UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (ProfHistoria)

André Luís da Costa Corrêa

ROLANDO DADOS, CRIANDO HISTÓRIAS, APRENDENDO HISTÓRIA - O USO DO RPG COMO INSTRUMENTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

PORTO ALEGRE

2017

André Luís da Costa Corrêa

ROLANDO DADOS, CRIANDO HISTÓRIAS, APRENDENDO HISTÓRIA: O USO DO RPG COMO INSTRUMENTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Edson Antoni

Porto Alegre

Fevereiro – 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa, André Luís da Costa
Rolando dados, criando histórias, aprendendo História - o uso do RPG como instrumento de iniciação cientifica no ensino de História / André Luís da Costa Corrêa. -- 2017.
98 f.

Orientador: Edson Antoni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Ensino de História. 2. Jogos pedagógicos. 3. RPG. 4. Iniciação Cientifica . I. Antoni, Edson, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores e professoras do ProfHistória – UFRGS e à CAPES pela oportunidade de realizar o mestrado profissional em Ensino de História, uma grande contribuição para meu aperfeiçoamento acadêmico e profissional. Especialmente aos professores Luiz Alberto Grijó e Edson Antoni por terem, em momentos distintos, aceitado orientar este trabalho a despeito das dificuldades que tive em realizar a pesquisa concomitantemente com o trabalho de professor. Cada um, à sua maneira, trouxe contribuições importantes para este trabalho sob a forma de sugestões, críticas, correções e cobranças necessárias.

A toda a turma do ProfHistoria 2014, cujas trajetórias docentes, conversas descontraídas, debates mais profundos e trocas de experiência auxiliaram para a construção de uma visão mais ampla de o que é ser um professor de história - em particular no âmbito da escola pública e suas múltiplas realidades.

Aos membros do Coletivo de Educação Território Popular, sejam professores ou estudantes, pela compreensão com as minhas ausências da sala de aula, reuniões e assembléias durante boa parte do ano, assim como pela acolhida sempre calorosa e empática nos retornos.

À comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo VI (EMEF Paulo VI), do município de Canoas/RS. Em especial às colegas professoras e equipe diretiva pelo apoio e compreensão das dificuldades derivadas da realização do mestrado concomitante com as 40 horas semanais de trabalho na escola. E, acima de todos e todas, aos alunos e alunas do sétimo ano que participaram dessa pesquisa voluntariamente, possibilitando que essa dissertação fosse elaborada.

Aos amigos e amigas de longa data, responsáveis por me apresentar o RPG e por manter grupos de jogo ao longo dos anos, sempre que possível. Nunca poderia imaginar, quinze anos atrás, que aquele jogo estranho além de divertido me traria amizades tão duradouras, além de se tornar objeto de estudo e da minha prática profissional.

Aos meus familiares de um modo geral, mas em especial aos meus pais – Luiz Ademar Carneiro Corrêa e Maria de Lourdes Costa Corrêa. Por terem dedicado suas vidas à educação, servindo de exemplo na minha caminhada, além de terem sempre apoiado os meus estudos e a minha escolha profissional.

A todas as pessoas próximas que sentiram a minha falta de algum modo durante os últimos dois anos, ou ainda, que tiveram de observar os meus silêncios, incômodos e eventual mau-humor ou apatia resultantes da dificuldade de realizar e concluir esse curso.

Por fim, a todos os alunos e alunas para quem lecionei nos últimos quatro anos, quando iniciei a minha breve carreira de professor e também antes, durante os estágios, aulas particulares e cursos pré-vestibulares populares. Nada do que faço em termos de aperfeiçoamento profissional ou acadêmico possuiria qualquer tipo de significado se não fossem as experiências de vida que me foram proporcionadas quando tive a oportunidade de compartilhar com vocês uma sala de aula.

“Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez ou bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio: tudo isso não leva a nada. Essas coisas não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou”

Rubem Alves

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1 – Ensino de História, iniciação científica e o uso de jogos 14

1.1. A história escolar e o pensamento científico 14

1.2. O ensino de história e as aprendizagens significativas 19

1.3. O jogo como um motivador para o ensino de história 22

1.4. O RPG e a iniciação científica em história 26

CAPÍTULO 2: Rolando os dados: a prática do RPG no espaço escolar 34

2.1. Considerações metodológicas: o uso do RPG na educação escolar 34

2.2. Experimentando o RPG na EMEF Paulo VI – Canoas/RS 48

2.3. O RPG dentro da sala de aula: aventura-solo e agência histórica 48

2.4. Saindo da sala de aula: prática do RPG em um grupo focal 53

CAPÍTULO 3: Guia para o uso do RPG no ensino de história 72

3.1. Elaborando um sistema de regras: o começo 72

3.2. Preenchendo a ficha de personagem 74

3.3. Ambientação do cenário: pesquisa e ação 76

3.4. Condução do jogo, produção escrita e iniciação científica 78

CONSIDERAÇÕES FINAIS 82

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 84

ANEXOS 87

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática do uso de jogos na educação básica. Especificamente, trata dos RPGs (*role-playing games*), jogos de interpretação de personagem, como um recurso para estimular a iniciação científica no ensino de história. A partir da prática do RPG, buscou-se evidenciar momentos de pesquisa a partir de situações-problema apresentadas durante as sessões, bem como a partir da imersão dentro do cenário de jogo. Ao permitir uma simulação, que também é uma imaginação, do passado e articulando saberes prévios com a formação de conceitos formais do conhecimento histórico, o RPG se torna um mecanismo útil para as aprendizagens significativas em história – dentre as quais se destacam a concepção de agência histórica e o aprendizado de situações históricas: contextos, estruturas e conjunturas. As práticas foram conduzidas com alunos e alunas do sétimo ano do ensino fundamental da EMEF Paulo VI – Canoas-RS, a partir da formação de um grupo focal cujos encontros se deram dentro do espaço escolar no turno contrário às aulas regulares.

Palavras chave: ensino de história, iniciação científica, RPG, resolução de problemas

ABSTRACT

This research addresses the use of role-playing games as a resource to stimulate a scientific initation on the learning process of the history teaching action. From the practical use of RPGs and the student immersion in the game scenery, one seeks to shine a light upon research moments within the roleplaying sessions. Through simulation and creation upon the thematic past of the sessions and articulations with previous knowledge of the student and the formal learnings of historiographic concepts, RPG becomes an useful mechanism for meaningful History experiences - for example, learning the historic agency concept or the historical situations framework: context, structure and conjuncture. The practical applications of our theory were experimented with students of the seventh grade of brazilian elementary school at EMEF Paulo VI - Canoas-RS, who formed a focal group whose meetings took place within the school space after the regular class' shift.

Keywords: History teaching, scientific initiation, RPG, problem solving.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da narrativa e do lúdico, assim como de iniciação científica em espaço escolar. A inquietação que a produz diz respeito às possibilidades do ensino de história – em particular na escola pública – que possam não apenas recorrer ao uso motivador de um jogo pedagógico, mas também auxiliar na compreensão de como o próprio conhecimento histórico é observado pelos estudantes, que muitas vezes encaram a história, enquanto disciplina escolar, como um saber sem qualquer significado. Com esses objetivos em mente, buscamos aqui refletir sobre o uso didático do RPG (sigla em inglês para *role-playing games*, ou *jogos de interpretação de personagem* em uma tradução livre), entendidos como jogos de produção de narrativas, como uma forma de incentivo à pesquisa sobre história e à iniciação científica em âmbito escolar.

O RPG surge em 1974 nos Estados Unidos, com o jogo *Dungeons and Dragons*[1] – literalmente "masmorras e dragões", de Gary Gygax (1939-2008). Trata-se de um jogo de fantasia, fortemente inspirado na obra de J.R.R Tolkien – autor, entre outros de *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*.[2] A mecânica do jogo está ligada aos chamados *wargames*, jogos de estratégia baseados em tabuleiros, estatísticas e dados, e poderia assumir uma infinidade de cenários imaginários possíveis[3]. As grandes diferenças do *D&D* para esses jogos de estratégia são os fatos de que em sua composição, sentados em volta de uma mesa, usando livros de regras, papel, lápis e um conjunto de dados de múltiplas faces, cada jogador deve*representar* um personagem e não um exército; e também a existência de um jogador especial denominado *Dungeon Master* – "mestre" do jogo, que mais tarde passaria a se chamar também *narrador* – cujo papel é, ao mesmo tempo, propor um desafio, uma *aventura*, aos demais jogadores e também ser o responsável pela condução da narrativa, descrição do cenário e interpretação de qualquer outro personagem da história que não seja de um jogador – os chamados NPCs, *non-player character*, muitas vezes antagonistas dos personagens de

---

1 Esse também é o nome de um famoso desenho dos anos 80, que foi inspirado no jogo de RPG. No Brasil, o título foi traduzido para "Caverna do Dragão" e contou com inúmeras reprises ao longo dos anos 90 na TV aberta e ainda é transmitido na TV por assinatura. O desenho apresentava criaturas e situações clássicas de partidas de *D&D*, sendo os personagens principais uma analogia a um grupo de RPG e o personagem *Mestre dos Magos* uma referência, e uma tradução proposital, ao *Dungeon Master*.

2 Para mais informações sobre a história do RPG, no exterior e no Brasil, ver ROCHA (2010).

3 Um exemplo desses jogos de estratégia, criado nessa época e reeditado até hoje é o *WAR*. O jogo e sua sequência, *WAR II*, são relançados e vendidos até os dias de hoje. Há inclusive uma edição especial chamada "*WAR – Império Romano"*.

jogadores. Ao longo da narrativa, os jogadores devem tomar as decisões de seus personagens – que no plano da imaginação realizariam as ações propostas, tendo o sucesso ou o fracasso em suas tentativas baseado na aleatoriedade representada pelo rolar de dados. Conforme os jogadores tomam suas decisões, realizam ações ou enunciam suas falas, os dados rolam e o mestre-narrador descreve os resultados e as reações do cenário, constituindo, portanto, uma espécie de *narrativa interativa* e colaborativa, cerceada pelo improviso e por uma enorme liberdade criativa.

A partir de então, vários outros jogos similares surgem – usando sistemas de regras e cenários distintos, assim como o próprio *D&D* passou a ganhar novas edições, com atualizações nas regras e opções de jogo – atualmente está na quinta edição, se mantendo como o mais popular desses jogos. Citaremos aqui apenas dois destes outros RPGs, por sua relevância ao introduzir novas formas de olhar para o RPG e de jogá-lo. O primeiro é o GURPS (sigla para *generic universal roleplaying system*, ou "sistema universal e genérico de interpretação de papéis") de Steve Jackson, que surge nos anos 80 e propõe um conjunto de regras genéricas que possa ser usado para construir personagens e aventuras em qualquer tipo de cenário, desde a fantasia medieval à ficção científica, do horror à distopia, e – inclusive – cenários *históricos* (como a era viking ou o Império Romano). Este é, sem dúvidas, o RPG internacional com o maior número de livros lançados – cada um apresentando um "mundo" diferente (real ou imaginário). No Brasil, com a proximidade dos 500 anos da chegada dos portugueses, foi lançada em 1999 a série "Mini-GURPS" – de autoria de Luiz Eduardo Ricon – que em sua maioria tratava de temas da história nacional, usando uma versão mais enxuta das regras do GURPS. Entre os títulos dessa série estão *O Descobrimento do Brasil*, *Entradas e Bandeiras* e *O Quilombo dos Palmares* - todos publicados à época pela editora Devir, responsável também pela tradução e publicação de diversos jogos de RPG no Brasil desde 1987[4].

O terceiro grande título do circuito dos RPGs internacionais, surgido nos anos 90, foi o livro *Vampiro: a Máscara* de Mark Hein-Hagüen. A obra inaugurou o sistema *Storyteller*, que se traduz literalmente como *contador de histórias*, e tinha por objetivo criar histórias de horror psicológico fortemente influenciado pela obra da escritora Anne Rice – autora de livros como *Entrevista com o Vampiro*, posteriormente tornado um filme de sucesso. O cenário desse RPG é o chamado *World of Darkness*, "mundo das trevas", uma versão decadente do mundo real de finais do século XX. Nessa versão mais sombria do mundo real,

[4] A lista de edições de livros de RPG brasileiros feitas pela Editora Devir está acessível em: <http://devir.com.br/>. Acesso em: 9 Fev. 2017.

criaturas sobrenaturais – vampiros, lobisomens, entre outro – viveriam escondidas, caçando e manipulando os seres humanos. Uma contribuição interessante para o mundo dos RPGs advinda desse novo jogo foi a possibilidade de abandonar o sistema tradicional, o *RPG de mesa*, e jogar em uma modalidade que ficou conhecida como LARP ou *Live-Action RPG* – traduzido como *ação ao-vivo*, na qual as regras, já simples, são praticamente deixadas de lado e o foco se dá na imersão quase total dos jogadores em seus personagens, que devem se caracterizar como tal e realizar suas ações fisicamente, aproximando o jogo de RPG do teatro de improviso. A grande contribuição de *Vampiro*, no entanto foi lingüística. O *mestre* se tornou *narrador*, e o jogo desviou o foco das batalhas épicas da fantasia medieval para o desenvolvimento de tramas mais complexas.

O RPG chegou ao Brasil no final da década de 80, tendo se difundido principalmente entre universitários que jogavam com cópias de livros importados. A expansão, ainda que com a característica de ser um produto cultural de nicho, da prática do jogo se deu nos anos 90, com o lançamento de versões traduzidas de jogos estrangeiros e inclusive com a produção de alguns títulos nacionais, merecendo destaque o pioneiro *O Desafio dos Bandeirantes* (PEREIRA, ANDRADE & RICÓN, 1992).

Já na segunda metade da década de noventa, começou a se pensar no jogo associado à educação. Professores que também eram *rpgistas*, neologismo que define os jogadores de RPG, começaram a aplicar o jogo como ferramenta didática; realizando oficinas e iniciando debates sobre a temática. O primeiro livro a tratar do assunto e relatar essas experiências, ainda nos anos 90, é *Saindo do Quadro*, de Alfeu Marcato (MARCATO, 1996) no qual o professor ressalta as qualidades do jogo como motivador para os estudantes. A partir dos anos 2000 começaram a surgir mais livros, assim como pesquisas acadêmicas sobre o assunto – relacionando o RPG com educação, literatura, teatro e outras áreas. Ao mesmo tempo surgiram os primeiros eventos e grupos de estudo/divulgação que associam o jogo ao ensino (ROCHA, 2010).

