundo de forma inflexível tendeu a impossibilitar experiências humanas sem referências ao sujeito colonizador de alguma forma: a particularidade europeia se impôs enquanto universal, rejeitando qualquer outra: “o eurocentrismo não é apenas uma concepção 'errada' do mundo ou um vício acadêmico, mas uma experiência histórica ancorada na dominação europeia” (BORBA; BENZAQUEN, 2020).

Na busca intelectual de compreender o passado e presente do colonialismo e com o desejo de construir um futuro livre de suas correntes, muitas escolas de pensamento surgiram em diversos países, sob diferentes rótulos, como pós-colonialismo e decolonialismo/descolonialismo. Como forma de apresentação mais rápida, muitas vezes a decolonialidade é associada à produção latino-americana e a pós-colonialidade à asiática (BHAMBRA, 2014).

Sem menosprezar o trabalho hercúleo que é diferenciar e compreender as singularidades e motivos de pessoas que teorizam em diversas áreas do conhecimento ao reivindicarem cada um desses conceitos, não entrarei nessa discussão, pois ficaria muito além do escopo desta pesquisa, e, por isso, empregarei o termo “decoloniais” como um plural coringa. O que importa é conhecer os diferentes debates e produções acadêmicas sobre o jugo colonial na periferia do sistema capitalista mundial.

A Teoria do Sistema-Mundo — que não necessariamente está incluída no conjunto teórico decolonial — merece ser citada, pois auxilia na compreensão de muitas das relações centro-periferia que nascem da expansão capitalista, via uma perspectiva cujo viés recai mais sobre a economia e o social, mais próxima dos estudos de Relações Internacionais. (AMADEO; ROJAS, 2011).

As teorias decoloniais surgem historicamente em diálogo com a teoria marxista, que, embora seja uma corrente europeia, foi apropriada. O marxismo fez-se muito presente em obras de autores fundamentais como Frantz Fanon, C. L. R. James e Kwame Nkrumah (BORBA; BENZAQUEN, 2020).

Na Ásia, principalmente Oriente Médio e Sudeste Asiático, essas teorias se consolidam como movimento intelectual ao redor de pessoas como Edward Said, Homi Bahbha, Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Dipesh Chakrabarty e Partha Chatterjee (BHAMBRA, 2014; BORBA; BENZAQUEN, 2020). Os debates se diversificaram e se multiplicaram, transformando-se conforme os diferentes contextos locais onde eram elaborados, e buscando fundamentos teóricos na filosofia pós-estruturalista e no giro linguístico (AMADEO; ROJAS, 2011).

Sem dúvidas, uma das obras mais importantes das concepções decoloniais é *O Orientalismo*, de Edward Said, crítica dura e certa aos Estudos Orientais (EDWARD W. SAID, 2003). O livro questiona os fundamentos de construção de conhecimentos — e a própria legitimidade dos conceitos — do “Ocidente” sobre o

“Oriente” (BHAMBRA, 2014). Seu objetivo, muito mais do que escrever a “verdadeira história do Oriente”, é compreender as relações entre a produção de conhecimento e dominação política (BORBA; BENZAQUEN, 2020).

A obra de Said foi essencial para a produção de Homi Bhabha (BHAMBRA, 2014). Em *O Local da Cultura*, Bhabha defende a necessidade de não apenas mudar as narrativas coloniais, “mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (BHABHA, 1998).

Já no continente americano, outra linha de pensamento se desenvolveu em paralelo (mas não sem intercâmbios) a partir do *Grupo Modernidad/Colonialidad*, de intelectuais como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e María Lugones, com fortes diálogos com a Teoria do Sistema-Mundo e com a tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt. (BHAMBRA, 2014; BORBA; BENZAQUEN, 2020).

Entre as contribuições desse grupo, destaca-se o resgate da América Latina como o continente fundacional do colonialismo, a importância dessa região como laboratório para o racismo moderno e a perspectiva de desenvolver novos horizontes para a libertação humana (BALLESTRIN, 2013).

Quijano demonstrou como o eurocentrismo é uma perspectiva desenvolvida a partir do século XVII e que se torna hegemônica com a concretização do domínio da Europa Capitalista (QUIJANO, 1999). O autor peruano destaca a irracionalidade de considerar a cosmovisão de uma única etnia (os brancos da Europa Ocidental) como universal, o que não passa de universalizar um provincialismo. Através de uma descolonização da epistemologia, poderia surgir uma nova forma de comunicação cultural, outra racionalidade que poderia reivindicar uma certa universalidade (QUIJANO, 1992).

No processo de colonização, os Estados europeus atacaram as cosmovisões e modos de produção de conhecimento dos povos colonizados, impondo apenas o seu próprio imaginário como legítimo, um pensamento único, moderno e cristão. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Aos sujeitos colonizados, foi aplicada ainda uma violenta carga de identidades negativas homogêneas, construídas através do racismo: de um lado as pessoas brancas racionais, de outro as negras e indígenas selvagens (AMADEO; ROJAS, 2011).

As fronteiras da civilização tornaram-se as margens de um sentido de ordem social europeia; conseqüentemente, os nativos tornaram-se a própria

encarnação da desordem, simbolizada pelo seu sofrimento moral, degradação física e mundo desordenado. (MENESES, 2008).

Esse movimento se dá em mão dupla. Enquanto ocorre a negatização de identidades não-brancas, dialeticamente, se dá a positização da identidade branca europeia: a construção da identidade europeia é inseparável do processo de colonização (QUIJANO, 1992).

Os impérios europeus aumentaram suas possessões e construíram um padrão de poder fundado na colonialidade moderna, articulado ao capitalismo e ao racismo: “La actitud imperial promueve una actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos colonizados y racializados. Ella se encarga de identificar a sujetos coloniales y racializados como dispensables” (MALDONADO-TORRES, 2007).

Os conceitos de *colonialidade do poder*, *do saber* e *do ser* do Grupo Modernidad/Colonialidad trabalham com a visão de que os povos latino-americanos têm sua existência social calcada em uma cosmologia europeia que se apresenta como universal (PEREIRA; PAIM, 2018). É necessário um amplo processo de descolonização, que depende do reconhecimento das localizações geopolíticas do conhecimento ainda hoje (MIGNOLO, 2002).

Nas últimas décadas do século XX, o gênero passou a figurar junto à raça, à etnia e à classe nas construções coloniais nos debates teóricos sobre o colonialismo. Esse desenvolvimento da questão trouxe um tensionamento tanto na discussão decolonial, questionando o papel da opressão da mulher pelo homem, quando no feminismo, pondo em dúvida os pressupostos universalizantes do pensamento feminista europeu (BORBA; BENZAQUEN, 2020).

María Lugones, ao propor um feminismo decolonial, aponta como a modernidade e a colonialidade são moldadas, simultaneamente, pela raça, pelo gênero e pela sexualidade. Quando o processo de colonização inventou o sujeito colonizado, levou consigo antigos padrões sociais, incluindo relações de gênero. O sistema de gênero colonial reorganiza o tecido social em categorias opostas, coloca a dicotomia homem/mulher como uma “marca de civilização, cidadania e pertencimento à sociedade civil” (LUGONES, 2014).

Tensão similar a que Lugones provocou na corrente teórica da Modernidad/Colonialidad, Gayatri Spivak causou nos estudos subalternos. Em sua obra, questionando se a pessoa subalterna pode falar no sistema de poder atual, a

intelectual indiana afirma que “se, no contexto de produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010).

O pensamento decolonial é fundamental para repensar o ensino de História, incluindo como diferentes realidades históricas, povos e culturas são descritos e narrados. Para lidar com questões sensíveis como o colonialismo, é preciso romper com a temporalidade eurocêntrica que coloca o passado como anterior ao presente e este como o ápice de um processo evolutivo. (PEREIRA; PAIM, 2018).

Uma forma de lidar com realidades históricas distantes e difíceis de compreender é através da ludicidade.

2.2 JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

2.2.1 A ludicidade na cultura

A obra indispensável para debatermos o papel e a relevância dos jogos na sociedade é *Homo Ludens*, escrito pelo historiador neerlandês Johan Huizinga e publicado originalmente em 1938. Em sua análise, realizada sob uma perspectiva histórica, o jogo é tratado como um fenômeno cultural e influenciou diversos estudos posteriores.

Apesar de datada em muitas de suas percepções, principalmente as relativas ao conhecimento antropológico, continua sendo um mapa que nos permite navegar pelo mundo dos jogos.

Logo no começo da obra o autor apresenta uma de suas ideias principais, e um dos pilares para esta pesquisa:

O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como “forma significativa”, como função social. Não procuraremos analisar os impulsos e hábitos naturais que condicionam o jogo em geral, tomando-o em suas múltiplas formas concretas, enquanto estrutura propriamente social. Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. (HUIZINGA, 2000)

Para Huizinga, o jogo pode ser visto como parte do solo onde estão as raízes de várias atividades humanas, como o direito, o comércio, a indústria, a arte, a ciência. Não existe na dicotomia entre sabedoria e loucura, verdade e falso, bem e mal, e não tem uma função moral.