O objetivo dessa pesquisa foi refletir sobre as possibilidades do RPG como uma prática de produção de narrativas que estimule a iniciação científica no espaço escolar a partir de experiências realizadas nos anos finais do ensino fundamental da EMEF Paulo VI, escola que se localiza em uma região periférica do município de Canoas, no estado de Rio Grande do Sul. O presente trabalho se divide em três capítulos. O primeiro deles se dedica à reflexão que articula ensino de história, jogos e iniciação científica, associando a metodologia da pedagogia lúdica a um incentivo à pesquisa na educação escolar – entendida aqui como uma

possibilidade para aprendizagens significativas em história. Buscamos demonstrar aqui que o jogo em geral, e o RPG em específico, pode desempenhar o papel de mobilizar diferentes saberes – habilidades, competências, informações e conceitos – e instigar a busca por novos conhecimentos por meio de uma lógica de resolução de problemas.

O segundo capítulo dedica-se ao debate metodológico acerca do uso do RPG na educação escolar, apresentando as diversas abordagens de uma possível *metodologia roleplay* a partir de experiências pedagógicas de educadores, ONGs e pesquisas acadêmicas no Brasil durante as últimas duas décadas. Em um segundo momento, apresenta o relato das experiências realizadas com o jogo em turmas de sétimo ano do ensino fundamental, na EMEF Paulo VI (Canoas – RS).

O terceiro e último capítulo, por fim, apresenta um breve guia para o uso do RPG no ensino de história, pautado na lógica da solução de situações-problema. O texto apresenta algumas sugestões e referências para o professor que queira utilizar o jogo de interpretação no espaço escolar, refletindo sobre temas comuns ao RPG e como eles podem ser abordados em uma perspectiva pedagógica. Ainda apresenta um sistema genérico e simples de regras para a elaboração de campanhas e aventuras de RPG em cenários historicamente ambientados utilizando apenas papel, lápis, borracha e dados comuns.

CAPÍTULO 1:

ENSINO DE HISTÓRIA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O USO DE JOGOS

Esta pesquisa parte de algumas premissas quanto ao conhecimento histórico no âmbito escolar. A primeira delas é a de que o ensino de história pode se beneficiar de uma abordagem que pense os saberes históricos escolares no âmbito do pensamento científico. O saber escolar teria por especificidade justamente a capacidade de articular diversas lógicas de explicação científica para atingir seus fins de ensino-aprendizagem. A segunda premissa é a de que há a possibilidade de realizar aprendizagens significativas em história, entre as quais a apreensão de conceitos históricos e concepção de *agência histórica*. Utilizar categorias conceituais para analisar uma determinada realidade é parte importante do pensamento científico típico da modernidade, permitindo observar fenômenos além do efêmero e do chamado senso comum. Já a ação ou agência histórica é compreendida aqui, conforme Seixas (2012) e Valpaços (2015), como uma noção fundamental para o estudo de história, pois evidencia a atuação de indivíduos ou grupos sociais e suas relações com as estruturas e conjunturas, em situações de negociação e/ou conflito, redimensionando o cotidiano em diversos contextos históricos.

No âmbito do ensino de história, é importante dimensionar as possibilidades e limites da ação histórica dos indivíduos e grupos sociais, de modo a propiciar ao estudante uma compreensão de contexto e conjuntura, de estruturas e agentes históricos. A terceira e última premissa é a de que o uso de jogos pode ser um grande motivador para o processo de ensino-aprendizagem em história: ao mesmo tempo em que fornece um espaço próprio de simulação de um passado imaginado – um "laboratório de história", com suas devidas ressalvas – o jogo pode estimular uma atitude de pesquisa, o que entendemos aqui como uma forma de iniciação científica para a educação básica. Tomamos como exemplo de jogo aqui os RPGs, refletindo a sua especificidade lúdica e pedagógica no âmbito da pesquisa, da autoria e da produção de narrativas.

1.1 - A história escolar e o pensamento científico

Muito tem se perguntado a quais propósitos o ensino de história escolar serve. Essa pergunta recorrente na vida de professores não possui uma resposta fácil – apesar de estarmos acostumados a alguns lugares comuns como a fórmula *aprender com o passado, entender o presente, mudar/construir o futuro*. Esse tipo de pensamento, associado a uma ideia da história como *mestra da vida*, nos traz alguns problemas epistemológicos. Em primeiro lugar,

a noção de que se aprende com o passado permite imaginar uma história que se confunde com o próprio passado. Porém, o conhecimento histórico não é o "passado em si" – mas sim a própria historiografia, a escrita da história. Tal conhecimento, conforme Keith Jenkins (2001), é definido como uma série de discursos feitos sobre o passado que lhe atribuem diversos significados em outros tempos. O passado e a história estão inter-relacionados, mas são dimensões autônomas. A partir daí podemos pensar nessa história, e no seu ensino, a partir das lógicas próprias do conhecimento histórico (para além do simples arrolamento de fatos).

Em segundo lugar, a linha de raciocínio da história *mestra da vida* evidencia não apenas uma visão utilitária do ensino de história – mas uma concepção *moral* do mesmo. Ao refletir sobre o desafio que a ciência impõe ao ensino de história, Paulo Knauss afirmou que: *"*a história do ensino de história é demarcada por uma trajetória sem compromisso com o pensamento científico*"* (KNAUSS, 2005, p. 281). Essa concepção está ancorada tanto nas origens do conhecimento histórico, que são anteriores ao pensamento científico e próximas às artes, assim como aos interesses que legitimaram esse saber sobre o passado e o seu ensino ao longo do tempo. Knauss argumenta que ao longo dos séculos o ensino de história no Brasil se sustentou em bases morais, e não científicas. Essa concepção tem suas origens na história sacra, que valia-se da história para a formação de bons cristãos e a perpetuação de uma sociedade pautada em valores religiosos; passando pela tradição nacional, que instrumentaliza os valores morais da nação e sua representação na figura do Estado como o mote da história escolar e chegando ao presente sob a forma de uma "história para a cidadania", na qual o conhecimento histórico está a serviço da legitimação de direitos sociais e humanos, bem como o respeito às diferenças e à diversidade. O fundamento científico da história disciplinar, portanto, raramente seria ressaltado na sala de aula (KNAUSS, 2005).

Reconhece-se aqui que há uma grande discussão discorrendo sobre o conceito de ciência, em diversos campos do conhecimento. Também é grande o debate epistemológico sobre a cientificidade da história (seja para reivindicá-la, seja para refutá-la). O presente trabalho pauta-se na definição de conhecimento científico apresentada por Paulo Knauss tanto pela sua preocupação com o ensino de história quanto pelo seu enfoque nas lógicas explicativas da ciência. O conhecimento histórico em sala de aula, independente do debate sobre a história ser ou não uma ciência, se vale dessas lógicas explicativa – pois é dessa maneira que ele se apresenta no âmbito do ensino e da aprendizagem: como um conhecimento possível de ser sistematizado e explicado (demonstrado) a partir de modelos

lógicos. De acordo com Knauss:

> A ciência não se define como algo dado, mas como uma construção intelectual. (...) todo o conhecimento científico se sustenta na sua capacidade de demonstração lógica. São as operações lógicas do pensamento científico que delimitam a validade da afirmação dessa forma específica de conhecimento (KNAUSS, 2005 p.286)

Considerando a ciência como uma construção intelectual e entendendo o conhecimento histórico como uma forma de conhecimento científico, ainda que bastante diferente de outras ciências, nos cabe observar as diferentes operações lógicas utilizadas nos discursos sobre o passado. Ancorados nas reflexões de Knauss (2005) podemos afirmar que existem quatro modelos de explicação científica: 1) lógica dedutiva, a partir de uma premissa; 2) explicações probabilísticas – quando as premissas são insuficientes e é preciso reconhecer as variáveis; 3) explicações funcionais ou teleológicas, nas quais se apóiam as variadas filosofias da história e diversos determinismos e/ou modelos operacionais (ex: luta de classes) e 4) explicações genéticas, mais descritivas e factuais, muitas vezes associadas à lógica de causa-efeito (seria a chamada história *historicizante*). Vamos nos ater aqui mais aos dois primeiros modelos, dedutivo e probabilístico.

O modelo da lógica dedutiva costuma ser utilizado para explicar modelos gerais de sociedades – geralmente civilizações antigas e suas estruturas e instituições sociais, econômicas e culturais: conceitos como feudalismo, escravismo, teocracia ou democracia – passando uma noção de unidade em relação ao conjunto da sociedade/cultura estudada e imobilidade em relação ao tempo. Já o modelo probabilístico está associado à concepção de uma história enquanto campo de possibilidades, ressaltando as experiências subjetivas dos múltiplos sujeitos sociais em relação com as estruturas de seu tempo. Os estudos de micro-história e de trajetórias individuais são bons exemplos desse modelo, na medida em que promovem uma visão comparada do todo e das partes, dos elementos estruturais e conjunturais, compreendidos como o macro, com a especificidade dos agentes históricos, individuais ou grupais, por sua vez, o aspecto micro da questão.

Ao contrário do conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica em história, cuja produção tende a se caracterizar pela defesa de um ou outro modelo explicativo; no espaço escolar os diferentes conteúdos da disciplina utilizam diferentes modelos de explicação/lógicas científicas... O conhecimento escolar, em especial na disciplina de história, permite a inter-relação dessas lógicas. Mais do que isso, depende dessa amálgama

explicativa para atingir seus objetivos didáticos. Assim como afirma Knauss,

> (...) o saber escolar demarca sua especificidade, pois se permite fazer o que no campo do saber acadêmico não seria permitido: utilizar-se de diferentes formas de pensar a história sem pudores, recorrendo ao que convém no processo de ensino e aprendizagem. Nem sempre, porém, essa diversidade se constitui em matéria do ensino, pois a ordem dos fatos se impõe na ordem da organização do pensamento. (KNAUS, 2005, p. 290)

Em uma mesma aula ou em um mesmo material didático, portanto, dependendo do tema ou período histórico abordado, diferentes lógicas explicativas são acionadas ao mesmo tempo – ainda que nem sempre articuladas entre si de forma coerente. Isso se observa, em particular, no caso do modelo dedutivo e probabilístico. Esse diálogo é importante, pois, a partir dele, pode-se evidenciar aos estudantes não apenas a pluralidade do conhecimento histórico e do trabalho do historiador, mas também a fundamental relação entre o todo e as partes: as condições dadas pelas estruturas socioeconômicas, culturais ou políticas e as estratégias de ação de grupos e indivíduos – a agência histórica.

Nos livros didáticos, por exemplo, o modelo de explicação probabilístico – e sua relação com os modelos dedutivos e conceitos gerais – se faz presente muitas vezes em materiais extras que buscam apresentar alguma diversidade, curiosidade ou exceção à regra, por exemplo, algum *box* que explore uma fonte de época ou biografia mais ou menos exemplar, ainda que tal fonte seja ilustrativa do contexto como um todo. Raramente incorporada ao corpo do texto principal, esse tipo de explicação ocupa, portanto, um espaço marginal em livros escolares e nem sempre recebe a devida atenção. Durante a aula expositiva, o modelo probabilístico frequentemente assume a forma de uma narrativa de eventos e figuras históricas exemplares ou dissonantes em relação ao contexto histórico apresentado.

O uso didático de diferentes lógicas explicativas científicas na aula de história tem o potencial de redefinir os próprios conteúdos curriculares da disciplina, assim como refletir o seu sentido e a própria seletividade que subjaz a escolha dos temas abordados. Tradicionalmente, a disciplina de história no campo escolar está preocupada com o âmbito factual – acontecimentos, processos e eras – e não com o âmbito teórico-metodológico da própria natureza do conhecimento histórico. Essa prática, explica Knauss, acaba por reforçar um caráter normativo e pouco reflexivo da disciplina. Mudanças, entretanto, têm ocorrido conforme o debate sobre o ensino de história e seu sentido foi se aproximando da noção de

aprendizagem de (e através de) conceitos[5] e também de novas práticas e atitudes frente ao conhecimento histórico.

Como expressado anteriormente, o aprendizado de conceitos históricos está associado a um estudo da história que compreenda o desenvolvimento da capacidade analítica do estudante – observação, comparação, enquadramento ou exclusão da realidade apreendida em uma ou mais categorias de análise. Por novas práticas e atitudes frente ao conhecimento escolar no âmbito geral e especificamente o conhecimento histórico, entende-se aqui a busca por uma educação que fomente a desnaturalização do conhecimento, bem como a curiosidade, em oposição à passividade típica daquilo que entendemos como uma concepção tradicional de ensino[6]. Ganham ênfase as práticas associadas à investigação, ou seja: à pesquisa. Trata-se da premissa de que é necessário ao estudante *aprender a aprender*. Em específico o aprendizado de história deixa de ser meramente conhecer os fatos do passado e torna-se aprendera *pensar historicamente*, de onde podemos concluir que o aprender a ler o passado também é um aprender a pesquisar e refletir sobre ele.

O ensino de história, portanto, se beneficia da reflexão sobre suas diferentes lógicas internas. Este seria, de acordo com Knauss, a grande possibilidade pedagógica do ensino de história – na medida em que torna esse saber menos naturalizado e estimula o pensamento a respeito da sua construção epistemológica e discursiva. Conforme Knauss:

> Contraditoriamente, o tratamento escolar dos conteúdos específicos da história nos livros didáticos termina explorando diferentes modelos explicativos, utilizando-se de interpretações historiográficas de caráter distinto. Em nenhuma parte, por exemplo, explica-se a razão do tratamento diferenciado para abordar a Antigüidade mesopotâmica e a Revolução Russa nos manuais escolares. Porque um caso é estudado a partir de estruturas abrangentes e que cobrem uma temporalidade alargada e, noutro caso, o historiador caracteriza um processo de curta duração que não é colocado como questão. É possível entender isso pela operação de conceitos diferenciados (civilização e revolução), mas se poderia, igualmente, explicitar de que modo os conceitos dependem e têm por base os diferentes modelos de lógica explicativa, por exemplo. Explicitar essa diferença de tratamento equivale a entregar o verdadeiro ouro do conhecimento, exibir o próprio processo intelectual de construção e polemizar a melhor maneira de abordar e interpretar o processo social. (KNAUSS, 2005, p.291)

Em última instância, ensinar a história a partir de uma premissa científica significa estimular uma postura de pesquisa nos alunos. É o que entendemos aqui como uma forma possível de iniciação científica – ou talvez devêssemos, mais exatamente, chamar de

---

[5] Entre os trabalhos que destacam a importância do aprendizado de conceitos históricos para o ensino de história ver SEFFNER (2013), PEREIRA & TORELLY (2013), SCHMIDT & CAINELLI (2009), entre outros.