O jogo é uma atividade voluntária, tanto crianças quanto animais jogam simplesmente porque gostam e porque podem. Para o ser humano adulto, responsável e atarefado, o jogo vira algo supérfluo até o momento em que se torna uma necessidade pelo prazer que dele resulta.

Huizinga aponta como uma das características essenciais do jogo o fato de que ele existe sempre sob o império absoluto da ordem, em direta oposição ao caos da vida. Todo jogo possui seu regimento próprio, uma limitação daquilo que pode, daquilo que vale, em um tempo e espaço restrito por ele definidos. Essas regras são inflexíveis e soberanas. A pessoa que as desrespeita ou as ignora é, muitas vezes, mais mal vista do que a trapaceira, pois esta ao menos finge respeitá-las e permite a manutenção da imaginação coletiva, enquanto aquela a destrói.

Huizinga destaca a presença do elemento lúdico na cultura, mas não o considera como principal atividade da vida civilizada nem como origem da civilização. Mesmo atividades vitais, como a caça, assumiram formas lúdicas e, com o tempo, esse elemento foi sendo absorvido pela esfera do sagrado e cristalizando-se sob a forma de conhecimento.

O autor conclui, por fim, que a cultura é um jogo: “não quer isto dizer que ela nasce *do* jogo, como um recém nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter” (HUIZINGA, 2000).

2.2.2 Ensino de História e suas abordagens

Para esta análise, irei trilhar pelo caminho apontado pelos ensinamentos da Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo o ser humano como um ser social que se forma dialeticamente a partir das suas interações e conexões em seu meio, tendo a social como um pilar essencial para o seu desenvolvimento. Com foco na importância dessas sociais e nas atividades como forma de desenvolvimento e aprendizado, essa corrente teórica tem muito a contribuir para os objetivos desta pesquisa.

O trabalho do psicólogo soviético Lev Vygotsky, reconhecido como o fundador da Psicologia Histórico-cultural, é de alta relevância para o debate sobre educação, principalmente para compreensão do processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Para ele, o ser humano deixa de ser apenas

um ser biológico para se constituir também como ser social através da internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos. (OLIVEIRA, 2011).

Ele defendia a necessidade de reflexão e organização das atividades educativas com objetivo de estimular o pensamento cognitivo de estudantes (ALVES, 2018), não se limitando a reforçar a capacidade de prestar atenção, mas também trabalhando para desenvolver as diversas habilidades do pensar (NEGRINE, 1995).

Alexei Leontiev e Piotr Galperin também contribuíram para a construção da Psicologia Histórico-Cultural e sua relação com o ensino. A Teoria da Atividade, de Alexei Leontiev, muitas vezes vista como uma continuidade das ideias vygotskianas, ressalta a necessidade de não se entender a educação como mera transmissão de patrimônio cultural, destaca como o próprio processo de apropriação da cultura objetiva e transforma a quem a aprende (ALVES, 2018).

A concepção de ensino aqui apresentada se alinha à visão que a entende como um processo coletivo que visa promover a formação integral do ser humano, possibilitando que ele compreenda suas contradições e as dinâmicas sociais que ocorrem no mundo material. Nessa concepção, quem educa realiza uma mediação imprescindível durante o processo de ensino e aprendizagem, recorrendo a estratégias para aprimorar o nível de desenvolvimento de estudantes. (ALVES, 2018).

No grande guarda-chuva de estudos da Educação, o Ensino de História tem suas particularidades: a História é o campo que se dedica a compreender a experiência humana ao longo do tempo. Sua aprendizagem vai muito além de decorar datas e fatos na escola, sendo realmente significativa quando permite a quem a estuda a elaboração de um vocabulário histórico próprio, através da internalização de conceitos e nomeações, que possibilita a pessoa que desenvolva suas impressões e opiniões a respeito do presente (SEFFNER, 2018a).

O ensino de História deve iniciar-se com questionamentos sobre o tempo presente, buscando assuntos relevantes para a compreensão da história da humanidade, sempre focado no desenvolvimento de conceitos e na solução de problemas, e não simplesmente na transmissão de informações ou de denúncia, reduzindo a aula a um palanque político. (SEFFNER, 2018b).

A Teoria Histórico-cultural defende a construção de uma didática de ensino de História que se baseie na contradição, no conflito, na indagação de situações-problemas, na criticidade e na criatividade. Para promover uma transformação pessoal e coletiva, o ensino de História deve envolver a problematização, a indagação e a conexão de saberes (ALVES, 2018).

Aprender História não se trata apenas de aprender novos conteúdos, mas de ter abertura a novos encontros e a deixar-se provocar pelos sinais emitidos pelas coisas e pelas pessoas:

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 padecimento 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. (GIACOMONI; PEREIRA, 2018).

Assim, um ensino de História que se deseje transformador — seja em uma esfera individual, coletiva ou em ambas — deve problematizar, indagar e ligar diferentes conhecimentos, estabelecendo conexões entre o global e o local, entre o passado e o presente. Deve estar articulado com a identidade cultural da pessoa que está aprendendo, capacitando-a a uma reflexão histórica de si mesma e do meio em que vive (ALVES, 2018; SEFFNER, 2018a).

Sendo uma das partículas fundamentais que compõem a matéria da História, os conceitos devem estar presentes de forma central e indissociável do conteúdo e das atividades durante o seu ensino. É nesse sentido, a aproximação entre a Pedagogia, a História, a Psicologia Histórico-Cultural e o Ensino de História.

A Teoria Histórico-Cultural reiterou a importância da apropriação de conceitos científicos no desenvolvimento das pessoas, para que estas pudessem se relacionar dialeticamente com os conceitos espontâneos. Ensinar, assim, envolve intervir no processo de formação e desenvolvimento cognitivo de quem aprende, através da utilização de conteúdos que visam à construção de conceitos ou de referências

conceituais que se tornarão ferramentas aplicáveis em situações diversas da vida. (ALVES, 2018).

No ensino de História, é importante que se contemple tanto a transmissão de fatos históricos quanto a análise das teorias que os embasam, bem como os conceitos que moldam o pensamento histórico. Para isso, é essencial que se relacione com outros conhecimentos — seja de outras disciplinas, seja do que cada pessoa consigo —, que a aula não se prenda ao passado, tendo a necessária articulação com o presente, e que se incentive o processo criativo de quem aprende (SEFFNER, 2018a).

Com esses objetivos em mente, os jogos podem ser ferramentas bastante interessantes para o ensino conceitual e histórico.

2.2.3 A ludicidade na sala de aula

O jogo já foi utilizado como mecanismo de transmissão de procedimentos, de informações e de valores antes mesmo da existência do ensino formal (ANTONI; ZALLA, 2018). Na antiguidade clássica grega, estava incluído na concepção de Platão de paideia, ficando ao lado da arte e da ciência como parte do conhecimento (FORTUNA, 2018). Apesar de ser muitas vezes menosprezado como "apenas" uma brincadeira, é uma prática cultural que pressupõe a interação social, com um potencial que pode ser explorado pedagogicamente para a construção do conhecimento histórico (MEINERZ, 2018).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a imaginação é uma característica fundamental de qualquer jogo e de toda experiência que envolve o corpo, através de jogos, serve de motor no desenvolvimento mental. Durante o jogo, as crianças utilizam afeto, cognição e motricidade em suas atividades, elas aprendem, internalizam comportamentos, e se comunicam entre si e com outras pessoas (NEGRINE, 1995).

Os jogos têm, assim, um potencial grande e fascinante para o ensino (dentro e fora da sala de aula). Porém, é sempre essencial destacar que o objetivo do jogo é jogar, não aprender, conforme lembra Tânia Fortuna: "Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo,

descaracterizando-o, ao sufocá-lo." (FORTUNA, 2018) O papel fundamental de quem ensina é de fazer o planejamento didático antes, e durante o jogo atuar mediando a atividade (MEINERZ, 2018).

Pensando no Ensino de História, as regras de uma partida podem exemplificar as relações sociais de um determinado grupo, permitindo experienciar pela fabulação as dinâmicas sociais e culturais localizadas em um tempo e espaço distintos dos de quem joga (JUCHEM; PEREIRA, 2018).

Independente do nível de sorte e de estratégia em um jogo, ele sempre terá um fator de incerteza e de imprevisibilidade, que impossibilita saber como terminará (PEREIRA; TORELLY, 2015). O divertimento e o prazer não dependem desse resultado, mas sim do processo. O não saber não estraga a graça de jogar: o desfecho favorável — a vitória — é uma premiação por um fim específico, mas não pré-requisito para o prazer de jogar (NEGRINE, 1995).

Porém, a incerteza pode muitas vezes assustar quem vive do ofício da história, afinal de contas, o resultado da partida pode diferir daquilo que "verdadeiramente aconteceu". É importante lembrar sempre que o jogo não permite modificar o passado, nem mesmo cria falsificações ao ter resultados diferentes: ele brinca com a verdade histórica, permitindo o uso dos conceitos em diferentes possibilidades (PEREIRA; TORELLY, 2015).

Um exemplo interessante sobre esse dilema ocorre com o jogo *O Centralizador*, desenvolvido por Marcello Paniz Giacomoni em 2013. Uma turma de uma sala de aula joga representando diferentes grupos sociais ao final da Idade Média, no processo de centralização de poder por parte dos Reis (GIACOMONI, 2018). Em uma determinada partida, os Senhores Feudais e a Igreja dominam o tabuleiro, possuindo mais poder do que os outros grupos, e estudantes que jogaram com esses setores sociais ficam entusiasmados com o que aconteceu e sentem que "mudaram" a história (GIACOMONI; PEREIRA, 2018). A própria animação e empolgação com uma construção alternativa é resultado de uma articulação mental sobre o passado e suas potencialidades, removendo a teleologia da narrativa sem criar uma falsificação do passado.

No ensino de História, é possível explorar as oposições entre o regime do possível e a estrutura da potência, em vez de focar nas oposições entre o que aconteceu e o que não aconteceu: "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" (PEREIRA; TORELLY, 2015).

Dentre os diferentes tipos de jogos que podem ser utilizados no ensino de História, estão os de tabuleiro, os digitais; e as dinâmicas de grupo. Aqueles são especialmente próximos ao contexto escolar, pois muitas vezes demandam recursos mais acessíveis às escolas (MEINERZ, 2018).

O jogo de tabuleiro *As Viagens do Tambor* é um exemplo de material pedagógico especificamente desenvolvido com o fim de impulsionar o aprendizado de História. Faz parte de um conjunto de materiais do Programa de Extensão Universitária Laboratório de Ensino de História e Educação: Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), destinado ao uso em salas de aula (MOREIRA; et al., 2018).

Através do jogo, é possível que estudantes aprendam sobre conceitos históricos de forma mais descontraída e interativa, favorecendo a assimilação e compreensão dos mesmos. Pode trazer um tom de brincadeira à História, permitindo a proposição de outras configurações imaginárias resultantes do contato com o passado.

3 JOGOS DE TABULEIRO ENTRE O COLONIAL E O ANTICOLONIAL

Os jogos de tabuleiro são uma forma popular de entretenimento por muitos séculos e, conforme discutido em capítulos anteriores, são artefatos culturais e ferramentas didáticas. No entanto, há outro aspecto importante a ser considerado: eles são uma mercadoria.

Nas últimas três décadas, houve um aumento significativo no consumo de jogos de tabuleiro em todo o mundo, especialmente na Alemanha. Antes vistos como um passatempo para famílias em dias chuvosos, eles agora vêm em uma variedade de jogos e complexidades, tornando-se um verdadeiro hobby. Com o advento de plataformas de financiamento coletivo, como o *Kickstarter*¹, o mercado de jogos de tabuleiro se diversificou ainda mais, como visto com o sucesso de *Kingdom Death Monster* em 2016, que arrecadou mais de 12 milhões de dólares antes mesmo de ser lançado (MATALUCCI, 2019).

Conforme o hobby cresce, uma comunidade de fãs se forma em torno dele, como visto na Alemanha, onde a feira Essen Spiel atrai mais de 200 mil visitantes. Em 2019, o mercado de jogos de tabuleiro cresceu mais de 10%, um aumento maior do que os jogos digitais (MATALUCCI, 2021).

A pandemia de covid-19 trouxe consequências significativas em todo o mundo, incluindo mudanças no comportamento das pessoas em relação aos jogos de tabuleiro. Em 2020, o mercado de jogos de tabuleiro experimentou um crescimento de 20%, muito maior do que o esperado, com um valor de mercado anual alcançando 15 bilhões de dólares (MATALUCCI, 2021).

Um caso fascinante é “Pandemic”, lançado originalmente em 2008, jogo em que pessoas devem colaborar entre si para salvar o mundo, evitando a propagação de uma pandemia. Ele se tornou popular durante o primeiro ano da covid-19, contrariando a previsão da editora, que havia julgado inapropriado lançar a

¹ Financiamento coletivo, também conhecido como *crowdfunding*, é uma modalidade de investimento em que várias pessoas contribuem monetariamente para a realização de um projeto, geralmente por meio da internet. Em troca, os apoiadores recebem recompensas ou benefícios relacionados ao projeto. O Kickstarter é uma das principais plataformas de crowdfunding do mundo, mas outras plataformas populares incluem o Indiegogo, o Catarse e o Patreon. O financiamento coletivo tem se tornado uma alternativa viável para viabilizar projetos de pequenos empreendedores, artistas independentes e iniciativas comunitárias.

expansão planejada para aquele ano, por se tratar de um jogo tão próximo da realidade.

Enquanto muitos negócios se preparavam para baixar nas vendas, as do jogo original de Pandemic apresentaram um aumento considerável, tornando-o um dos mais populares na comunidade. Isso sugere que muitas pessoas se engajam com jogos que abordam problemas que elas estão enfrentando diretamente (FAIR, 2022).

Embora o mercado de jogos de tabuleiro no Brasil esteja mais lento em comparação com o internacional, devido aos altos custos de importação e fabricação, o faturamento desse setor no país em 2021 foi estimado pela InfoMoney em cerca de 700 milhões de reais (TOLOTTI, 2022).



Imagem 1. Tabuleiro do jogo Pandemic. Foto de divulgação.

Esses jogos se tornaram um grande hobby entre comunidades de fãs que não apenas jogam seus jogos, mas também se preocupam em saber o nome dos criadores, acompanhar notícias sobre diferentes editoras e quem foi o grande vencedor do Spiel².

Há 84 categorias diferentes de jogos listadas no site do *BoardGameGeek*³, podendo ser — temáticas como o Velho Oeste, animais e Guerra Civil dos EUA — ou mecânicas⁴ — como blefe, dedução social, alocação de recursos, luta, corrida e guerra (BOARDGAMEGEEK, [s. d.]).

3.1 EUROGAMES: EXPLORE, TROQUE, CONSTRUA

Hoje, há duas grandes categorias de jogos de tabuleiro: Eurogames ou jogos de tabuleiro de estilo alemão, e os da escola estadunidense, pejorativamente nomeados de Ameritrash⁵, que geralmente têm temas mais fortes e envolventes, combates entre quem os joga e alto grau de sorte (BOARDGAMEGEEK, [s. d.], [s. d.]).

Os eurogames são conhecidos por terem uma menor dependência de sorte do que outros jogos, ao envolverem mecânicas como manutenção de recursos e várias estratégias diferentes para vitória. Além disso, há pouca rolagem de dados assimétrica entre quem os joga e resultados unicamente negativos ou positivos, e em muitos "deles não há sequer rolagens". Com essas características, não é simples prever quem irá vencer antes do fim da partida.

Um dos jogos de tabuleiros mais vendidos do mundo, e altamente premiado, *Catan* é um dos primeiros exemplos levantados quando se visa explicar a ideia de *eurogame*.

² *Spiel* é “jogo” em alemão, usado em outros idiomas para se referir ao *Spiel des Jahres*, o prêmio de Jogo do Ano, que desde 1978 escolhe o melhor jogo lançado na Alemanha no anterior, que não precisa necessariamente ser alemão, mas sim ter edição alemã.

³ BoardGameGeek é um website especializado em jogos de tabuleiro e de mesa em geral. Foi fundado em 2000, sendo considerado a maior comunidade online dedicada a jogos de tabuleiro do mundo. No BoardGameGeek, se pode pesquisar, avaliar, comentar e discutir sobre jogos de tabuleiro, além de encontrar informações detalhadas sobre cada jogo, incluindo suas regras, componentes e expansões. O site também apresenta rankings dos mais populares e bem avaliados por quem faz parte dessa comunidade.

⁴ A mecânica, em um jogo de tabuleiro, é uma ação determinada possível nas regras do jogo. Exemplos de mecânicas são rolagem de dados, alocação de pessoas que trabalham, gestão de baralho, dedução, desenhar, votação, etc. A maioria dos jogos combina um conjunto de diferentes mecânicas simultaneamente.

⁵ *Ameritrash* vem da união de *american*, americano, e *trash*, lixo.

Vencedor do *Spiel des Jahres* de 1995, *Die Siedler von Catan* (Colonizadores de Catan), renomeado posteriormente para apenas *Catan*, é um jogo de tabuleiro alemão competitivo, criado por Klaus Teuber e publicado pela editora Kosmos em 1995. Vendeu mais de 400 mil cópias já no seu primeiro ano de vida e foi um divisor de águas no gênero.

Hoje, já são mais de 15 milhões de cópias, em 30 idiomas diferentes (WIRED, 2009), e incontáveis jogos influenciados direta ou indiretamente por ele. Entre as jovens pessoas promissoras criadoras e editoras de jogos, seria difícil encontrar alguma que não tenha se envolvido — ao menos inicialmente — com este mundo por meio de *Catan*.

Com o lema “explore, troque, construa”⁶, nesse jogo três ou quatro pessoas competem para explorar os recursos e conquistar uma ilha deserta. E, aqui, se observa outra característica bastante comum entre *eurogames*, mesmo que ela não costume aparecer nas listas e definições mais comuns do gênero. Diversos jogos apresentam de forma problemática o expansionismo europeu e apagam povos não brancos em muitos dos temas escolhidos para em suas ambientações do jogo (HOYE, 2021b).