[6] Por concepção tradicional de ensino entende-se aqui a visão na qual o professor é o centro de todo o processo educativo e na qual os esforços pedagógicos limitam-se ao desenvolvimento do intelecto do aluno a partir da disciplina e da transmissão e memorização dos conteúdos escolares, ignorando as experiências prévias dos alunos (SAVIANI, 2006).

iniciação ao pensamento científico – com o conhecimento histórico no espaço escolar, desde o ensino fundamental. Não exatamente o levantamento de hipóteses ou a pesquisa histórica de cunho acadêmico – mas a reflexão e o questionamento das diferentes lógicas que operam na construção e exposição desses saberes referentes ao passado. O ponto chave aqui é a desnaturalização da ciência e do conhecimento histórico e a percepção de ambas como construções intelectuais: a primeira se afastando da idéia de lei imutável e o segundo se afastando da noção de passado dado.

1.2- O ensino de história e as aprendizagens significativas

No contexto de questionamento aos modelos tradicionais de ensino e da transmissão de conteúdos fechados, múltiplas estratégias didáticas e visões diferenciadas do processo de ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento – histórico ou não – vêm sendo fomentadas nos meios acadêmicos e escolares. A abordagem da reflexão científica frente ao conhecimento histórico proposta por Knauss é um caminho importante para superação de uma concepção pedagógica tradicional, na medida em que põe como objeto de reflexão não apenas os conteúdos da disciplina de história, mas – principalmente – as lógicas explicativas associadas a eles, ao mesmo tempo em que valoriza e incentiva uma postura ativa do aluno frente ao saber e seus atributos: curiosidade, pesquisa e autoria. Outro caminho pedagógico atualmente utilizado para se contrapor ao modelo tradicional é aquele que trabalha a partir da perspectiva de se desenvolver aprendizagens significativas no espaço escolar, valorizando as experiências e vivências dos alunos, na forma de saberes prévios, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de estas duas perspectivas serem abordadas por pensadores diferentes da pedagogia e do ensino de história, acreditamos que seja possível buscar um terreno comum entre elas, pautando principalmente a elaboração de conceitos históricos e a questão da agência histórica.

A aprendizagem significativa é aquela que faz algum sentido para o aluno, relacionando seus conhecimentos prévios com aqueles construídos em sala de aula: é a aprendizagem que dialoga com a experiência do educando (MOREIRA, 1999). O processo se dá principalmente na formação de categorias de análise com a elaboração de um mapa mental ou mapa conceitual, onde os conceitos subçunsores - conhecimentos e noções prévias que servem de pré-requisitos para a elaboração de conceitos mais complexos - devem ser articulados por meio de algum tipo de organizador[7] (MOREIRA, 1999). Articulando os

[7] O papel de organizador do mapa conceitual é atribuído ao conjunto das atividades didáticas desempenhadas em sala de aula: aqui, por exemplo, pautaremos o uso de um jogo para esse fim.

conceitos prévios com aqueles mais formais, trazidos pelo professor, é possível gerar um conhecimento que tenha significado para o estudante. Dentro da proposta dessa pesquisa, que visa articular a iniciação científica no ensino de história a partir do uso de uma atividade lúdica, podemos compreender o jogo como esse articulador, pois é a partir das demandas que surgem nas partidas que os conhecimentos prévios e os conhecimentos escolares formais se articulam. A organização desses conhecimentos prévios, as atividades de pesquisa para elaborar o conhecimento formal e sua demonstração são etapas de um processo didático que se dá – nessa perspectiva – por meio da iniciação científica. Ao aplicar o RPG de maneira didática em sala de aula, buscamos criar um espaço propício para externar os saberes prévios dos alunos, ao mesmo tempo em que as situações-problema decorrentes da partida demandam a pesquisa e a interlocução entre esses conceitos subçunsores e o conhecimento formal em formação.

Quando pensarmos aprendizagens significativas no campo do ensino de história, entramos em um terreno árduo e controverso, mas de grande importância. Acompanhando o pensamento de Fernando Seffner, podemos perceber tais dificuldades epistemológicas e metodológicas:

> De que forma podemos nós proporcionar ao aluno aprendizagens significativas em História? A única concordância que parece existir nesse terreno se dá pela negativa: praticamente todos concordam que a memorização não se constitui em aprendizagem significativa na disciplina de História. (SEFFNER, 2013, p. 49).

A escola e o saber escolar formal ainda associam e confundem conhecimento histórico com a simples memorização de fatos e curiosidades sobre o passado. A simples memorização dos processos históricos tende a construir uma aprendizagem superficial. Os alunos e alunas “aprendem” a sucessão de ciclos econômicos do Brasil, ou as datas dos principais acontecimentos políticos e guerras mundiais (causas e consequências, vencedores e perdedores, etc.) e se preparam para o exame ou teste onde deverão simplesmente repetir as informações que receberam do professor ou dos livros didáticos. Passada uma ou duas quinzenas, a maioria já “desaprende” boa parte daquele excesso de informação. Não houve aí um exercício intelectual mais profundo. Nada serviu para gerar novas dúvidas, nem tampouco para ajudar o jovem a pensar o passado, o presente, o tempo ou as ações humanas. Nada ali dialogou com as suas experiências – enfim, nada ali possuiu qualquer tipo de significado.

Diferentemente desse modelo tradicional de memorização de fatos, o ensino de história, para Seffner, é fundamentalmente um ensino de situações históricas. Nesse sentido, as abordagens metodológicas que fogem da simples memorização e do ensino tradicional,

focado no excesso de conteúdo informativo são critérios relevantes que podem representar uma aprendizagem significativa em História (SEFFNER, 2013). Entre essas possíveis abordagens destacamos a subversão da rigidez dos programas escolares, no sentido de permitir uma dedicação diferenciada de tempo para abordar certos componentes curriculares, sem estar preso a uma preocupação demasiada em "vencer a matéria" e "trabalhar todo o conteúdo" dentro do prazo. Também merece destaque a diversificação de fontes e recursos didáticos utilizados em sala de aula. Além disso, Seffner destaca o ensino que privilegia a percepção da ação humana nos processos históricos:

> O mundo em que cada um nasce está dado historicamente, mas pode ser modificado pela ação humana. Afinal de contas, se foi a ação dos homens que construiu tudo o que está feito, o aluno deve compreender que é também a ação humana, a sua incluída, que pode modificar determinadas coisas ou fazer com que outras permaneçam como estão. E na história temos o registro dos esforços para mudança ou permanência, em situações determinadas. A percepção de que cada um pode se transformar num sujeito histórico é com certeza um aprendizado significativo da aula de História. (SEFFNER, 1998, p.35).

A percepção da história como um campo de possibilidades torna-se, portanto, uma aprendizagem significativa justamente por realizar uma importante operação intelectual: a articulação entre as estruturas e os indivíduos e grupos humanos ao longo do tempo, identificando possibilidades e limitações em cada conjuntura, bem como as estratégias tomadas frente às alternativas postas diante dos agentes históricos.

Outra aprendizagem significativa no âmbito do conhecimento histórico está associada ao estudo e à formação dos conceitos históricos. Importantes não apenas para caracterizar dinâmicas e estruturas do passado, os conceitos que são utilizados no ensino de história (entre tantos outros: feudalismo, coronelismo, revolução, escravidão...) servem também para *ler o presente*, haja vista a enormidade de discursos do presente que evocam tais categorias (em analogias mais ou menos anacrônicas). Os conceitos servem como uma chave explicativa, portanto, de permanências e de rupturas ao longo dos processos históricos. O tipo de abstração necessária para cunhá-los e compreendê-los, entretanto, torna normalmente difícil a sua apreensão na educação básica – em particular no ensino fundamental. Como uma criança de 11 ou 12 anos faz para, no sexto ano, lidar com uma enxurrada de conceitos como civilização, democracia, progresso ou revolução? A simples memorização do significado dessas palavras não permite que o estudante realize operações mentais mais elaboradas, como a comparação entre os acontecimentos abordados e as características específicas dos conceitos que estão sendo utilizados, e a conseqüente verificação da pertinência de seu uso.

Pensando nessa dificuldade específica do ensino de história, em um trabalho recente os

professores Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly defendem o uso de práticas fabulatórias pelo professor como forma de ensinar conceitos históricos. Para Pereira e Torelly (2014), é possível estabelecer e reconhecer as diferenças a partir de processos construídos através de narrativas em aulas expositivas que realizam um afastamento da realidade Em um momento posterior à narrativa, há um retorno no qual o professor e os alunos devem formular os conceitos a partir da experiência. Não se trata de uma prática estranha a professores de história, que muitas vezes se confundem com contadores de história a fim de tentar explicar melhor uma ideia – eventualmente incorrendo em anacronismos ou recorrendo ao tom anedótico, mas a proposta defendida aqui depende justamente desses dois momentos: de suspensão da realidade que permita a abstração e de uma posterior sistematização e organização das ideias em conceitos históricos definidos.

Como vimos, há inter-relações possíveis entre a perspectiva de uma reflexão sobre os modelos de explicação científicos no ensino de história, apresentada por Knauss, e do estímulo à iniciação científica no espaço escolar com a perspectiva das aprendizagens significativas em história, desenvolvida por Seffner. A aproximação se dá na medida em que temos por norte o ensino a partir da elaboração e leitura de conceitos históricos – categorias de análise que ajudam a entender as estruturas típicas do modelo de explicação dedutivo – e o ensino de situações históricas – que nos permitem abordar a histórica como um campo de possibilidades e salientar a agência histórica, sendo essa a base do modelo explicativo probabilístico. Para operacionalizar essas perspectivas em conjunto, propomos como ação didática a utilização dos jogos de interpretação – os RPGs, cujo componente narrativo funciona de modo análogo ao das práticas fabulatórias propostas por Pereira e Torelly. Além disso, nos valemos do componente motivador das práticas pedagógicas a partir de jogos.

1.3 - O jogo como um motivador e recurso para o ensino de história

Como nos mostra a pesquisa conduzida desde os anos 90 pela professora Marlene Rosa Cainelli, ao observar os estágios docentes de estudantes de história prestes a terminar o curso de licenciatura, há um grande desafio a ser enfrentado no desencanto dos alunos frente à disciplina de história. Esse é um tema ainda bastante atual e que deve servir de reflexão a historiadores e professores de história. Ao mesmo tempo em que a história vem se tornando cada vez mais difundida em revistas, canais de televisão e outras mídias. Paradoxalmente, permanece sendo considerada assunto tedioso nas salas de aula da educação escolar. Segundo Cainelli, é preciso que o professor trabalhe com a perspectiva da sedução do conhecimento, ou seja, retomar a noção do saber pelo prazer. “Só há um meio de fazer retornar à escola a

sedução presente no universo não escolar: trazer o mundo para dentro da sala de aula*"* (CAINELLI, 1998, p.79). E a saída encontrada pelos professores-estagiários para relacionar o mundo com a escola foi justamente a adoção de jogos (de tabuleiro, de movimento, dominós, RPGs, etc.) na aula de História. A brincadeira aqui está diretamente associada à experiência (portanto, ao mundo exterior ao mundo escolar – real ou imaginário), bem como à apreensão de conceitos históricos dentro de um ambiente lúdico minimamente controlado, favorecido pelo caráter exploratório do jogo.

Em sua origem etimológica, conforme afirma Gilles Brougère, a palavra "jogo" deriva do latim *ludus* – que era a mesma palavra que os romanos antigos utilizavam para designar as escolas de gladiadores. É, portanto, um espaço onde se exercita e se simulam as lutas. Para Brougère, o jogo é justamente o que possibilita aos seres humanos vivenciarem e experimentarem novas situações que – assim como as lutas dos gladiadores – de outra forma não seriam possíveis, pois trariam riscos (BROUGÈRE, 1998). O jogo nos permite, portanto, uma simulação da vida e pelo seu caráter ficcional permite que os jogadores exercitem a sua criatividade e explorem possibilidades, de forma ousada e imaginativa. O jogo é, portanto, assim como a narrativa, um elemento central da cultura humana. Johan Huizinga definiu o jogo como:

> uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2000, p. 33)

Esse afastamento da vida cotidiana representa a imersão que o jogo necessita para poder funcionar. Daí a relevância de se estabelecer regras, que quando quebradas, costumam fazer o real invadir o imaginativo, o cotidiano invadir o lúdico. O jogo é dotado de uma enorme imprevisibilidade – tal qual a história e seu campo de possibilidades. Sem imprevisibilidade não há jogo.

Pensar o jogo associado à educação requer perceber que o próprio jogo é aprendizado. Conforme defende Tânia Fortuna, o jogo está associado ao desenvolvimento humano, assim como à criação de estruturas necessárias à aprendizagem. Assim, mais do que um caminho para a aprendizagem, brincar é aprender (FORTUNA, 2013). Cabe ao professor que busca utilizar o jogo não o fazer de forma a ter meramente uma ferramenta para atingir um objetivo – aprendizado de uma disciplina escolar, mas sim buscar meios para o educando aprender jogando, e não jogar para aprender. Trata-se novamente da questão da imersão e do reconhecimento do jogo e seus potenciais enquanto atividade livre. O jogo, respeitando seus

preceitos básicos, é um espaço privilegiado para o uso das múltiplas inteligências e para a aprendizagem exploratória. De acordo com Tânia Fortuna:

> O fato é que, brincando, é possível experimentar comportamentos que, em situações normais, talvez jamais fossem tentados por medo do erro ou da punição, devido à menor pressão social existente na brincadeira. Destaca-se, aqui, outro aspecto da aprendizagem a ser valorizado: seu caráter exploratório (FORTUNA, 2013, p.81).

A reflexão de Fortuna toma por base também a abordagem psicocultural da educação de Jerome Bruner, que aponta para uma forma de pensar associada à imaginação e às brincadeiras/jogos: o *pensamento narrativo* (que junto do pensamento lógico-científico seriam as formas humanas de organizar e administrar seu conhecimento do mundo e as experiências). Nesse sentido, todo o jogo possui uma narrativa e colabora com o desenvolvimento desse pensamento (BREUNER, 2001). No âmbito do ensino de história, o uso dos jogos (em especial dos jogos de interpretação) permite simular alguns "laboratórios de história", seguindo a mesma lógica da prática fabulatória sugerida por Pereira e Torelly.

A história, enquanto disciplina escolar da educação básica possui uma série de particularidades e justifica sua presença no currículo do ensino fundamental e médio a partir das habilidades e competências que pode estimular, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Entre estas, destacam-se os eixos relacionados a 1) compreensão e domínio dos conceitos históricos 2) a capacidade de contextualização sociocultural, 3) representação e comunicação e 4) investigação e compreensão – das diferentes noções de tempo, por exemplo.

Fundamentalmente, apontam os PCNs, a história trabalha com a diferença e a semelhança: entre tempos e espaços, sociedades e culturas, rupturas e permanências. Nesse sentido, Débora El-Jaick Andrade escrevendo para a revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) observa como o jogo corrobora a comparação: *"*Ao imitar o cotidiano, mas dissociar-se inteiramente dele, o jogo cria espaços para a criatividade, para a imaginação e para a comparação com outras realidades históricas e modos de vida de outros povos". (ANDRADE, 2007, p.13).

A percepção entre o que é familiar e o que é distinto é uma habilidade fundamental para o estudo dos processos históricos, e a ação do jogo – em sua própria essência – articula essa potência cognitiva. O jogo também é capaz de auxiliar no reconhecimento de rupturas e permanências, a partir da abstração. As abstrações que estão permeando o raciocínio quando falamos de permanências e mudanças, pressupõem a negação, a reciprocidade, isto é, cada

operação comporta uma operação inversa, como a subtração em relação à adição (ANDRADE, 2007). A utilização do jogo pode auxiliar nesse processo pelas características que ele possui. Por exemplo, ao ter um objetivo dentro do jogo normalmente é preciso que o aluno-jogador busque diferentes informações para interpretar o mesmo fato. Ou ainda que observe semelhanças e diferenças entre as ações tomadas em um jogo que é baseado em um determinado período histórico. Analisar os resultados destas ações também permite perceber de forma indireta as nuances do(s) passado(s) em jogo e contribui para o próprio desenvolvimento do pensamento comparativo, muito caro ao conhecimento histórico.

De um modo geral, a partir do uso dos jogos no ensino de história se faz uma aposta bastante válida. É preciso ressaltar, no entanto, que não se trata aqui de uma fórmula mágica ou auto-suficiente. Em verdade, as atividades lúdicas em geral funcionam melhor quando associadas a outras formas de construção de conhecimento histórico em sala de aula: leitura produção de textos, aulas expositivas, análise de variadas mídias. Não se trata também de abandonar por completo os conteúdos tradicionais de uma aula de história e abraçar o "jogo pelo jogo" pura e simplesmente. O jogo deve ser uma ferramenta contributiva no planejamento de professores de história, utilizado estrategicamente para facilitar a apreensão de aspectos abstratos do conhecimento histórico (conceitos, processos, comparações, contextos) devolvendo o prazer para esse estudo – geralmente pouco agradável para crianças e adolescentes.

Aprender sobre profissões, lugares, objetos, quando estes conhecimentos são solicitados numa atividade que envolve o aluno em todo seu potencial e com a possibilidade de eminente troca entre os pares: é isso que os jogos oferecem aos professores que desejam abraçá-los e experimentá-los em sua sala de aula. Tais professores se tornam mediadores das ações de estudantes que deixam de ser apenas receptores de um saber "pronto" e tornam-se agentes do próprio aprendizado: exploradores, experimentadores e mesmo autores do saber histórico. Tal autonomia intelectual é bastante desejável na formação do aluno.

Ainda em relação ao uso de jogos para o ensino de história cabe levantar algumas possibilidades de critérios avaliativos dessa ação – ressaltando as capacidades, atitudes, habilidades e competências que se envolvem na prática lúdica voltada para a educação. Em suas experiências com jogos pedagógicos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CaP-UFRGS), os professores Edson Antoni e Jocelito Zalla indicam cinco possíveis critérios avaliativos a partir das operações mentais que são ativados na prática lúdica do estudante: 1) Observação – de regras, dinâmicas e estratégias mobilizadas pelos estudantes-jogadores durante a prática do jogo; 2) Reconstituição – de conceitos, informações

e fatos elaborados dentro do jogo ou em outro espaço de aprendizagem; 3) Comparação – entre as informações disponibilizadas no jogo e saberes já construídos; 4) Antecipação – tanto no plano do jogo em si (antecipando ações dos demais jogadores) quanto no plano conceitual (formulação de hipóteses relativas às categorias históricas envolvidas no jogo); e 5) Justificativa – de pontos de visa ou de decisões tomadas no curso de uma partida, exercitando a argumentação (ANTONI & ZALLA, 2013).

Todas essas operações podem ser aplicadas em jogos associados ao ensino de história, sendo competências úteis para o estudo a partir de fontes históricas ou de ações que emulem/simulem o passado. Especificamente em relação à história, os autores sustentam que o uso de jogos no ensino permite contemplar conteúdos e competências demandadas pelos PCNs – a saber: o conhecimento e respeito dos diferentes modos de vida dos vários grupos humanos ao longo do tempo, observando semelhanças e diferenças nos âmbitos culturais, políticos e econômicos; o reconhecimento de permanências e rupturas a partir da realidade do estudante em contraste com outras comunidades em outros tempos e espaços; e a valorização do patrimônio sociocultural e o respeito à diversidade – direito dos povos e parte importante da vida democrática (ANTONI & ZALLA, 2013). Como mecanismo para a articulação lúdica dessas competências, lançamos mão do uso de um jogo narrativo: o RPG (*role-playing game*).

1.4 - O RPG e a iniciação científica em história

O RPG é um jogo de construir narrativas e como a própria tradução de *role-play* evidencia, de interpretar papéis. As práticas de criar e contar histórias e de criar um personagem e interpretar um papel em um desses jogos de fantasia são dois caminhos interessantes para o ensino de história. Uma vez que o jogo permite criar histórias em qualquer cenário que se possa imaginar: mitológicos ou históricos, mesmo que ficcionais ou livremente adaptados, o trabalho de pesquisa que narradores realizam ao preparar sua ambientação de jogo, suas aventuras e campanhas, assim como aquele que jogadores realizam ao criarem seus personagens, pode aproximar esses praticantes do jogo do conhecimento histórico.

Uma vez que o jogo lida com a construção de narrativas e de cenários nos quais essas narrativas ocorrem, narradores e jogadores tendem a realizar leituras prévias a respeito da temática que o jogo abordará. Os próprios livros de RPG costumam dedicar parte de seu espaço à ambientação do cenário de jogo, trazendo informações sobre lugares, histórias e figuras reais ou fictícias. Nos casos de jogos de RPG que lidem com cenários históricos

(como é o caso da série *Mini GURPS*), é comum que além de informações gerais sobre a ambientação e contexto histórico sejam indicadas outras referências para o aprofundamento na temática –que vão desde livros de história a séries de televisão. Esse trabalho de pesquisa inicial está associado à imersão do jogo. Para que o cenário se torne mais verossímil e para municiar os participantes do jogo de referências na elaboração de tramas e personagens é necessário, portanto, um mínimo conhecimento a respeito do período histórico emulado. Essa pesquisa inicial se dá principalmente a partir do trabalho do narrador, pois é ele o responsável por apresentar a ambientação ao grupo de jogadores, assim como as regras do jogo. Para os demais participantes, não se exige um aprofundamento no tema para que o jogo possa se iniciar. É principalmente no decorrer do jogo, a partir das situações-problema que possam surgir que, como veremos adiante, ganha ênfase o trabalho de pesquisa dos demais jogadores do grupo.

Em um livro fundamental entre as pesquisas sobre o RPG no Brasil, a obra de Sônia Rodrigues *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil* (2004) encontramos alguns conceitos importantes com os quais a nossa pesquisa dialoga, como a concepção de Rodrigues do RPG como uma *ferramenta de produção de narrativas* (RODRIGUES, 2004). O jogador, ao criar seu personagem, busca, dentro de seus próprios conhecimentos, características para personificar o personagem. Como nem sempre o jogador precisa deixar claro de onde saíram essas características, esse processo é denominado de *pilhagem narrativa* (RODRIGUES, 2004). Em síntese: a pilhagem narrativa, pensada no âmbito da criação de um personagem, requer a mobilização de conhecimentos prévios de fontes diversas, o que pode ocorrer de forma espontânea ou por meio de algum tipo de pesquisa. A autora também usa o mesmo conceito para a utilização de conhecimentos prévios do jogador para solucionar problemas dentro do jogo, sem necessariamente explicitar de onde essas informações vieram.

No caso do RPG pedagógico ao qual essa pesquisa faz referência, ambientado em um cenário histórico, trata-se da busca por referências históricas – que podem vir de diversas fontes, previamente selecionadas pelo professor – para a constituição de um personagem que, embora fictício, possa ser pensado como um agente histórico crível para aquele determinado contexto onde a ação se desenrolará. Assim, a ideia da pilhagem narrativa nos permite aproximar as narrativas do jogo com a noção de aprendizagem significativa, para a qual o mesmo processo de mobilização de conhecimentos prévios é a base.

O processo de criação de personagens em um jogo de RPG articula processos intelectuais de retroalimentação de referências e demanda uma mínima pesquisa. Uma ideia inicial de personagem, utilizando referências prévias do aluno, se torna mais elaborada e

conceitualmente articulada nesse processo, que envolve a atuação do professor na figura de narrador do jogo, além do próprio material desenvolvido ou indicado para a ambientação do jogo. Ainda seguindo uma lógica de imersão do jogo, um conceito inicial de personagem apresentado por um jogador ao narrador pode ser aperfeiçoado mediante a familiarização com os elementos históricos do cenário construído. Aí se dá o papel do narrador como um intermediário, fornecendo referências e material de consulta, além de ideias e sugestões diversas para a etapa da criação de personagens. O professor-narrador pode, aqui, indicar leituras e fontes em outras mídias (filmes, quadrinhos, séries de televisão – a lista é vasta) que permitam aos estudantes-jogadores associarem suas ideias originais daquilo que gostariam de interpretar dentro do jogo com o espaço e o tempo do cenário.

Entre as produções acadêmicas recentes que abordam o RPG na educação a partir do ensino de história, merece destaque a dissertação de mestrado de Ricardo Jeferson da Silva Francisco, pela Universidade Estadual de Londrina. O autor propõe pensar o RPG também como simulação do passado. Essa simulação não se confunde com a tentativa de "recriar o passado", o que seria impossível, mas sim de ressaltar justamente a diferenciação a partir da imaginação (FRANCISCO, 2011). Dessa forma, o papel da simulação do passado é gerar estranhamento e percepção de diferença, o que permite pensar comparativamente – uma competência muito útil para a construção do conhecimento histórico. Por fim, Francisco considera que há uma relação instrumental entre a simulação e o conhecimento:

> Ou seja, a complexidade de uma simulação exige o conhecimento do aluno a respeito tanto do que irá ser simulado quanto da forma como a simulação irá ocorrer. É nesse ponto que o RPG pode dar a sua contribuição, sistematizando e simplificando um conjunto de regras para a simulação, no qual a narrativa é construída coletivamente, segundo uma sistemática própria. Sobre esse aspecto, a função do RPG seria a de uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento da pesquisa escolar, e como um fornecedor de ideias. (FRANCISCO, 2011, p.61, destaque nosso.)

A simulação como forma de observar diferenças e estimular comparações entre versões diferentes do passado dialoga com a noção uma história percebida como campo de possibilidades. Esse diálogo se dá por meio de uma narração interativa – o jogo de interpretação – que toma por base diferentes percepções, intenções e ações de agentes históricos múltiplos: que podem ser personagens dos jogadores ou parte do cenário apresentado pelo narrador, presentes na trama do jogo. Ao simular um contexto histórico, os personagens-jogadores se tornam agentes históricos. Essa agência, evidentemente, está limitada pela própria estrutura do cenário – constituído pelo contexto sócio-histórico criado ou simulado no jogo – apresentado pelo narrador.

O RPG é por excelência uma experiência de explorar possibilidades, justamente pelo fato de ser um jogo – logo tendo um componente intrínseco de imprevisibilidade – estruturado como uma narrativa "livre" (sem um roteiro pré-definido e inflexível). O que acontece se os jogadores tentam realizar algo fora dos padrões do cenário apresentado? E se eles tentam, de algum modo, alterar padrões ou mesmo acontecimentos históricos dentro do jogo? Tomemos por exemplo uma partida de RPG ambientada no contexto do Brasil imperial. Durante a partida, um personagem abolicionista decide libertar escravos de uma fazenda de café, organizando uma fuga. Quais as prováveis consequências desses atos? Como as instituições agiriam? Que riscos esse personagem poderia correr? Que grupos apoiariam tal ato e quais repudiariam? Em essência: como o cenário reagiria à ação do jogador? Cabe ao narrador utilizar essas ações para demonstrar uma forma plausível de consequências para tais atos, partindo sempre do contexto histórico que a ambientação visa representar e da conjuntura da própria partida para então seguir a narrativa a partir desses novos rumos.

Importante ressaltar aqui que a própria lógica causal se configura como um dos modelos explicativos utilizados para a exposição do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, por se ligar com a narrativa histórica que pensa o cotidiano, as relações de força, as trajetórias individuais contextualizadas em realidades e conjunturas mais amplas – ou seja, fazendo-se valer dos modelos dedutivos e probabilísticos de explicação científica, a simulação do RPG permite um exercício reflexivo a respeito da agência histórica.