O tabuleiro de *Catan* expõe uma ilha cercada pelo mar. Nela, são organizados dezenove hexágonos, cada um de um bioma e com um recurso a ser explorado: argila nas colinas, madeira nas florestas, minério nas montanhas, cereais nos campos, lã nos pastos e, por fim, o deserto do qual não é possível extrair nada. Diferente dos cenários da história mundial do colonialismo europeu — mas próximo das narrativas europeias sobre sua expansão — a ilha de *Catan* é rica em recursos e vazia de pessoas.

⁶ No original em alemão: *siedeln, handeln, bauen*.



Imagem 2. Tabuleiro do jogo Catan. Foto de divulgação.

Cada pessoa começa com duas vilas (ou “assentamentos”, na tradução literal) e duas estradas, que devem ser posicionadas no jogo. No início de um turno, rolam-se dois dados que determinam quais hexágonos irão produzir seus recursos. Quem possuir aldeias ou cidades nas bordas desses terrenos irá explorá-los e receber os materiais necessários para isso.

Após a fase de exploração, é aberto o momento do comércio: as pessoas podem oferecer trocas, cada uma determinando o que busca e quanto está disposta a pagar. As outras podem aceitar, recusar, ou elaborar suas contrapropostas. Por fim, inicia-se a etapa de construção.

Para se construir uma estrada que permite avançar na exploração, é necessária uma unidade de argila e uma de madeira. Uma aldeia custa argila, madeira, lã e cereais, e vale um ponto de vitória. Já a cidade exige que se invista três minérios e dois cereais para fazer uma de suas aldeias se desenvolver, rendendo dois pontos.



Imagem 3. Cartas de recursos de Catan. Foto de divulgação.

Além disso, podem ser gastos minério, lã e cereais para comprar cartas de desenvolvimento aleatoriamente, às quais geram efeitos variados no jogo e podem ser de cavaleiro, de progresso ou de pontos de vitória. A primeira pessoa a conquistar dez pontos vence.

O mundo dos jogos de tabuleiro experimentou um aumento no interesse sobre sua natureza política dos jogos na última década. Quem acompanha os fóruns, compram, colecionam ou jogam, começaram a refletir com maior complexidade sobre esse hobby. Além da beleza das peças e do quão divertido é pernoitar junto do tabuleiro, é comum encontrar postagens online debatendo sobre as narrativas construídas em cada partida.

Sendo amplamente reconhecido como um dos mais proeminentes e relevantes do cenário atual, responsável por inaugurar o movimento moderno dos jogos de tabuleiro, *Catan* já seria, naturalmente, um alvo para quaisquer análise e crítica. Tendo sua temática central envolvendo justamente a exploração de uma ilha visando à obtenção de recursos. Com seu nome original destacando a missão de “colonizar”, virou tema recorrente de críticas anticoloniais.

A ideia de uma ilha desabitada pronta para ser explorada pode gerar desconforto em pessoas oriundas de países que, ao longo de sua história, sofreram colonização por parte da Europa.



Imagem 4. Capa da edição da Grow de Catan, com o nome original Colonizadores de Catan. Foto de divulgação.

Deve-se ressaltar que *Catan* não é um caso isolado nesse contexto em que se dirige um olhar mais atento aos jogos de tabuleiro. *Vasco da Gama*, *Struggle of Empires*, *Archipelago*, *Macao*, *Mombasa*, *Goa*, por exemplo, abstraem completamente a violência, reduzindo o colonialismo a termos econômicos, distorcendo o passado (HOYE, 2021a, 2021b; ROBINSON, 2014; WINKIE, 2021).

Um dos jogos mais populares do início deste século é *Puerto Rico*, que simula a exploração da ilha homônima. Em cada turno, uma das pessoas que estiver jogando assume um dos papéis disponíveis — Colono, Prefeito, Construtor, Produtor, Comerciante, Capitão ou Minerador. O objetivo final é conquistar o maior número de pontos de vitória e, segundo o manual, “ser o governante que desenvolveu mais estrategicamente sua pitoresca ilha de Puerto Rico” (SEYFARTH, 2002).



Imagem 5. Jogo Puerto Rico. Foto de divulgação.

Esse jogo não foi desenhado como um jogo didático, não se propõe a ser uma aula de história. Ele nem sequer engaja com o tema colonial, sendo apenas um plano de fundo, uma forma de ficar bonito na prateleira (WINKIE, 2021).

Contudo, torna-se difícil abstrair essa temática enquanto ocorre uma partida, visto que ao final de cada turno do Prefeito, um navio de “colonos” chega à ilha, para serem distribuídos entre as pedreiras, plantações e construções para nelas trabalharem. A situação fica ainda mais desconfortável quando toda a descrição que o manual oferece deles é, literalmente, “Peças de madeira marrom, redondas” (SEYFARTH, 2002).



Imagem 6. Barcos com colonos e recursos em uma partida de Puerto Rico. Foto do site Baroque Potion.

Pelos cinco anos subsequentes ao seu lançamento (2002), 'Puerto Rico' continuou a ser classificado como um dos melhores jogos de tabuleiro de todos os tempos, se mantendo no 1º lugar do ranking do site BoardGameGeek, devido aos seus mecanismos inteligentes e profundidade estratégica (WINKIE, 2021).

Um caso que pode ser citado que o contexto mudou é o da tradicional editora GMT, que anunciou em 2019 a pré-venda de *Scramble for Africa*, um jogo em que cada participante assumiria o papel de uma potência europeia em 1850 visando conquistar o continente africano (WINKIE, 2021).

Após as críticas recebidas, o projeto não apenas foi abandonado, como a editora pediu desculpas em uma carta assinada por um de seus sócios:

[...] nós recusamos todos os anos jogos que consideramos inapropriados por vários motivos. Me desculpem por termos deixado passar este e causado muita consternação e angústia para alguns de vocês devido à nossa negligência. Vamos melhorar. (BILLINGSLEY, [s. d.] tradução minha)

No debate público que sucedeu ao cancelamento, a filósofa estadunidense Stephanie Patridge trouxe a memória do jogo *Juden Raus* para discutir os jogos cujo tema é o colonialismo. Nesse jogo, as pessoas lançam dados para mover peças, que estão usando chapéus judaicos medievais, pelo mapa até os chamados “pontos de coleta”, fora das paredes da cidade, como preparo para deportação. Esse jogo foi um dos mais populares na Alemanha dos anos 1940 (PATRIDGE, 2019).

A autora não traz esse jogo apenas pelo choque e pelo argumento fácil (e no limiar antissemita) do paralelo de uma violência histórica específica (nesse caso, o colonialismo) com o holocausto judeu perpetuado pelos nazistas, mas também para compará-lo com outro: *Train*, lançado em 2009, pela renomada designer de jogos Brenda Romero.

Train não comercial, e não está à venda. Aproxima-se de uma experiência artística, parte da série *The Mechanic is the Message*, e somente pode ser jogado em alguns eventos específicos, como uma exposição no *Euphrat Museum Of Art*, na presença da autora. Quem o joga precisa colocar peças que representam pessoas em trens, vencendo quem conseguir carregar o maior número de pessoas durante a partida. Ao final do jogo, a última carta menciona o destino dos trens: o complexo de Auschwitz-Birkenau (TAKAHASHI, 2013).

Superficialmente, *Juden Raus* e *Train* apresentam o mesmo objetivo, uma mesma estrutura, mas em seus desenhos, tanto em relação à estética quanto às regras, causam impactos radicalmente diferentes (PATRIDGE, 2019). Enquanto no primeiro as regras induzem o sentimento de recompensa ao vencê-lo, a vitória no segundo vem como um soco no estômago. A principal diferença, nesse caso, é a intencionalidade de quem os concebeu: Romero, explicitamente, desejava levantar questões como o cumprimento cego de instruções e observar a reação das pessoas ao descobrir o resultado de suas ações (ROMERO, [s. d.]). É interessante que muitas pessoas, ao descobrir o que de fato o jogo representava, começaram a jogá-lo de forma “errada”, contrariando as regras. Esse é um caso peculiar em que, talvez, a pessoa estraga prazeres que Huizinga descreve não seja a figura mais detestável em um jogo (HUIZINGA, 2000).



Imagem 7. Partida do jogo Juden Raus! Foto da Embaixada Alemã no Reino Unido.



Imagem 8. Partida do jogo Train. Foto de divulgação.

Cada jogo possui, independente da intencionalidade de quem os desenha, um sistema de valores culturais e morais, codificados através dos objetivos dele e do conjunto limitado de regras e meios de alcançar esses objetivos (NGUYEN, 2019).

A situação começa a ficar mais complexa pelo fato de existirem muitos caminhos para se criar um jogo: enquanto alguém pode se empolgar ao ter uma ideia sobre um jogo de zumbis e depois buscar uma mecânica e decidir usar dados; alguém pode seguir o caminho oposto, concebendo um jogo de dados e ao procurar por um tema decidir usar zumbis (BORIT; BORIT; OLSEN, 2018).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a falha na abordagem da violência colonial é uma consequência da ignorância histórica acerca do imperialismo da pessoa europeia comum, somada à própria estrutura mecânica dos *eurogames*. Essa família de jogos preza por evitar conflitos e pela vitória através do acúmulo de recursos e construções econômicas. (ROBINSON, 2014).