A prática do RPG auxilia também seus participantes a desenvolver habilidades de leitura e escrita, fomentando a autoria, ainda que de maneira sutil. A leitura dos livros típicos de RPGs comerciais, como já demonstrou Andréa Pavão, é uma leitura de textos fragmentados (PAVÃO, 2000), mas é essencial para o andamento da partida – e, em especial, para a preparação do jogo por parte do narrador e para a criação de personagens dos demais jogadores. Os manuais tendem a pulverizar seu conteúdo em textos dispersos, referentes aos cenários onde o jogo é desenvolvido, acompanhados de ricas ilustrações, tabelas e regras de jogo. O RPG tem como característica o estímulo à leitura na medida em que, sem exigir que seus participantes tenham o hábito prévio da leitura, incentiva a prática paulatinamente, seja para o desenvolvimento da trama, o gradual domínio das regras de jogo ou no processo de criação e desenvolvimento dos personagens, conforme os apontamentos de Mateus Rocha:

> Arrisco a dizer que a maior parte dos aficionados em RPG teve o primeiro contato com o jogo por intermédio de outros jogadores e sequer lê os livros básicos de regras para que participem do primeiro jogo. Porém, foi observado que, logo depois do primeiro jogo, surge um interesse por ler as regras e conhecer o cenário de jogo. Mas a prática de leitura entre os jogadores de RPG não se restringe aos suplementos

> e livros de regras: jogadores mais interessados procuram outro tio de literatura, na qual possam colher referências e até mesmo realizar pesquisas sobre períodos históricos, material tecnológico ou científico.(ROCHA, 2010, p.155.Destaques nossos).

Ao questionar seu entrevistado (um jogador identificado apenas como Lucas) sobre o impacto do RPG em suas leituras e sua formação, Rocha recebeu a seguinte resposta:

> Lucas: Posso dizer que conheço muito mais de história e ciências em geral por conta do RPG. A primeira porque cenários históricos são muito recorrentes nos jogos e eu me interesso muito em ler sobre como um lugar era, quais os acontecimentos principais de uma era ou como a população via o seu governo. Este tipo de curiosidade para melhorar a diversão no jogo levou a conhecer melhor algumas eras como a época medieval europeia, ou a Segunda Guerra Mundial. Este tipo de curiosidade é muito comum entre os [outros] jogadores de RPG que já conheci (...).
>
> **Mateus: Muito interessante. Você pode dizer então que o RPG também desenvolve o hábito da leitura, o que ajuda consequentemente na interpretação de textos?**
>
> Lucas: Acredito que sim. Ler é uma parte essencial do hobby. Não apenas ao ler os livros de RPG, mas também ao ler outros textos que completam o conhecimento do mestre e do jogador para sua próxima aventura ou mesmo por curiosidade. Junto da leitura sempre vem a necessidade de nos inteirarmos cada vê mais dos assuntos e aumentarmos nossa capacidade de interpretação. (ROCHA, 2010, p. 156-157).

A busca por novas fontes e referências literárias ou históricas está relacionada diretamente à continuidade dos jogos – nas *campanhas* – e no interesse de melhor desenvolver o seu personagem dentro do cenário proposto;ou seja, ao aprofundamento da imersão do jogo. Passa também pela conquista de autonomia em relação ao narrador e aos jogadores mais experientes, no sentido de que não se torna necessário consultá-los o tempo todo – seja em relação aos assuntos mais técnicos do sistema de regras utilizado ou sobre o cenário onde a narrativa se desenvolve. A leitura, portanto, está associada ao interesse da pessoa em continuar jogando e em dedicar tempo ao lazer e depende do componente motivador do jogo em si. É uma leitura associada a uma forma bastante livre de pesquisa, ainda que nesse processo as referências nem sempre sejam devidamente organizadas e apresentadas. Trata-se daquilo da já citada pilhagem narrativa no que diz respeito às referências narrativas literárias e de múltiplas mídias, associadas principalmente à indústria cultural.

O espaço escolar pode se apropriar desse incentivo à pesquisa por meio da iniciação científica. No âmbito do ensino de história, o trabalho com fontes (diretas ou indiretas), assim como a produção de narrativas históricas e a elaboração de conceitos históricos permite transformar a pilhagem narrativa em uma forma mais complexa de construção de

conhecimento. Entra aí o papel do professor-narrador na elaboração e seleção de materiais para servirem de referenciais aos jogadores, bem como no acompanhamento de sua produção escrita ao longo das sessões de jogo. Dar ênfase à pesquisa como parte fundamental do jogo de RPG, ao invés de mera decorrência dele, permite observar algumas aprendizagens significativas na prática lúdica, bem como enfatizar um lado do jogo que, mesmo quando diletante, aproxima a construção do conhecimento com o puro entretenimento, como evidenciam as entrevistas realizadas por Rocha.

> Lucas: Um bom exemplo de pesquisa foi toda a campanha que jogamos baseada na Segunda Guerra Mundial, na qual não usamos quase nada de material publicado para RPG, além do livro básico. Tudo o que utilizávamos eram livros de história e sites sobre a guerra. Chegamos a pesquisar patentes e medalhas de diferentes exércitos. Era uma diversão à parte. (ROCHA, 2010, p.157).
>
> **Mateus: Então, um dos aspectos importantes para um bom jogo é uma boa bagagem cultural adquirida pela pesquisa?**
>
> Frederico: O que normalmente fazemos é exigir um histórico do personagem. Por isso sempre procuro traçar o histórico do meu personagem, mesmo que seja dispensável. (ROCHA, 2010, p.160).

Como podemos observar nas falas do entrevistador e do entrevistando, os conhecimentos adquiridos durante o jogo (“bagagem cultural”) são elementos que o tornam mais interessante, estimulando sua continuidade. A busca por informações sobre o contexto histórico da guerra tinha por objetivo ampliar a imersão no cenário, mas também se constituía em uma “diversão à parte” – ou seja: em um motivador para a manutenção da atividade lúdica e para o próprio aprendizado – na medida em que conectava diversas fontes históricas (livros de história, sítios da internet, objetos). A entrevista não menciona se todo esse envolvimento dos jogadores com a temática da Segunda Guerra Mundial se deu de modo espontâneo ou induzido pela figura do narrador – sendo assim necessária para o andamento do jogo, mas nos dá uma pista ao mencionar que se tratava de uma campanha de RPG e não de uma aventura ou sessão isolada. Uma vez que as campanhas tendem a se desenrolar por meses ou mesmo anos a fio, a sua manutenção depende de o grupo manter o interesse pelo tema do jogo e pela trama desenvolvida. Nesse contexto, a busca por mais informações sobre o cenário de jogo, por meio de pesquisa é, ao mesmo tempo um mecanismo para manter o interesse dos jogadores na campanha desenvolvida e uma consequência desse interesse.

Os jogos narrativos também veiculam um estímulo à escrita e à autoria, de forma igualmente gradual. Por um lado, a escrita faz parte das mecânicas básicas dessas modalidades lúdicas. Em seu formato tradicional de mesa, o RPG sugere a utilização não apenas livros e dados multifacetados, mas também fichas de personagem, lápis, borracha,

caneta, entre outros instrumentos. Entretanto, esses materiais, durante uma partida, são utilizados meramente para fazer anotações, registrar algumas informações relevantes, realizar cálculos ou ilustrar um mapa, etc. Não se trata, nesses casos, de uma produção escrita em forma narrativa. Esta ocorre antes, sob a forma de um *background* – o histórico para uma personagem, ou mesmo depois das sessões, sob a forma de diários ou memórias dessas personagens ou ainda contos alusivos aos acontecimentos *in* game; ou seja, dentro da narrativa do jogo, mas nem sempre. Em suas observações de campo e entrevistas, Pavão (2000) e Rocha (2010) destacaram que a atividade da escrita criativa sob a forma de narrativas era mais comum entre mestres/narradores do que entre os jogadores, e que entre os jogadores e jogadoras se tornava mais comum conforme aumentava o tempo com que a pessoa praticava o RPG, assim como a sua própria maturidade.

> "Ao que parece, jogadores mais experientes, ao buscar um jogo mais interpretativo do que estratégico, mais dramático e profundo (...) escrevem mais, criam histórias completas para seus personagens, narrando algumas vezes uma trama que tem início no nascimento do personagem e terminando no momento preciso do início do jogo. Algumas são escritas em formatos de contos, outras de diários ou ainda em tópicos ordenados cronologicamente". (ROCHA, 2010, p.159).

O hábito de jogar RPG, conforme apontam as entrevistas, serve de estímulo e abre espaço para o exercício da escrita autoral, ainda que não se exija essa habilidade de jogadores iniciantes. Essa escrita é algo que se desenvolve com o decorrer das sessões, a partir de estímulos que partem do próprio jogo e de seus participantes.

Muito embora toda partida seja, de fato, uma narrativa interativa – uma vez que todos os jogadores narram suas ações durante a sessão, isso nem sempre resulta em uma produção escrita. Essa produção se dá basicamente fora do momento do jogo, prévia ou posteriormente, e costuma ser mais comum no caso de jogadores mais experientes, que costumam jogar campanhas – que dão sequência às suas narrativas, em alguns casos formando verdadeiras crônicas tanto nas sessões como em sua eventual materialização pela escrita.

É importante ressaltar que embora esse tipo de produção escrita – histórico de personagens, diários, contos ou descrições de ações dentro do jogo ou narrativas pós-jogo, entre outras possibilidades – não seja uma exigência do RPG e também costume ser realizada por um autor isolado, por exemplo: um jogador ou narrador que opta por escrever esse material entre as sessões de jogo; do ponto de vista do RPG didático seu papel muda. Tais produções se tornam recursos importantes para a iniciação científica. É nelas que podemos observar não apenas a capacidade autoral dos estudantes, mas principalmente a evidência da pesquisa que o professor-narrador pode vir a demandar no sentido de imersão dentro do

cenário ou ainda de resolução de situações-problema. Assim, é importante para a metodologia de trabalho didático com o RPG que propomos aqui que o professor assuma, além da figura de narrador do jogo, o papel de orientador da produção escrita dos alunos-jogadores. Cabe a ele não apenas apresentar a ambientação e as situações problemas que irão servir de motivadores e tema geral para o esforço de pesquisa dos jogadores, mas também a indicação de materiais adequados para esse trabalho – fontes primárias, livros de história, mídias diversas sobre o tema – e o acompanhamento dessa produção.

A autoria, dentro do RPG, se manifesta mesmo entre os jogadores iniciantes. Assim como os narradores da tradição oral não deixam de serem também autores, imprimindo a sua própria marca nas histórias contadas, os participantes dos jogos de interpretação – a seu modo – criam suas pequenas, ou não tão pequenas assim, narrativas – mesmo quando não as registram sob a forma escrita; seja a partir de alguma pesquisa prévia, de referências soltas à literatura e à indústria cultural e de suas próprias imaginações ou, como é mais comum, recorrendo um pouco a cada fonte.

Acreditamos na aposta lúdica do RPG como um caminho para possíveis aprendizagens significativas e uma abordagem de iniciação científica em história. Como vimos, a prática dos jogos narrativos permite estabelecer relações entre a pesquisa, a diversificação de fontes e referências na aula de história a partir da apropriação didática do processo de pilhagem narrativa, ao mesmo tempo em que se associa à possibilidade de um ensino voltado para a compreensão e formulação de conceitos históricos como categorias de análise das estruturas, e da ação humana nos processos históricos a partir do seu caráter de simulação. Ao construir um personagem e participar de uma narrativa aberta, tomando suas decisões e sendo sujeito e autor da própria história, permite-se que os alunos reflitam sobre as próprias trajetórias no mundo real, bem como no campo de possibilidades do qual se constituem tanto o passado como o presente. A prática do jogo de interpretação, portanto, serve como uma experiência que pode auxiliar na apreensão de conceitos históricos, mas principalmente a construir uma forma de pensar igualmente histórica.

CAPÍTULO 2:

ROLANDO OS DADOS: A PRÁTICA DO RPG NO ESPAÇO ESCOLAR

2.1 - Considerações metodológicas: o uso do RPG na educação escolar

A utilização de jogos de RPG com fins pedagógicos no Brasil tem início no final da década de 90 e início do século XXI, ocorrendo em paralelo com o surgimento dos primeiros trabalhos acadêmicos que analisavam esse tipo de jogo. Os anos 2000 foram também marcados pelos primeiros eventos relativos ao RPG associado à educação, tendo como destaque o *I Simpósio RPG & Educação*, que ocorreu em São Paulo no ano de 2002. Os anais desse encontro foram publicados em 2004 pela editora Ludus Culturalis em forma de livro organizado por Maria do Carmo Zanini. O evento teve outras edições e serviu de impulso para a criação em outras cidades brasileiras de outros encontros de pesquisadores, jogadores de RPG, educadores e interessados em geral. Além de trabalhos de cunho acadêmico, surgiram a partir dessas trocas de experiência grupos de debate e ação educativa que trabalham com o RPG, merecendo destaque a ONG Narrativa da Imaginação – que produz atividades de formação de professores, além de *e-books* sobre o tema e a primeira publicação sobre estudos de RPG e educação, a revista *Mais Dados* – e o Grupo Interpretar & Aprender, formado por professores-pesquisadores da temática que realizam ações educativas e oficinas com alunos em escolas da Educação Básica[8]. A partir destas importantes trocas de experiências surgiram contribuições relevantes para o uso do RPG em espaços escolares.

O educador Rafael Correia Rocha, da ONG Narrativa da Imaginação, publicou recentemente um livro digital, homônimo à ONG, sistematizando uma *metodologia roleplaying* a partir da sua experiência com o jogo de interpretação em sala de aula e tentando sistematizar essas práticas em um modelo metodológico. Em sua proposta pedagógica, encontramos três formas distintas de aplicar a narrativa interativa: *role geral*, *role em grupos* e *role individual* (ROCHA, 2014). Estas formas estão ligadas principalmente ao número de jogadores participantes e a sua disposição em relação aos personagens da narrativa a serem interpretados. Não se tratam de práticas excludentes entre si. É possível criar dinâmicas para a sala de aula em qualquer um dos três modelos sugeridos, assim como intercalá-los ou utilizar os três em sequência – por isso são referidos também como etapas ou momentos da

[8] Os endereços eletrônicos dos grupos mencionados são: <http://www.narrativadaimaginacao.org>e <http://www.grupointerpretareaprender.blogspot.com.br>, respectivamente.Acesso em: 9 Fev.2017.

metodologia roleplaying – ao longo de intervenções pedagógicas distintas, que vão do geral para o individual, passando pela prática em grupos.

No modelo ou momento de *role geral* se cria a imagem de um personagem anônimo um tanto quanto abstrato, com pouco detalhamento e sem a necessidade de uma ficha de personagem detalhada, muitas vezes apenas um arquétipo de personagem. O encargo de representar o personagem cabe ao conjunto da turma, tomando decisões simples de ações a serem realizadas em conjunto, sem grandes detalhes. De certa forma, essa introdução ao jogo de interpretação é similar aos livros-jogos – com a diferença de que a aventura-solo se torna uma narrativa coletiva, ainda que quase anônima.

Um interessante exercício prático nesses moldes foi realizado pelo professor e autor de jogos de RPG Carlos Eduardo Klimick Pereira durante sua palestra no I Simpósio RPG & Educação, simulando uma prática que já realizava em escolas do Rio de Janeiro. Inicialmente, um contexto geral da cena foi apresentado e logo em seguida uma série de interações improvisadas entre narrador (o palestrante) e jogadores (a platéia) teve início, sendo a platéia dividida em grupos e cada grupo participando de uma interação conforme transcrito abaixo.

> Vocês todos vão jogar agora. (...) Vamos imaginar que estamos em 1808. Vocês são brasileiros e estão vendo a Família Real chegar ao Rio de Janeiro. (...) Por que é que vieram? Por causa dos franceses.
>
> [o palestrante escolhe alguém na primeira fila para se dirigir]
>
> Bom, você está na sua casa. Vamos supor que cada fileira aqui é uma casa. No dia seguinte, você está na sua casa, quando ouve uma batida à porta: tum, tum, tum!
>
> [o ouvinte da primeira fileira inicia sua interação]
>
> **Platéia (1)** – *Eu atendo a porta*
>
> **Narrador –** Você atende a porta. Há um meirinho ali parado. Um cara com um uniforme (militar) e sotaque português. "Por ordem do Príncipe El-Rei, sua casa foi confiscada para uso da Família Real. O senhor tem 24 horas para sair, levando apenas seus objetos de uso pessoal". O que você faz?
>
> **Platéia (1) –** *Começo a discutir com ele. "Isso não é justo! Por quê?"*
>
> **Narrador –** "A fonte da justiça é El-Rei. É o Príncipe quem fala!"
>
> **Platéia (1) –***"Mas como? Não!"*
>
> **Narrador –**"Sim, claro. O senhor vai sair. Deve agora comunicar aos seus familiares que moram na casa contigo. O senhor vai resistir à ordem real?"
>
> **Platéia (1)** – *"Não. Tudo bem".*
>
> **Narrador –**Avise seus colegas lá atrás: "Perdemos a casa".
>
> **Platéia (1) –***"Olha, estão querendo tirar nossa casa. É melhor fazermos alguma*

> *coisa".*
>
> (...) [o narrador repete a cena com outra fileira da platéia, onde há um questionamento quanto à ordem]
>
> **Platéia (2) –** (...) *"Mas a minha casa é de uso pessoal!"*
>
> **Narrador –** "Vai ser de uso pessoal do rei. Se El-Rei é o senhor de todas as terras e permite que o senhor viva nelas... O senhor vai contestar o direito divino?" (PEREIRA, in: ZANINI 2004, p. 184 -185)

Como podemos observar nessas duas simulações, o narrador traz uma situação-problema – o desalojamento de pessoas de suas casas no Rio de Janeiro com a chegada da Família Real – para trabalhar com algumas possibilidades e conceitos pertinentes ao contexto histórico. Em ambos os casos, os membros da platéia – ao interpretarem os donos das casas – acabaram acatando a ordem, mas não sem um questionamento. Ao interpretar o meirinho, o professor-narrador apresenta o conceito de Justiça de uma sociedade absolutista ("a fonte da justiça é El-Rei"). Ao fazer uso do próprio conceito de direito divino na fala do meirinho, ajuda a evidenciar a natureza do absolutismo. A situação experimentada pela platéia com a encenação, que gera um estranhamento em relação às práticas e costumes daquele período, em contraste com o presente, lhe ajuda a compreender os conceitos históricos por trás da cena – absolutismo, direito divino dos reis, e tantos outros.

Nesse sentido, a prática do RPG tanto serve pelo seu caráter mais explicativo – a fala do personagem indicando elementos do absolutismo –como pelo seu papel de motivador para a pesquisa, no sentido de que os jogadores, dada uma situação dessas, podem querer aprender mais sobre o tal direito divino dos reis, ou sobre o caso específico da chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro. Esse aspecto motivador para a pesquisa se dá em duas vias: pela imersão e pela solução de problemas.

A imersão diz respeito à capacidade de criar histórias e personagens que façam sentido dentro de um determinado contexto histórico. Assim, tanto para o narrador como para o jogador, aprofundar-se sobre questões a respeito do contexto – por exemplo, a vinda da família real portuguesa para o Brasil – permite desenvolver narrativas mais interessantes e melhor ambientadas. Por outro lado, o aspecto da solução de problemas está mais associado ao lado do jogador que, para solucionar as situações-problema apresentadas pelo narrador – como ter que abandonar a sua casa a mando da coroa portuguesa – precisa conhecer as possibilidades concretas de ação naquele determinado contexto histórico: suas estruturas, o cotidiano, caminhos possíveis de resistência ou negociação.

Ainda, como vimos, a situação gerou entre os participantes que atuavam como donos das casas um grande desconforto, e inclusive uma pré-disposição para agir para evitar o

despejo (“é melhor fazermos alguma coisa”). Esse desconforto certamente não se dá apenas pela distância temporal e o estranhamento com a situação. Nem todas as pessoas do Rio de Janeiro ficaram felizes com a chegada da Família Real e o impacto que se deu no cotidiano da cidade. Ao tomar a iniciativa de conversar com os outros moradores da casa (o restante da fileira) e dizer que algo deveria ser feito, apesar de afirmar ao meirinho que acataria a ordem, o jogador assume um papel de sujeito histórico e começa a pensar nas possibilidades e alternativas que teria para resolver aquele problema. Qual seria a ação mais acertada? Simplesmente sair da casa? Procurar outras pessoas despejadas e iniciar algum tipo de revolta? Escrever uma petição junto a outros prejudicados e fazer o documento chegar a Dom João VI ou alguma outra pessoa da corte com capacidade de influenciar o príncipe regente? O jogo e a história, entendidos como campo de possibilidades, permitem diversas ações.

Da mesma forma, caso a simulação tivesse ocorrido em uma sala de aula, diversas práticas pedagógicas de iniciação científica estariam abertas a partir daí:os alunos poderiam pesquisar para saber se os súditos da coroa tinham algum direito, poderiam também redigir o documento da petição, pesquisando como eram escritas cartas e documentos na época a partir da análise de documentos reais, entre outras ações e práticas possíveis. A partida de RPG, portanto, serve de motivador para as aulas de história e ao mesmo tempo é uma forma de aula de história em si – fomentando um processo de retroalimentação entre jogo e pesquisa, que é movido pela mediação do professor e pelo próprio interesse dos alunos no lúdico.

Analisemos agora outra passagem da palestra de Pereira, onde se dá seqüência ao exercício de simulação e novos elementos e situações surgem da interação com a platéia.

> **Narrador –** Deixa eu ir pra esse canto agora. Tum, tum, tum, tum! Batem à porta.
>
> **Platéia (3) –** *“Pois não?”*
>
> **Narrador –** “Eu vi que o senhor tem uma granja que atende a esta área. El-Rei pediu as suas galinhas para o abastecimento da Família Real.”
>
> **Platéia (3) –** *“Mas eu tenho muito poucas.”*
>
> **Narrador –**“Mas serão suficientes. Seu sacrifício será reconhecido pelo rei.”
>
> **Platéia (3) –** *“Mas, então, como vou viver?”*
>
> **Narrador –**“Façamos o seguinte: o senhor recebe o título de Marquês das Galinhas. O senhor me passa as galinhas e passa a ser nobre”
>
> **Platéia (3) –** *“Mas e o dinheiro que vem junto com o título?”*
>
> **Narrador –** “O senhor vai receber um título! Para que dinheiro? Não seja burguês! A nobreza é a elevação da sua linhagem, da sua estirpe”.
>
> **Platéia (3) –** *“Como nobre, então, eu posso continuar morando aqui”.*

> **Narrador –** "O senhor pode continuar, as galinhas é que vêm. O senhor agora é um súdito mais elevado de El-Rei."
>
> **Platéia (3) –** *"Eu gostaria de comprar as galinhas de volta com meu título".*
>
> **Narrador –** "Não, não é possível. Claro que não. O senhor está reagindo à ordem real?"
>
> **Platéia (3) –** *"Não, longe disso..."*
>
> **Narrador –** "Com licença." Eles levam as galinhas.
>
> (...)
>
> **[**o narrador se dirige à quarta fileira, e interage com uma ouvinte, retomando a situação da comunicação dos despejos, mas recebendo uma nova – e inusitada - resposta]
>
> **Platéia:(4)** – *"Bom, eu não posso sugerir que o rei venha com a sua família e nós continuemos aqui? Podemos inaugurar um condomínio, por exemplo".*
>
> **Narrador –**"Um condo o quê?"
>
> **Platéia (4) –***"Condomínio. Não foi inventado, mas estou inventando agora."*
>
> **Narrador –**"Essa é uma idéia muito revolucionária. A senhora veio da França, é isso?"
>
> **Platéia (4) –***"Estive por lá."*
>
> **Narrador –**"Esteve por lá, não é? Foi Napoleão quem atacou Portugal! Teje presa!(PEREIRA in: ZANINI, 2004, p. 186-188)

Dois pontos chamam atenção nessas interações improvisadas: a questão dos títulos nobiliárquicos e o curioso anacronismo representado pela saída proposta pela jogadora na última intervenção – criar um condomínio.

Quanto à questão da nobreza e seu status social, novamente podemos observar que há um estranhamento do jogador em relação à mentalidade da época. Ao esperar uma remuneração pecuniária junto com o título e receber uma negativa, evidenciou-se para o jogador uma lógica diferente da lógica burguesa. A cena permite refletir não apenas sobre as diferenças entre os valores de diferentes grupos sociais – burguesia e nobreza, mas também sobre a cultura política da troca de favores características da sociedade aristocrática portuguesa: o dom e o contra-dom. É curioso observar como, após a aceitação do título em troca das galinhas, o jogador – agora um "súdito mais elevado" do rei – propõe trocar o seu novo título pelas mesmas galinhas. A reação do narrador, na figura do meirinho, é de negar veementemente tal proposta. Não apenas por ela apresentar um componente jocoso ("o senhor está reagindo a uma ordem real?"), mas também pelo fato de em sua resposta o meirinho acabar explicando, de modo indireto, que apenas o rei teria a autoridade para dar ou

retirar um título de nobreza. Ser o “Marquês das Galinhas”, nesse caso, não é algo do qual se possa desistir de uma hora para outra.

A questão do condomínio, suscitada na última simulação, é bastante interessante – além de criativa. Trata-se de um anacronismo, mas o seu uso dentro do jogo criou uma grande possibilidade de aprendizado. Ao ser incorporada a fala da moradora da casa como real, forçou o improviso. O narrador não interrompeu a narrativa dizendo “essa palavra não poderia ser usada nesse contexto, tente outra coisa”. O meirinho, ao estranhar o termo, sugere ser uma ideia francesa e um tipo de pensamento *revolucionário*: afinal de contas, o rei e sua família dividiriam residência com uma plebéia. Essa escolha foi bastante acertada, pois permite trazer para o jogo as diferenças de pensamento entre a França napoleônica, que servia de pólo difusor de ideias da Revolução, e um Portugal de costumes e práticas mais tradicionais.

Dada a especificidade do saber escolar e do ensino de história, podemos reconhecer nessa prática um bom uso do anacronismo. A própria jogadora, encarnando a dona da casa, diz que a idéia de condomínio seria algo novo para aquela época (“*Não foi inventado, mas estou inventando agora”*), demonstrando ter plena consciência de ser uma ideia anacrônica. Dentro das partidas de RPG, o anacronismo tende a se fazer presente em muitos momentos, justamente pelo fato de suas partidas possuírem um roteiro em aberto. É difícil imaginar um diálogo simulado e improvisado, em um ambiente histórico temporalmente afastado, que não incorra no uso de termos ou expressões anacrônicas. Isso não deve de modo algum ser um impedimento para o uso pedagógico do RPG. Pelo contrário: essas ocorrências devem ser aproveitadas para gerar momentos de aprendizado durante ou após a sessão de jogo. Se possível, como foi o caso, serem problematizadas dentro da própria narrativa, abrindo possibilidades a serem exploradas.

Na narrativa acima, ao associar o termo “condomínio” a uma “idéia francesa”, o meirinho passa a desconfiar da dona da casa. Quando ela assume ter estado na França, o narrador aproveita o gancho para lembrar a inimizade entre Portugal e Napoleão naquele contexto da fuga da Família Real para o Brasil – que já havia sido anunciada na rápida descrição que ele faz antes de iniciar as interações com a platéia, resultando na ordem de prisão da personagem. Caso o jogo fosse aplicado em uma escola, aí estaria um belo motivo para pesquisar as relações políticas das nações européias naquele momento. Da mesma forma, uma nova situação-problema foi gerada com a ordem de prisão, o que exige que a jogadora comece a pensar e pesquisar alternativas para que seu personagem possa escapar

daquela situação.