Os *eurogames* tendem a apresentar, assim, cenários narrativos que expressam os interesses e as visões de mundo das equipes de design eurocêntricas, em busca de passado qualquer apenas para criar um pano de fundo para seus jogos. Não é de surpreender o quão comum seja a existência de tantos deles com temas moralmente questionáveis, como o colonialismo e a escravidão, com a ausência da criticidade necessária que eles exigem (PATRIDGE, 2019).

Para resolver o problema desse tipo de jogo, umas das soluções possíveis é adicionar contexto. Essa foi a estratégia de *Mombasa*, cuja introdução do manual traz o seguinte aviso:

Companhias de Comércio foram associações formadas com o propósito de explorar, comercializar e colonizar, que as ligavam intrinsecamente a um capítulo negro na história humana: o colonialismo global. Este período se iniciou a partir do século 15 até o meio do século 20 e está associado com a exploração e a escravidão.

Contudo, *Mombasa* é vagamente enquadrado neste período de tempo, e não é uma simulação histórica. É um jogo de estratégia com foco econômico que se refere a categorias históricas e as coloca em um ambiente ficcional. A exploração do continente Africano e de seu povo não é explicitamente representada no jogo.

Se você quer saber mais sobre a história citada, nós recomendamos a seguinte leitura: *History of Modern Africa: 1800 to the Present* by Richard J. Reid. (Blackwell Concise History of the Modern World). Wiley-Blackwell, Oxford. (sem tradução para o português). (PFISTER, 2015)

Apesar de bem intencionada, e certamente mais sensível ao tema do que a grande maioria dos outros jogos citados, essa estratégia tem suas limitações. O mesmo manual, mais adiante, descreve o objetivo do jogo da seguinte forma:

Como um investidor, você tentará ganhar o máximo de dinheiro (libras) ao investir seus bens em companhias e espalhar seus postos de comércio destas companhias baseadas ao longo do continente Africano. Ao investir seus bens, você aumenta o número de ações que controla daquela companhia e ao espalhar seus postos de comércio você aumenta o valor de cada ação. Além disso, você pode aumentar seus ganhos e perspectivas através da construção de reservas de diamantes e de uma contabilidade inteligente.

[...]

O jogador com a maior soma de dinheiro vence o jogo.

Ou seja, mesmo com o aviso de que a exploração da África não é representada no jogo, as regras nos indicam o oposto. E aqui torna-se necessário explorar um conceito bastante importante para discutir a representação do colonialismo em jogos europeus, a *dissonância ludonarrativa* (HOYE, 2021a).

Criado inicialmente para discutir jogos eletrônicos, a dissonância ludonarrativa ocorre quando existe uma ideia sendo transmitida pela história de um jogo — a “narrativa” — e outra oposta sendo incorporada em sua mecânica — o “ludo”. É irrelevante, para os propósitos desta pesquisa, o debate sobre o quanto negativa é a dissonância em relação ao desenvolvimento de jogos⁷, o foco é revisitar como isso afeta o tema do colonialismo em jogos de tabuleiro.

A mecânica de um jogo, as suas regras, também transmitem valores e perspectivas. Um alerta no manual pode ser insuficiente se, para vencer, a única opção seja explorar e colonizar povos não-europeus. (HOYE, 2021a).

Em 2022, Alexander Pfister, junto de Viktor Kobilke, lançou um jogo “novo” chamado *Skymines* que é, essencialmente, *Mombasa*, porém, dessa vez, o objetivo aparece no manual assim:

Seu objetivo é ganhar a maior quantidade de cryptmoedas investindo recursos nas 4 empresas e espalhando seus postos avançados pela Lua. Ao investir recursos, você aumenta o número de ações que possui em uma empresa e, ao espalhar os postos avançados dessa empresa, você aumenta o valor de cada uma de suas ações. Além disso, você pode melhorar seus ganhos armazenando hélio-3 em seu tanque e fazendo upload da pesquisa de sua trilha de pesquisa.

[...]

O jogador com o maior total vence o jogo. (PFISTER; KOBILKE, 2022)



Imagem 9. Tabuleiro do jogo *Mombasa*. Foto de divulgação.

⁷ A título de comparação, e tomando a liberdade de exagerar um pouco, é possível dizer que na comunidade de desenvolvimento e crítica de jogos a dissonância ludonarrativa virou um fantasma assustador similar ao anacronismo no mundo do Ensino de História.



Imagem 10. Tabuleiro do jogo Skymines. Foto de Brody Sheard para o site The Fandomentals.

Nadando contra a maré, existem jogos comerciais que buscam desafiar essa lógica hegemônica, apresentando uma perspectiva crítica e consciente dos impactos do colonialismo.

O próximo subcapítulo pretende analisar o jogo *Spirit Island*, que se destaca como um exemplo notável de como os jogos de tabuleiro podem ser utilizados para problematizar o tema do colonialismo e contribuir para uma educação histórica mais plural e reflexiva.

3.2 *SPIRIT ISLAND*: O JOGO DE ESTRATÉGIA COOPERATIVO DE DESTRUIÇÃO DE COLONIZADORES

Spirit Island é um jogo de tabuleiro estadunidense cooperativo, criado por Eric Reuss e publicado pela *Greater Than Games* em 2017. Neste jogo, um a quatro pessoas agem juntas para expulsar europeus que tentam colonizar uma ilha.

O jogo foi financiado coletivamente através da plataforma Kickstarter, tendo sido apoiado por 1 178 pessoas e arrecadado US\$84 176,00 — mais do que o dobro dos US\$40 mil solicitados para viabilizar o projeto — durante um período de 22 dias (SPIRIT ISLAND, 2017). Em paralelo à criação, campanha e publicação, Reuss escreveu nos fóruns do BoardGameGeek relatos do desenvolvimento, explicando os motivos de várias de suas escolhas (REUSS, 2015a).

Em sua primeira postagem do diário, o autor comenta sobre como muitas vezes os temas dos jogos são apenas uma roupagem estética, irrelevante, mas que ele gosta de fazer diferente:

A alta prioridade na 'temática' às vezes leva a jogos que não são especialmente ricos em escolhas significativas. O jogo pode oferecer uma viagem incrível ou resultar em uma série muito intrincada de coisas temáticas acontecendo, mas eu gosto de pensar nos meus jogos: quero que minhas táticas importem, minha estratégia seja útil (ou, talvez, prejudicial) e ter o *controle* para efetuar escolhas táticas e estratégicas significativas. (REUSS, 2015a tradução minha, destaque do original)

O tabuleiro do jogo apresenta um território cercado pelo mar. Nele são organizadas formas de terreno irregulares, de diferentes formatos e tamanhos, representando biomas diversos: oceano, selva, deserto, pântano e montanha.



Imagem 13. O tabuleiro de Spirit Island. Foto do site The Spiel.

A ilha não possui uma localização geográfica definida, nem um tamanho específico, nem um clima único. O desenvolvedor, ao ser questionado sobre detalhes que poderia contar sobre a ilha do jogo, respondeu: “suficiente para ser intrigante, mas não o suficiente para dissipar todos os mistérios” (REUSS, 2015c).

Até a conclusão da escrita deste trabalho, *Spirit Island* ocupava o 10º lugar no ranqueamento do *BoardGameGeek*, baseado nas avaliações de quem acessa o site, que possui 24180 jogos em seu cadastro, ficando à frente de vários clássicos, como

7 *Wonders Duel* (18º), *Terra Mystica* (26º), *Carcassonne* (203º) e *War* (23 327º) (BOARDGAMEGEEK, [s. d.]).

Notadamente, *Spirit Island* também está melhor posicionado que todos os outros jogos comerciais citados até agora. *Puerto Rico* é o mais bem colocado, ocupando a posição 41. *Mombasa* ocupa o 98º lugar, *Goa* o 231º e *Macao* o 412º. O grande clássico *Catan* está ranqueado em 490º. *Archipelago* na posição 507, e *Struggle of Empires* a 580ª. Por fim, *Vasco da Gama* ocupa a posição 807 do ranqueamento do BGG (BOARDGAMEGEEK, [s. d.]).

Reuss começou a trabalhar no em *Spirit Island* em 2012, após ter uma ideia durante uma partida, da qual não reteve nenhuma lembrança específica, com seus amigos. Tratava-se de um jogo em que deveriam colonizar um território, e ele se perguntou o que as pessoas que viviam no tabuleiro pensavam daquilo, concluindo ser impossível saber, pois o jogo tornava-as abstratas e irrelevantes. Reparou, então, que muitos jogos destacavam a temática colonial e pensou que seria interessante se houvesse algum que invertesse isso. (REUSS, 2015a).

Essa ideia inicial irá garantir o grande diferencial do jogo. Conforme aponta a geógrafa Hanna Fair, em uma pesquisa sobre ilhas em jogos de tabuleiro, *Spirit Island* difere de jogos como *Catan*, que utilizam a terra como uma tela em branco, ao assumir uma presença humana anterior à chegada de alguém no espaço. (FAIR, 2022).

Em vez de buscar um conflito anticolonial como base, Eric Reuss preferiu construir algo novo: um mundo fictício, que não fosse representação de nenhum lugar específico, mas que fosse abstrato o suficiente para que representasse a resistência anticolonial na sua essência. A ilha deveria assumir aspectos de uma ampla variedade de conflitos históricos para permitir às pessoas se envolverem com a jogabilidade e se sentirem conectadas culturalmente à terra. (REUSS, 2015a).