Ao participar de simulações como essas, em um ambiente escolar, é possível suscitar debates e pesquisas sobre o significado de nobreza e burguesia, as visões de mundo desses dois grupos, assim como o status social desses grupos e a forma de aquisição dos títulos. Esse pequeno laboratório de história, por assim dizer, permite uma aproximação do saber histórico com o método científico a partir da experiência lúdica. No caso, permite testar algumas hipóteses dentro de uma aula não-tradicional de história. A partir do elemento de simulação típico do RPG, os jogadores são convidados a elaborarem e testarem hipóteses para resolver as situações-problemas ou mesmo para compreender o contexto no qual elas se apresentam.Essas hipóteses levantadas surgem como fruto de uma análise do problema exposto e a partir do conhecimento prévio que o grupo possui a respeito daquele cenário histórico emulado. Ao testar a validade de sua hipótese dentro do jogo, balizada pela figura de árbitro do professor-narrador, os jogadores podem evidenciar a plausibilidade de suas escolhas em relação à ambientação. Por exemplo: ao sugerir a criação de um condomínio e observar a reação negativa, a jogadora da sessão citada acima percebe que precisará buscar outra saída. Sua solução, além de estranha para o padrão da época, foi associada a um pensamento "francês" (que naquele momento histórico representava não apenas um Estado inimigo da coroa portuguesa, mas uma nação que espalhava pela Europa idéias novas, contrárias à tradição das monarquias tradicionais). A observação dessas características pode ser a chave para compreender a falha da hipótese apresentada, bem como para buscar uma solução alternativa, que se encaixe melhor com a lógica da sociedade de corte portuguesa, na qual a tradição possuía um valor muito maior do que as inovações napoleônicas.

Em todas as breves interações apresentadas na palestra de Carlos Klimick Pereira, seguindo modelo de *role geral* – ainda que tenha acontecido uma divisão da platéia, evidenciaram-se situações-problema que geram uma motivação para a pesquisa e a reflexão acerca das possibilidades de ação dos sujeitos históricos, assim como a simulação de situações históricas que ajudam a compreender e formular conceitos. Para melhor aproveitar todos esses *insights* é importante retomar as principais questões surgidas no jogo após as sessões, ou ainda, realizar pausas durante elas. Como o próprio palestrante aponta: um dos objetivos dessas práticas é justamente gerar debates (PEREIRA, in: ZANINI, 2004). Do ponto de vista de um estímulo à iniciação científica, podemos afirmar que outro objetivo é o incentivo à pesquisa a partir da inquietação, da curiosidade dos estudantes-jogadores.

Voltemos agora nossa atenção aos outros dois modelos da pedagogia roleplaying proposta por Rocha na obra Narrativa da Imaginação. A forma de *role em grupos* se define

quando uma sala de aula é dividida em pequenas células de alunos, cada uma responsável por construir e interpretar um personagem da narrativa. Aqui se espera que cada grupo incremente o seu personagem, dê-lhe características e uma história – ou *background* – e divide-se entre os alunos membros a tarefa de representá-lo. Vemos aí uma primeira diferença ao modelo anterior, na medida em que a exigência de construir um personagem demanda uma pesquisa prévia do grupo, que culmina em um trabalho de escrita criativa (o histórico do personagem) e na elaboração da ficha de personagem.

Assim sendo, é importante que os jogadores tenham algum conhecimento prévio sobre a ambientação do jogo e as suas possibilidades para construção dos personagens. Ou então que esse processo seja realizado junto com um adequado material de apoio, fornecido pelo professor-narrador. Tanto por necessitar dessa etapa anterior ao jogo em si como por ser realizada em grupos, onde não apenas a pesquisa prévia, mas também as ações do personagem devem ser debatidas pelos integrantes do grupo durante o jogo, essa forma de jogo tende a ser um pouco mais lenta na sua execução, e eventualmente mais tumultuada – pois as frequentes pausas para as decisões em cada grupo não apenas alongam a duração das sessões como também quebram o ritmo da narrativa.

Em contrapartida, a prática da pesquisa em grupos para a construção do personagem pode ser bastante construtiva, além de potencializar aspectos de socialização necessários na execução do jogo. Múltiplos jogadores controlando uma mesma personagem significam múltiplos pontos de partida e conhecimentos prévios sobre a temática abordada no jogo, bem como a possibilidade de maior interação com as fontes: abordagem de múltiplas visões sobre um mesmo material e o exercício do debate em cima das fontes consultadas, referências utilizadas na criação de personagens; e ainda variadas hipóteses a serem levantadas e discutidas durante as tomadas de ação para solucionar as situações-problemas apresentadas ao longo do jogo. O modelo de *role em grupos* se caracteriza, portanto, na tentativa de adaptar o padrão de uma mesa de RPG tradicional – com um número limitado de personagens, em torno de quatro ou seis, que são construídos anteriormente ao jogo preenchendo fichas e elaborando um histórico – ao grande número de alunos que normalmente são encontrados em uma sala de aula, permitindo assim a aplicação do jogo de RPG dentro dos próprios períodos da disciplina de história.

Outro pesquisador e aplicador do RPG educativo, o professor do Colégio de Aplicação da UFPE, Ricardo Amaral (autor de *RPG na Escola – Aventuras pedagógicas*) aponta que um dos problemas de aplicar esse jogo na escola é que o espaço da sala de aula não foi feito para comportá-lo. Enquanto uma mesa de RPG possui em média de quatro a seis

jogadores e um jogador-narrador, uma sala de aula do ensino fundamental possui uma média de trinta alunos e um professor (AMARAL, 2013). Se o docente decidir tomar para si o papel de professor-narrador, terá de encontrar formas criativas de narrar para trinta (ou mais) jogadores. Dessa forma, tanto Rocha como Amaral sugerem a divisão por grupos como forma válida de realizar as sessões durante as aulas.

Por fim, o *role individual* significa o modelo de uma partida de RPG "de mesa" regular, no qual cada aluno/jogador incorpora um personagem dentro de um grupo reduzido. Para aplicar essa prática em sala de aula, no entanto, seria necessário criar mais de um grupo – cada um com um narrador diferente. A sugestão de Rocha, compartilhada por Amaral,é que essa abordagem seja utilizada quando houver dentro da classe alguns estudantes familiarizados com a prática e dispostos a narrar para os colegas. O papel do docente aqui seria a de ser uma espécie de mediador e apoiador, transitando por entre os grupos e auxiliando os alunos narradores. Não é necessário que os estudantes sejam jogadores de RPG para assumirem o papel de narradores nessa prática, basta que haja disposição e interesse em experimentar a prática de contar histórias após ter participado das demais etapas/sessões do jogo –contando com o a ajuda do professor.

Essa metodologia permite que uma mesma aventura seja vivenciada por grupos compostos por narradores e jogadores diferentes, resultando muito provavelmente em desfechos distintos – dependendo da aleatoriedade dos dados e das decisões e criatividade dos jogadores envolvidos para resolver as situações-problema apresentadas. A própria diferença nos tipos de personagens criados, bem como as escolhas tomadas pelos participantes em cada mesa e o tipo de interação que existirá dentro de cada grupo de personagens, amplia o leque de possibilidades e resultados dentro da mesa (que sempre dependerá também da capacidade de improviso de cada narrador ou narradora). Expor esses diferentes caminhos para a turma como um todo, após as sessões, permite ressaltar a história como um campo de possibilidades e um terreno para diversas interpretações. Para realizar os jogos nessa modalidade, entretanto, é necessário algum tempo para o preparo desses estudantes-narradores. Preparar uma sessão de RPG da perspectiva do narrador é bastante diferente de criar uma personagem para jogar essa mesma sessão. Mas aqui também encontramos um espaço interessante para o estímulo à pesquisa. Para montar a sua *aventura* ou ainda uma *campanha*, é primeiramente necessário, que o narrador tenha domínio sobre a ambientação na qual o jogo ocorrerá, assim como preparar as situações-problema que o grupo terá de resolver, preparar eventuais mapas, documentos, imagens, personagens do cenário (os NPCs) e demais materiais que sejam pertinentes para a sessão.

Normalmente o trabalho de preparação do jogo envolve mais pesquisa e leitura por parte do narrador do que dos demais participantes, não apenas por ter de preparar a narrativa do jogo, mas também por ter de supervisionar e estar ciente do processo de criação dos personagens dos demais jogadores, para poder inseri-los de forma adequada à trama elaborada. É um bom exercício de iniciação científica, bem como de fomento à leitura e à escrita criativa, à capacidade descritiva e à prática de contar histórias – desenvolvendo de forma lúdica habilidades úteis para a vida escolar como a autoria, a interpretação, a criatividade e a oratória.

O aluno-narrador, nesse caso, assume a função de orientar e estimular a pesquisa e a produção escrita dos demais jogadores em sua mesa de jogo. Em muitos momentos, espera-se que haja dúvida por parte desse narrador em relação a como reagir a uma iniciativa tomada pelos jogadores ou mesmo na hora de preparar a trama, auxiliar na elaboração de um histórico de personagem e outras etapas do jogo. Nesse caso, não só o narrador é estimulado a um esforço de pesquisa como também pode realizá-lo em conjunto com os demais jogadores, tomando uma atitude de pesquisa associada diretamente à ação. Importante ressaltar que a própria criação de uma aventura de RPG ambientada historicamente, assim como o desenvolvimento de arquétipos de personagem, regras próprias para certos contextos específicos, a construção de personagens não-jogadores (NPCs) que irão compor a ambientação – todas essas atividades do narrador de RPG, nesse modelo proposto, servem para que o professor, que aqui assume um papel de articulador dos grupos e oferecendo suporte aos narradores, possa analisar a própria produção do aluno-narrador como uma produção de conhecimento cientificamente embasado, fruto de pesquisa por ele orientada. Merece destaque o elemento da resolução de problemas: o ato de elaborar situações as quais devem ser solucionadas pelo jogador no ambiente lúdico evidencia no narrador a habilidade de desenvolver problemas de pesquisa de acordo com o pensamento científico – questões que deverão ser solucionadas pelas hipóteses levantadas pelo grupo de jogadores – bem como a verificação da viabilidade das soluções que surgem no decorrer da partida.

A metodologia roleplaying de Rocha propõe cinco estágios diferentes para o preparo, aplicação e pós-aplicação do RPG educativo pelo professor-narrador (ROCHA, 2014). O primeiro estágio diz respeito à seleção do tema da aventura/campanha e os conceitos-chaves a serem desenvolvidos nela. Dentro do tema é preciso pensar a ambientação – *onde* e *quando* a trama se desenvolve. Mas, além disso, é preciso ter em mente qual é o mote da história, pois isso irá dar o tom da narrativa, além de ajudar a definir que tipos de personagens poderão ser utilizados. Na palestra de Pereira que analisamos acima, a ambientação é o Rio de Janeiro

quando da chegada da família real portuguesa. O tema geral é justamente o impacto dessa chegada na comunidade de residentes da cidade, que devem atender as demandas da coroa para acomodar a realeza e atender às suas necessidades. Desse modo, foi definido que os jogadores teriam por personagens moradores do Rio de Janeiro, tendo que se adaptar a essa nova realidade e buscar estratégias para resolver as situações-problemas advindas daí. Por outro lado, os conceitos-chave estão ligados diretamente aos objetivos didático-pedagógicos do narrador-professor, ou seja: às principais ideias que ele gostaria de debater com a sua turma ou grupo de estudantes a partir das situações simuladas. A escolha dos conceitos-chave deve considerar a relevância dos conceitos para o conhecimento histórico, assim como a sua adequação ao cenário e tema do jogo. Uma narrativa ambientada no Brasil do século XIX, que aborde a questão do tráfico de escravos, pode ser um excelente espaço para o aprendizado de conceitos como liberdade, escravidão, resistência, negociação, entre outros. Uma narrativa ambientada na colonização da América e do Brasil pode trabalhar de forma mais ampla com os choques culturais dos encontros entre europeus e indígenas, bem como temas mais específicos ligados a cada cultura e processos históricos abordados (tal qual a noção de *guerra justa* na América portuguesa, ou as tensões entre bandeirantes, jesuítas e indígenas durante o período colonial).

O segundo estágio é a reestruturação dos conceitos-chave em formato narrativo. Isso significa que, após uma seleção de conceitos históricos a serem trabalhados na aventura, cabe ao narrador introduzi-los sob a forma de diferentes situações e personagens com as quais os jogadores irão interagir. Nesse estágio se encontram a definição do enredo básico da trama, situações-problemas a serem solucionadas, personagens do cenário (NPCs) que serão utilizadas e seu papel na narrativa. O enredo da trama – que deve ser maleável e abrir espaço para os improvisos e adaptações necessárias frente às decisões dos jogadores – parte de uma situação histórica específica, portanto, deve se ancorar na ambientação e nos conceitos que se busca trabalhar. As situações-problemas a serem resolvidas devem servir para evidenciar os conceitos-chave: dentro do exemplo apresentado na palestra de Pereira, da situação de desalojamento dos residentes cariocas – mais especificamente, na eventual resistência demonstrada por eles – verifica-se a manifestação do poder régio absolutista, assim como as concepções de justiça e de direito divino. Na situação da troca de galinhas por um título, é articulado o conceito de nobreza, em oposição à burguesia, e assim por diante. Cabe, por fim, definir as personagens do narrador (NPCs) a serem utilizadas e o que elas representam no cenário, sejam elas representadas por um soldado, um comerciante, um mercador de escravos ou qualquer outra figura do cenário: as personagens utilizadas pelo narrador ao interagir com

os jogadores evidenciam relações de semelhança e diferença, resistência, negociação, entre outros e também “encarnam” alguns conceitos históricos mais específicos.

No terceiro estágio se dá a construção das personagens dos jogadores a partir do processo de pilhagem narrativa e o desenrolar da narrativa interativa em si. Trata-se do momento em que o professor-narrador e os alunos-jogadores começam a interagir e o jogo propriamente dito se desenrola. É importante que os jogadores tenham acesso a materiais de apoio para pesquisa e que a ambientação seja devidamente apresentada, de modo a guiar o processo de criação de personagens. Nesse campo, para a nossa proposta de RPG didático, que visa ir além da pilhagem narrativa e aproximar-se da iniciação científica, o papel do professor-narrador como mediador entre os estudantes e as fontes é fundamental, assim como sua tarefa de orientar a produção escrita – históricos e fichas de personagem. Além disso, cabe ao narrador mediar os objetivos dos personagens com a temática do jogo proposto e as situações-problema previstas. Como umas tramas costumam se dividir em mais de um ato ou cena, que muitas vezes se desenvolvem em mais de um encontro com o grupo de jogadores, abrem-se espaços para novas pesquisas de informações úteis à resolução das situações-problema entre uma sessão e outra. Enquanto o primeiro esforço de pesquisa está inserido na lógica da imersão e da adaptação do conceito inicial de personagem com o cenário da trama, as investigações realizadas no curso do jogo para resolver as situações-problema se aproximam da lógica da iniciação científica: análise do problema, levantamento de uma hipótese e averiguação da hipótese – tendo por materialidade as fontes históricas e bibliografia disponibilizada pelo professor-narrador, assim como materiais trazidos pelo próprio grupo de jogadores.