Segundo o manual, o jogo se passa em um universo similar ao nosso, mas com uma história alternativa onde espíritos da natureza abundam em alguns lugares. Um deles é *Spirit Island*. Séculos atrás a ilha recebeu seus primeiros habitantes humanos, o povo Dahan, que entraram em conflito com quem já lá estava, ao levarem seus costumes ao local. Após alguns embates, os seres espíritos saíram vitoriosos e um acordo de paz foi firmado, permitindo que o povo Dahan

permanecesse na ilha desde que respeitasse as regras de quem ali vivia (REUSS, 2017).



Imagem 14. Peças de Dahan. Foto do site The Spiel.

Há algumas décadas, os europeus⁸ chegaram. Os primeiros contatos foram pacíficos, e o povo Dahan os viu como viajantes buscando um novo lar, assim como fiz há muito tempo. Porém, os europeus viram um território vasto, rico, e sem defesas. Voltaram trazendo navios, recursos para a construção de cidades, pessoas para explorar o território e disseminar doenças. Os seres espirituais também tentaram conversar, mas sua existência não foi reconhecida e, rapidamente, perceberam que sua ilha estava sendo destruída, fazendo-se necessário agir para salvá-la. (REUSS, 2017).



Imagem 15. Peças dos invasores. Foto do site The Spiel.

⁸ Na escrita desta monografia, procurei escrever mantendo a neutralidade de gênero. Possivelmente cometi alguns deslizes, mas este não é um deles: “os europeus” foi uma escolha consciente tanto para ressaltar que o jogo *Spirit Island* utiliza apenas peças masculinas para representar invasores, quanto para destacar a relação indissociável da opressão do machismo com o colonialismo.

Tendo essa história em mente, em *Spirit Island* cada pessoa escolhe uma ficha de espírito diferente, e devem trabalhar conjuntamente para buscar o apoio do povo Dahan, proteger a ilha, e expulsar os invasores. Cada personagem disponível possui um conjunto de cartas para usar, com diferentes poderes e estratégias (REUSS, 2017).

As opções de escolha dentre espíritos disponíveis são *Lightning's Swift Strike*, do raio, cujas estratégias são indefesas e de extrema agressividade; *River Surges in Sunlight*, do rio, de estratégias cuja finalidade é expulsar e deslocar colônias invasoras; *Vital Strength of the Earth*, da terra, de estratagemas poderosos, mas lentos; *Shadows Flicker Like Flame*, das sombras, com estratégias baseadas; *Thunderspeaker*, do trovão, cuja relação com o povo Dahan é de amizade e colaboração; *A Spread of Rampant Green*⁹, das plantas e do crescimento, cuja estratégia consiste em se espalhar rapidamente pelo tabuleiro; *Ocean's Hungry Grasp*, do mar, com grande poder destrutivo nos litorais da ilha; e *Bringer of Dreams and Nightmares*, dos pesadelos, de estratégias totalmente voltadas para gerar medo e terror.



Imagem 16. Cartela do espírito *Lightning's Swift Strike*. Foto de Nicolas Vaz.

A mecânica de jogar com espíritos, e não com o povo Dahan, é bastante interessante. Na análise de Fair, essa escolha funciona como um meio de transmitir

⁹ O "A" de *A Spread of Rampant Green* é o artigo indefinido da língua inglesa e faz parte do nome da criatura, não devendo ser confundido com o artigo definido feminino do português. Os seres espirituais de *Spirit Island* não possuem marcadores de gênero, sendo referenciados pelo pronome *it* em inglês.

agência ao povo fictício da ilha, sem presumir que quem joga seja capaz de adotar uma posição indígena para si (FAIR, 2022).

Reuss explica que se o jogo fosse apenas de espíritos contra europeus, seria sobre ambientalismo, o que desviaria de seu desejo de um jogo anticolonial. Conta, também, que cogitou fazê-lo apenas com o povo Dahan, sem espíritos, mas assim ou o jogo precisaria mudar radicalmente em todas as suas regras, ou o povo Dahan precisaria ser mágico, o que o desumanizaria, algo que ele não desejava fazer (REUSS, 2015d).

De acordo com Eric Reuss, as pessoas identificam-se mais intensamente com as personagens Dahan — que são humanos assim como quem está jogando — do que com espíritos. Mesmo que, do ponto de vista mecânico, a destruição de uma aldeia Dahan represente apenas a perda de um recurso útil para repelir os invasores, muitas pessoas sentem uma forte vontade de salvá-las, independentemente de sua utilidade (REUSS, 2015d).

Dependendo das cartas e ações do jogo, o povo Dahan colabora com os seres espirituais na luta contra os invasores, e reagem sempre que estão sob ataque. Porém, em outros momentos, cuidam de seus próprios assuntos.

O autor relata como desejava que o povo Dahan fosse plausível e factível, refletindo as realidades de viver em uma ilha isolada, mas sem cair em caricaturas como representar quem habita a ilha sob o prisma da primitividade ou da pureza. Em simultâneo, considerava essencial que fossem um povo com características próprias, sem apropriação de elementos de culturas reais. Nos relatos de seu diário, Eric orgulha-se do resultado de seu trabalho no desenvolvimento da cultura Dahan, mas reconhece que é incompleta, limitada (REUSS, 2015d).

Esse uso de um povo fictício ressoa os apontamentos do filósofo Christopher Bartel sobre a precisão histórica em jogos. Para ele, é mais importante pensar em termos de uma contingência histórica — que ocorre em jogos que conseguem capturar com precisão as circunstâncias particulares, forças sócio-políticas e relações entre figuras históricas, mesmo que os detalhes de como os eventos se desenrolaram sejam fictícios — do que de precisão. Enfatiza que os eventos históricos nunca são inevitáveis, mas sim a culminação de numerosas forças, agentes e circunstâncias puxando e empurrando em diversas, muitas vezes

conflitantes, direções. Os jogos que alcançam a contingência histórica são aqueles que trazem à tona a complexidade das forças que moldaram a história (BARTEL, 2019).

Reuss, como costuma acontecer em desenvolvimento de jogos, não participou da criação das artes de *Spirit Island*, mas elaborou uma lista de instruções para as pessoas contratadas para fazer a ilustração. E a mais importante delas foi cumprida com sucesso: o povo Dahan é formado por pessoas. Homens e mulheres que parecem seres humanos reais, altos e baixos, gordos e magros, jovens e velhos. (REUSS, 2015d).



Imagem 17. Algumas cartas do jogo. Foto de Nicolas Vaz.

Uma das maiores dificuldades que o autor relatou para criar o povo Dahan foi, justamente, a de nomeá-lo. Desejava que o nome fosse curto e fácil de pronunciar, para que as pessoas o usassem (em vez de criarem apelidos) e que não ocupasse espaço demais nas cartas.

Além disso, queria que o nome fosse formado por fonemas não exclusivos a nenhuma língua específica, nem pudessem ser confundidos quando lidos em voz alta. Também não queria que fosse similar a uma palavra em inglês, fosse o nome de um grupo étnico existente, ou de um local real conhecido. Evitou que o nome escolhido fosse uma palavra ofensiva ou de conotação negativa (REUSS, 2015d).

Cada turno de *Spirit Island* começa com participantes efetuando seus jogos simultaneamente. Não existe uma ordem de quem age primeiro: todo mundo coloca suas peças, faz seus movimentos, e escolhe suas cartas de poderes. Também não

há limitação de informações, todas as cartas podem ser mostradas, e as pessoas podem conversar livremente, combinando suas ações e estratégias¹⁰.

A primeira ação de cada pessoa em seu turno é a etapa de crescimento que cada pessoa deve fazer em seu turno é a etapa de crescimento. Cada espírito traz uma linha com três ou quatro opções possíveis para escolha.

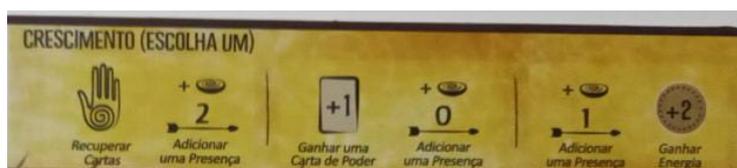


Imagem 18. Opções de crescimento de *Vital Strength of the Earth*. Foto de Nicolas Vaz.

Por exemplo, *Bringer of Dreams and Nightmares* deve optar entre: recuperar todas as cartas antigas e comprar uma nova; recuperar uma parte antiga e aumentar sua presença no tabuleiro; ganhar uma carta e aumentar sua presença no tabuleiro; aumentar sua presença no tabuleiro e ganhar energia.

Além do crescimento, cada espírito apresenta duas trilhas de desenvolvimento, uma com foco na energia e outra nas cartas de jogo. Conforme aumenta sua presença, deve escolher uma das duas trilhas para avançar. Novamente, as trilhas de cada espírito são únicas, não havendo repetições.



Imagem 19. Trilhas de crescimento de *Vital Strength of the Earth*. Foto de Nicolas Vaz.

Cada espírito é singular, tem suas próprias cartas iniciais, duas próprias opções de crescimento, e suas trilhas individuais de desenvolvimento. Além disso, cada partida irá tornar esse ser ainda mais único por meio das decisões tomadas por quem está jogando: comprar uma carta em vez de desenvolver uma trilha irá guiar o

¹⁰ É comum o problema *alfa player* em jogos cooperativos, em que uma pessoa mais experiente ou persuasiva toma a liderança e joga por todas as outras. Reuss relata em seu diário o caminho criativo para evitar esse problema, que culminou pela opção de turnos simultâneos junto a uma quantidade de particularidades de cada espírito, o que, na prática, impede alguém de conseguir compreender todo o tabuleiro para além de suas peças e cartas (REUSS, 2015a).

jogo de uma forma, comprar um poder maior e esquecer um de seus poderes únicos irá diminuir a personalidade do espírito em troca de conseguir mais poder, avançar mais a trilha de energia do que a de cartas irá permitir um jogo mais poderoso, mas muito menos diverso, enquanto um avanço maior na trilha de cartas permite jogar de forma muito mais versátil, mas com menos poderes únicos.

Esse é um ótimo exemplo de como a mecânica influencia no tema do jogo para além da estética das cartas e da narrativa. Tanto as características extremamente particulares de cada espírito, tanto o alto grau de personalização possível em cada um deles, reforçam uma ideia de diversidade e de multiplicidade. Não existe um norte a ser conquistado, um único caminho superior que irá garantir a vitória. Enquanto os invasores europeus ao longo de toda a partida agem de uma forma garantida e esperada — avançando violenta e implacavelmente —, os habitantes da ilha representam uma visão de mundo diversa e não excludente.

Isso fica mais evidente se ao compará-lo a outros jogos. Pode-se tomar como exemplo os jogos do subgênero 4X (explorar, expandir, extrair, exterminar). Nestes jogos, o objetivo é desenvolver um império através da exploração de recursos e evolução tecnológica, conquistando o mapa e derrotando oponentes.

Com o tempo, alguns deles jogos começaram a incluir como opção povos indígenas, como astecas ou o grupo étnico cri (CIVILIZATION WIKI, [s. d.], [s. d.]). Porém, os jogos 4X apresentam uma árvore tecnológica uniforme que todos os povos devem seguir em uma direção unilateral. Como descreve o colunista de jogos Gabriel Soares, a definição de progresso é a eliminação da diferença: quanto mais próximo da Europa, maior será o progresso (SOARES, 2019).

Em *Spirit Island*, após a fase de crescimento, deve-se escolher quais cartas de poder usar. Essas cartas são a maneira pela qual é possível agir contra os invasores. Cada espírito tem um conjunto exclusivo de cartas de poder, que representam as suas habilidades e personalidade única. Ao longo do jogo, podem ser compradas novas de poder menor ou de poder maior. Caso opte-se por uma carta de poder maior, quem recebe o novo poder deve escolher um de seus antigos poderes para descartar. Reuss explica que isso é necessário para manter a dificuldade do jogo, mas também tem um sentido temático, já que uma das questões que o jogo provoca é “como você mudará diante da adversidade?” (REUSS, 2015c).



Imagem 20. Cartas de poder. Foto do manual.

Em seguida, ocorre a fase dos invasores, na qual são reveladas cartas que indicam o que os europeus farão no turno: onde irão explorar, onde irão construir suas cidades e se irão causar destruição, podendo matar Dahans, destruir peças de presença de espíritos e causar corrupção na ilha.



Imagem 21. Cartas dos invasores, atacando no deserto, na montanha, na selva e no pântano. Foto do site *The Spiel*.

A presença dos invasores causa dano à própria ilha, contabilizado pelas peças de corrupção¹¹. Se todas elas forem colocadas no tabuleiro, a ilha deixa de ser saudável e torna-se corrompida. Uma carta específica é posta em jogo, indicando as consequências disso, fazendo com que vencer após esse corrompimento seja consideravelmente mais difícil.

¹¹ O termo na versão em inglês é *blight*, que pode ser traduzido também por contaminação, praga.



Imagem 22. Peças de corrupção. Foto do site The Spiel.



Imagem 23. Carta de Ilha Corrompida. Foto do manual do jogo.

Em suas ações, quem joga deve fazer de tudo para destruir as construções dos invasores, matar seus exploradores, e amedrontá-los o máximo possível, utilizando-se de peças específicas para isso. Quanto mais medo for causado, mais fácil será a vitória, cuja proximidade é indicada pelo nível de terror: no começo, será necessário destruir todas as peças de invasores, no segundo nível de terror, basta destruir as construções, terceiro as cidades grandes, e, caso o nível máximo de terror seja alcançado, de terror a vitória está garantida, com a fuga imediata dos invasores (REUSS, 2017).



Imagem 24. Peça de medo. Foto do site The Spiel.

O autor destaca que o sistema de medo não estava previsto no desenho inicial, mas foi incorporado depois que ele percebeu que os invasores não pareciam humanos reais por não serem afetados de nenhuma forma pelos desastres sobrenaturais que enfrentavam (REUSS, 2015b). Por exemplo, a carta de poder maior Encarnação Manifesta representa um ser espiritual se materializando sob uma cidade europeia e aterrorizando os invasores, gerando grande quantidade de pontos de medo.



Imagem 25. Níveis de terror. Foto do manual.

Para Fair, essa mecânica faz com que o jogo não seja apenas uma luta pela terra, mas também envolva ontologias em conflito e epistemologias concorrentes (FAIR, 2022).

Percebe-se em *Spirit Island* que, tanto do ponto de vista temático quanto mecânico, uma série de conceitos históricos é exposta a quem joga, como colonialismo, resistência e alteridade. Durante uma partida, há identificação com o

povo Daham, solidarizam-se com eles e criam o desejo, para além da vitória, de expulsar os exploradores europeus.

O jogo permite simular, de forma dramática, a invasão e o epistemicídio, lidando com a terra corrompida pelos exploradores europeus. Quem joga precisa escolher constantemente qual caminho seguir, estando em uma situação de agência e multiplicidade, em que cada espírito tem uma infinidade de opções para trilhar, adaptando-se para resistir à violência colonial.

Ao conquistar a vitória, é possível vivenciar um sentimento de catarse, que não deixa uma sensação de falsificação histórica, mas sim uma fabulação sobre possibilidades e um certo senso de justiça para os povos oprimidos da periferia do sistema.

Existem inúmeras atividades educacionais que podem ser realizadas a partir do uso de jogos de tabuleiros comerciais no ensino de história. Não é necessário limitar-se apenas aos anticoloniais mais avançados, intelectual e sensivelmente respeitosos.

Quem ensina, ao mediar as atividades, pode utilizar-se até de jogos como *Puerto Rico*, que permitem uma série de questionamentos e reflexões, principalmente quando confrontados com um jogo como *Spirit Island*.

Além de ser usado como material didático, o jogo *Spirit Island* e os relatos publicados por Eric Reuss possibilitam a reflexão sobre a criação de jogos didáticos anticoloniais, ou que questionem posições de poder diversas.

Uma das lições mais importantes que o jogo nos ensina é a necessidade de combinar a temática e a mecânica com objetivos claros e definidos, ou de pelo menos refletir se a mecânica não traz valores e pressupostos que contradizem os objetivos didáticos. Para ser eficaz como ferramenta pedagógica, é fundamental que a mecânica escolhida esteja alinhada com os objetivos educacionais.

Por exemplo, ao conceber um jogo em sala de aula sobre diferentes povos indígenas, cuja temática mostre a importância da diversidade, não faz sentido criar uma mecânica em que todas as personagens agem de forma uniformizada, sem particularidades

4 CONCLUSÃO

Durante a pesquisa, foi analisado o uso de jogos de tabuleiro comerciais como possíveis ferramentas para o ensino de história relacionada ao colonialismo.

Muitos desses jogos apresentam visões violentas e colonialistas, sendo usadas sem uma crítica devida. Apesar disso, acredito que os jogos podem ser úteis e importantes para o ensino de história.

A estrutura padrão dos eurogames pode induzir a colonialidade como valor explícita ou implicitamente presente no jogo, sendo fundamental refletir criticamente sobre como as mecânicas dos jogos podem influenciar a percepção de eventos históricos.

O uso consciente de jogos de tabuleiro no ensino de história pode ser uma ferramenta poderosa para a compreensão crítica de questões históricas sensíveis. Nesse sentido, é fundamental pensar reflexivamente sobre seu uso como instrumentos pedagógicos e desenvolver abordagens que se utilizem dos jogos" de maneira crítica e consciente para a promoção de uma educação mais reflexiva e emancipatória.

Futuras pesquisas que aprofundem a análise de diferentes mecânicas de jogos e sua relação com a compreensão crítica de temas sensíveis da história podem enriquecer o campo de estudo sobre jogos e Ensino de História. Além disso, seria muito útil o desenvolvimento de possíveis temas da história brasileira e de mecânicas que ampliem a compreensão de tais temas de maneira crítica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues. Ensino De História E Teoria Histórico-cultural: Reflexões Sobre A Organização Do Processo De Ensino-aprendizagem. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 28, n. 58, p. 426–441, 2018.
- AMADEO, Javier; ROJAS, Gonzalo. Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo. **Lutas Sociais**, [s. l.], n. 25/26, p. 29–43, 2011.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. *Em: JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], n. 11, p. 89–117, 2013.
- BARTEL, Christopher. **Playing Games with History: Philosophers on the Ethics of Historical Board Games**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://aestheticsforbirds.com/2019/08/21/playing-games-with-history-philosophers-on-the-ethics-of-historical-board-games/>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BHAMBRA, Gurinder K. Postcolonial and decolonial dialogues. **Postcolonial Studies**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 115–121, 2014.
- BILLINGSLEY, Gene. **P500 Update: Removing Scramble for Africa**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://mailchi.mp/a9c2643ed89c/p500-update-removing-scramble-for-africa>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- BOARDGAMEGEEK. **Ameritrash**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/wiki/page/Ameritrash#>. Acesso em: 24 mar. 2023 a.
- BOARDGAMEGEEK. **Browse Board Game Categories**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/browse/boardgamecategory>. Acesso em: 24 mar. 2023 b.
- BOARDGAMEGEEK. **Browse Board Games**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/strategygames/browse/boardgame?sort=rank>. Acesso em: 26 mar. 2023 c.
- BOARDGAMEGEEK. **Glossary**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/wiki/page/glossary#toc93>. Acesso em: 24 mar. 2023 d.
- BOARDGAMEGEEK. **Juden Raus**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/boardgame/11102/juden-raus>. Acesso em: 26 mar. 2023 e.
- BORBA, Pedro dos Santos de; BENZAQUEN, Guilherme Figueredo. Teoria Crítica

nas Margens: Um diálogo entre marxismo e pós-colonialismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 35, n. 103, p. e3510312, 2020.

BORIT, Cornel; BORIT, Melania; OLSEN, Petter. Representations of Colonialism in Three Popular, Modern Board Games: Puerto Rico, Struggle of Empires, and Archipelago. **Open Library of Humanities**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 17, 2018.

CIVILIZATION WIKI. **Aztec (Civ6)**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: [https://civilization.fandom.com/wiki/Aztec_\(Civ6\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Aztec_(Civ6)). Acesso em: 27 mar. 2023 a.

CIVILIZATION WIKI. **Cree (Civ6)**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: [https://civilization.fandom.com/wiki/Cree_\(Civ6\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Cree_(Civ6)). Acesso em: 27 mar. 2023 b.

EDWARD W. SAID. **O Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2003.

FAIR, Hannah. Playing with the Anthropocene: Board game imaginaries of islands, nature, and empire. **Island Studies Journal**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 85–101, 2022.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *Em*: JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47–73.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. *Em*: JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 87–113.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. *Em*: JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 9–19.

HARVEY, David. The “New” Imperialism: Accumulation by Dispossession. *Em*: ANDERSON, Kevin B. **Karl Marx**. 1. ed. [S. l.]: Routledge, 2017. p. 213–237. *E-book*. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351924320/chapters/10.4324/9781315251196-10>. Acesso em: 21 mar. 2023.

HOYE, Nicole. **Colonialism In And Of Board Games: Part One**. [S. l.], 2021a. Disponível em: <https://dailyworkerplacement.com/2021/02/15/colonialism-in-and-of-board-games-part-one/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

HOYE, Nicole. **Colonialism In and Of Boardgames, Part Two**. [S. l.], 2021b. Disponível em: <https://dailyworkerplacement.com/2021/02/22/colonialism-in-and-of-boardgames-part-two/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

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

JUCHEM, Henry; PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o uso de Jogos no Ensino de História. **Revista Brasileira de Educação Básica**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 1–10, 2018.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos**

Feministas, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *Em*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127–168.

MATALUCCI, Sergio. **Analog board games record double-digit growth**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/en/board-games-record-double-digit-growth-as-interest-in-analog-increases/a-51791664>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MATALUCCI, Sergio. **Board game sales growth faces pandemic challenges**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/en/coronavirus-rapid-growth-of-board-games-market-faces-pandemic-hurdles/a-56370700>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. *Em*: JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 73–87.

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: As complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 80, p. 161–194, 2008.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, & Colonization, 2nd Edition**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2003. *E-book*. Disponível em: <http://www.press.umich.edu/8739>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter D. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. **South Atlantic Quarterly**, [s. l.], v. 101, n. 1, p. 57–96, 2002.

MOREIRA, Cristine Gubert *et al.* As Viagens Do Tambor: Um Jogo, Muitas Histórias, Muitas Vidas Em Porto Alegre. *Em*: MEMÓRIAS E MIRABOLÂNCIAS: I BIENAL DO JOGO E EDUCAÇÃO - MÚLTIPLOS E CORPOS. Porto Alegre: Faced UFRGS, 2018.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Movimento**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 6–23, 1995.

NGUYEN, C. Thi. **Playing Games with History: Philosophers on the Ethics of Historical Board Games**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://aestheticsforbirds.com/2019/08/21/playing-games-with-history-philosophers-on-the-ethics-of-historical-board-games/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 15–40, 2010.

PATRIDGE, Stephanie. **Playing Games with History: Philosophers on the Ethics of Historical Board Games.** [S. l.], 2019. Disponível em: <https://aestheticsforbirds.com/2019/08/21/playing-games-with-history-philosophers-on-the-ethics-of-historical-board-games/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. O pensamento decolonial e o ensino de História. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 20, n. 45, 2018. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4638>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. **OP SIS**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 88–100, 2015.

PFISTER, Alexander. **Mombasa.** [S. l.]: Meeple BR, 2015. *E-book*. Disponível em: https://ludopedia-anexos.nyc3.digitaloceanspaces.com/mombasa_regras_em_portugues_da_versa_69135.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

PFISTER, Alexander; KOBILKE, Viktor. **Skymines.** [S. l.]: Galápagos, 2022. *E-book*. Disponível em: https://ludopedia-anexos.nyc3.digitaloceanspaces.com/skymines_livro_de_regras_oficial_galap_225785.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales**, [s. l.], v. 24, n. 51, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, [s. l.], v. 13, n. 29, p. 11–20, 1992.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International social science journal**, [s. l.], v. XLIV, n. 4, p. 549–557, 1992.

REUSS, R. Eric. **Spirit Island.** [S. l.]: Ace Studios, 2017. *E-book*. Disponível em: https://ludopedia-anexos.nyc3.digitaloceanspaces.com/spirit_island_manual_de_regras_93582.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.

REUSS, Eric. **Spirit Island Design Diary - Beginnings | Musings and Retrospectives.** [S. l.], 2015a. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/blogpost/46060/spirit-island-design-diary-beginnings>. Acesso em: 23 mar. 2023.

REUSS, Eric. **Spirit Island Design Diary - Fear and Victory | Musings and Retrospectives.** [S. l.], 2015b. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/blogpost/65816/spirit-island-design-diary-fear-and-victory>. Acesso em: 23 mar. 2023.

REUSS, Eric. **Spirit Island Design Diary - Questions of Setting | Musings and Retrospectives.** [S. l.], 2015c. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/blogpost/46828/spirit-island-design-diary-questions-setting>. Acesso em: 23 mar. 2023.

REUSS, Eric. **Spirit Island Design Diary - the Dahan | Musings and Retrospectives**. [S. /], 2015d. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/blogpost/46879/spirit-island-design-diary-island-boards>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ROBINSON, Will. **Orientalism and Abstraction in Eurogames | Analog Game Studies**. [S. /], 2014. Disponível em: <https://analoggamestudies.org/2014/12/orientalism-and-abstraction-in-eurogames/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ROMERO, Brenda. **Train**. [S. /], [s. d.]. Disponível em: <http://brenda.games/train>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso?. *Em: JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018a. p. 19–35.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. *Em: JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018b. p. 35–47.

SEYFARTH, Andreas. **Puerto Rico**. São Paulo: Grom, 2002.

SOARES, Gabriel. **“Civilization” and Strategy Games’ Progress Delusion**. [S. /], 2019. Disponível em: <https://www.vice.com/en/article/4aggzm/civilization-and-strategy-games-progress-delusion>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SPIRIT ISLAND. [S. /], 2017. Disponível em: <https://www.kickstarter.com/projects/gtgames/spirit-island>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAKAHASHI, Deab. **Brenda Romero’s Train board game will make you ponder**. [S. /], 2013. Disponível em: <https://venturebeat.com/games/brenda-romero-train-board-game-holocaust/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

TOLOTTI, Rodrigo. **Mais que brincadeira de criança: vendas de jogos de tabuleiro disparam no Brasil, mas mercado tem grandes desafios**. [S. /], 2022. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/negocios/mais-que-brincadeira-de-crianca-vendas-de-jogos-de-tabuleiro-disparam-no-brasil-mas-mercado-tem-grandes-desafios/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

WINKIE, Luke. **The Board Games That Ask You to Reenact Colonialism**. [S. /], 2021. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/culture/archive/2021/07/board-games-have-colonialism-problem/619518/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

WIRED. Monopoly Killer: Perfect German Board Game Redefines Genre. **Wired**, [s.

/.], 2009. Disponível em: <https://www.wired.com/2009/03/mf-settlers/>. Acesso em: 2 mar. 2023.