Os dois últimos estágios dessa proposta metodológica confundem-se e dizem respeito ao pós-jogo. O quarto estágio proposto é um debate sobre as experiências dos jogadores durante o jogo – que pode gerar uma produção escrita por parte dos alunos – e, por fim, o quinto estágio é apresentado na forma da retomada das experiências nas aulas subseqüentes. Essa retomada se dá tanto no âmbito das aulas posteriores quanto no próprio debate proposto ou demais atividades que sigam o jogo. A produção escrita dos alunos pode se realizar tanto por meio de relatos das sessões, entrevistas ou ainda atividades derivadas diretamente da sessão de jogo, como no exemplo dado anteriormente da produção de um documento dentro do contexto da narrativa.

No que diz respeito às experiências dos personagens também é possível a elaboração de um *pós-ground*, ou seja: após o jogo, os alunos deverão escrever uma pequena narrativa,

que representa a visão do personagem que utilizaram sobre os eventos da sessão e mesmo, se desejar, dar um rumo para o personagem. Essa experiência foi proposta pelo educador e psicólogo Matheus Vieira em seu livro *RPG & Educação – pensamentos soltos*, e tem o objetivo de registrar a produção de narrativas dos estudantes após a prática e compará-la com o *background* do momento da criação dos personagens (VIEIRA, 2012), observando assim o impacto da prática do jogo na escrita criativa dos estudantes. Uma alternativa utilizada na presente pesquisa foi a de utilizar essa produção pós-jogo, valorizada por Vieira sob a forma narrativa, mas também como um espaço para a elaboração e formalização de conceitos históricos pertinentes com a narrativa de cada personagem, cuja definição se dê a partir da experiência do jogo e da consulta às fontes disponibilizadas entre as sessões de jogo.

Conforme observaremos no relato das práticas na EMEF Paulo VI, esse processo se desenvolve de duas formas: direta e indireta. A construção dos conceitos por meio da prática do RPG e da elaboração do pós-jogo em forma narrativa se deu diretamente no caso de conceitos históricos específicos e indiretamente no caso de conceitos mais amplos. No caso dos conceitos e expressões que abordavam uma determinada realidade histórica específica, foram selecionados alguns para cada personagem – que dialogassem com a sua trajetória dentro das sessões de jogo – e incluídos em sua narrativa pós-jogo, acompanhados de uma definição elaborada pelo respectivo jogador. Assim, para o caso de uma personagem de origem bandeirante e associada ao enfrentamento armado de povos indígenas que oferecessem resistência à colonização portuguesa da América, conceitos como *guerra justa* e a oposição entre *tupi* e *tapuia* se tornam relevantes. Outros conceitos importantes, mas bastante amplos (como a própria noção de resistência) aparecem diluídos na produção escrita, por vezes como parte do subtexto, sem a necessidade de o estudante defini-lo de forma categórica.

Vieira também sugere que a prática do RPG na escola se dê por meio de grupos fixos que se reúnam no espaço escolar durante o turno inverso os quais chama de *clubes de RPG*. A organização desses clubes passaria pela atuação de professores, surgindo como uma atividade extracurricular perene na escola, que não necessariamente estaria ligada ao estudo de uma única disciplina – mas que poderia realizar conexões com as atividades em sala de aula. Vieira parte do princípio que o jogo de RPG, por suas características intrínsecas, é um excelente instrumento de prática da escrita criativa – e cuja prática recorrente tende ao aperfeiçoamento das competências exercitadas. Em seu livro defende a tese de que o jogo de RPG, assim como qualquer atividade lúdica, ensina por si só – mesmo sem ser utilizado de forma instrumental por uma ou outra disciplina escolar: o jogo é visto como um fim em si,

não um caminho (VIEIRA 2012). Dessa forma, as campanhas elaboradas pelos membros desses clubes poderiam render diversas narrativas livres, ainda que muitas vezes dialoguem com os conteúdos curriculares das disciplinas escolares ao mesmo tempo em que exercitam a escrita, a autoria, a expressividade, a criatividade, o raciocínio e a sociabilidade dos participantes – sem que a prática esteja atrelada a alguma avaliação específica. Com a manutenção desses grupos no espaço escolar, além da disseminação da prática do jogo como alternativa de lazer dentro da escola haveria a conseqüente capacitação de estudantes no papel de narradores – que poderiam usar as competências adquiridas com a prática do RPG – como, por exemplo, as de pesquisa, de escrita criativa e narração de histórias – inclusive dentro da sala de aula, para realizar atividades em diversas disciplinas escolares. O estudante, assim, poderia inclusive criar jogos e narrativas como uma atividade nas aulas de história, geografia, ciências ou qualquer outra disciplina.

A esta disposição interdisciplinar do RPG e à idéia de uma organização de clubes de RPG no espaço escolar, podemos incluir, sem desvirtuar a prática lúdica, a introdução à iniciação científica em geral e – especificamente – a sua utilização na produção de conhecimento histórico. Não se trata de tornar o jogo um simples instrumento, mas sim de tornar a prática lúdica e suas possibilidades pedagógicas em um objeto de pesquisa para o ensino de história. Um dos objetivos que motivou essa pesquisa é justamente a criação de um espaço similar ao clube de RPG citado por Vieira, aqui tendo sua gênese no grupo focal de alunos e alunas que se voluntariaram para a pesquisa.

A prática realizada na EMEF Paulo VI, relatada a seguir, desenvolveu-se dentro da perspectiva apresentada por Rocha, Pereira e Amaral – com devidas adaptações aos objetivos pedagógicos próprios dessa pesquisa. Ao mesmo tempo, como um objetivo secundário, busca estimular a prática do jogo de interpretação como uma atividade extraclasse recorrente, inspirando-se nos clubes de RPG sugeridos por Vieira em sua obra. No médio e longo prazo, a existência desse grupo e sua manutenção podem se realizar de forma autônoma – e é essa uma das apostas desse trabalho – e ainda assim servirem de impulso para o estudo da história em diálogo com demais disciplinas escolares. A apropriação da prática do RPG para a aula de história passaria a se dar da mesma forma que a apropriação que é feita do uso de diversas mídias e atividades, sem que elas dependam desse uso imediato para existirem dentro do espaço escolar.

2.2- Experimentando o RPG na EMEF Paulo VI – Canoas/RS

Com o intuito de avaliar a possibilidade de utilizar o RPG nos anos finais do Ensino Fundamental e a sua viabilidade como um incentivo à iniciação científica, intervenções lúdicas no espaço escolar – dentro e fora da sala de aula foram realizadas durante o período entre maio e setembro de 2016, tendo por local de prática a EMEF Paulo VI, escola da rede municipal de Canoas. As práticas dividiram-se em dois momentos distintos. Em uma primeira etapa, a prática do RPG foi aplicada em turmas de sétimo ano sendo considerada uma atividade curricular – tendo sido, portanto, avaliada – e sendo realizada dentro da sala de aula, utilizando os períodos da disciplina de história. Em um segundo momento, entre agosto e setembro do mesmo ano, o jogo foi conduzido fora do espaço de sala de aula. Para tanto, foi organizado um grupo focal de alunos e alunas do sétimo ano, que se ofereceram para participar das sessões, sob a forma de oficina em horário extracurricular. Enquanto a primeira prática serviu como uma experiência didática mais livre, foi na segunda etapa da pesquisa em que se pôde definir e traçar objetivos mais concretos para o presente estudo.

2.3 - O RPG dentro da sala de aula: aventura-solo e agência histórica

A introdução do jogo de RPG dentro da sala de aula deu-se a partir do uso de um conjunto de *aventuras-solo* (narrativas interativas não-lineares, que seguem o padrão de um livro-jogo) curtas, com temáticas relacionadas à história do Brasil no período colonial. O material utilizado para tanto foram dois livros do sistema GURPS produzidos por Luiz Eduardo Ricon: *O Descobrimento do Brasil* (RICON 1999) e *Entradas e Bandeiras* (RICON, 1999). O objetivo geral dessa primeira prática, e da escolha das turmas, era realizar um exercício de reconhecimento do personagem da narrativa enquanto um sujeito histórico – cujas decisões influenciariam o rumo da narrativa histórica. Ao mesmo tempo, debater o papel do indígena dentro da narrativa conduzida ao longo da aventura-solo, intitulada "Primeiro Contato", que colocava o leitor no papel de um marujo da esquadra portuguesa de Cabral na chegada ao território americano (RICON, 1999). O desenrolar da narrativa apresentava dois momentos distintos de encontros entre europeu e indígena, a depender das escolhas tomadas pelo leitor-jogador: sendo uma delas amigável – por meio de trocas – e outra hostil. Ao jogar, evidenciou-se para os estudantes tanto a dificuldade de comunicação como o estranhamento no olhar português das figuras indígenas. Mesmo quando o indígena não é visto diretamente como um inimigo ou desafio a se enfrentar, a relação entre os "descobridores" e os "outros" é descrita como problemática.

A temática dos livros, que abordam as relações entre portugueses e indígenas durante o

período colonial, dialogava de forma mais profunda com os conteúdos administrados durante as aulas naquele trimestre, o que permitiu uma familiaridade maior com as discussões apresentadas nas narrativas – seja a perspectiva de um primeiro contato ou da atuação dos bandeirantes.

Como um segundo objetivo, o uso dessas narrativas nessas turmas permitiu apresentar o jogo de RPG aos estudantes e a partir de então organizar um grupo focal com os interessados, quando o segundo momento dessa pesquisa se realizou, conforme veremos adiante. Como atividade dentro de sala de aula, a opção pelo uso de aventuras-solo se deu em razão de ser uma atividade que poderia ser trabalhada individualmente dentro do coletivo, além de um primeiro passo para a compreensão do jogo de RPG – sem, no entanto, a necessidade de elaborar personagens previamente. Nessa atividade, cada aluno recebeu uma cópia da história interativa dos seus referidos livros. Assim, além de "Primeiro Contato", em *Descobrimento*, as turmas leram também "A Primeira Bandeira": presente no livro *Mini-GURPS Entradas e Bandeiras*, cujo enredo é baseado na introdução de um jovem bandeirante em sua primeira expedição no sertão (RICON, 1999).

Após a sessão de jogo, os alunos foram questionados sobre os acontecimentos de sua "jornada" dentro da narrativa interativa e das escolhas que foram realizadas, assim como os sucessos e insucessos nos testes exigidos – desse modo se evidenciaram os diversos caminhos e finais possíveis para cada história que foi abordada. Ao término, um pequeno relato foi solicitado – no qual deveriam ser ressaltados os momentos que mais chamaram atenção, a impressão geral com o jogo, assim como as possíveis relações entre o que era narrado no jogo e o que eles já conheciam – ou conheceram a partir da leitura – sobre aquele período histórico.

Analisando esses relatos, certas tendências puderam ser observadas, em especial nas situações de estranhamento ou ainda de possível conflito entre o personagem da narrativa e seus companheiros de viagem – todos portugueses, e os indígenas encontrados ao longo das cenas descritas, conforme podemos observar nas transcrições abaixo.

> **19 -** Algumas tochas são acesas e os nativos se aproximam. Sem nenhum gesto de cortesia ao capitão nem a ninguém, eles apenas observam tudo ao seu redor. (...) Quando alguém traz um papagaio que pertence ao capitão, os nativos sorriem e apontam para a terra, como se reconhecessem aquele animal. (...) Porém, ao verem uma galinha, os nativos se assustam com o barulho da ave e nem querem se aproximar (...).
>
> ➔ **Vá para 27.** (RICON, 1999, p. 13)
> **27 -** Ainda sob o efeito das risadas causadas pela galinha, o capitão oferece vinho aos nativos. Depois de provarem um pouco, eles afastam o cálice, fazendo uma careta. O mesmo acontece com toda a comida que lhes é oferecida, seja pão, peixe

> cozido, confeitos, farteis, mel ou figos em conserva. O capitão então pede que alguém traga água, mas eles a cospem no chão, como se o gosto também não lhes agradasse. Todos parecem surpresos, enquanto você imagina que os nativos devem estar acostumados a beber água fresca dos riachos e nascentes, que é bem diferente da água do navio, que fica armazenada em barris por semanas e semanas, e para eles deve ter um gosto horrível. (...) (RICON, 1999, p. 14-15).

Evidencia-se nessa seqüência de cenas de *Descobrimento* não apenas a estranheza com a qual os indígenas e os portugueses se olhavam pela primeira vez, mas também as dificuldades de comunicação pela ausência de uma língua comum. Gestos simples como uma careta ou uma risada ou sinais mais elaborados serviam como tentativas de estabelecer algum contato e entendimento, deixando para o personagem apenas a opção de especular as razões pelas quais algo é apreciado ou não. Essa dificuldade de comunicação não passou despercebida pelos alunos que jogaram essa aventura-solo, sendo assunto recorrente nos relatos entregues ao final da atividade, conforme o exemplo abaixo:

> Eu e os indígenas brigamos. Nós tentamos nos comunicar com sinais, mas não adiantou.
>
> Nós fizemos trocas com os indígenas.
>
> Eu aprendi que eles tentaram se comunicar com os indígenas [mas] não se relacionaram muito na primeira vez. (Ver Anexo I).

Em se tratando da questão bandeirante, as situações apresentadas pela narrativa "A Primeira Bandeira" permitiram reconhecer alguns traços do conflito freqüente entre indígenas e bandeirantes. O enredo dessa aventura-solo, conforme foi dito anteriormente, põe o jogador no papel de um bandeirante iniciante que tenta fazer fortuna no sertão, tal como seu pai fizera antes dele. Além de alguns perigos naturais, a jornada apresenta seu clímax em uma batalha quando, ao invadir o território de uma aldeia indígena, a bandeira é atacada em uma emboscada. As reações possíveis para o jogador apresentam algumas alternativas além de apenas combater e capturar os nativos. Nesse sentido, o trajeto do personagem dentro do jogo reflete o contexto de enfrentamento e captura dos nativos por parte da bandeira – e ainda que suas escolhas desviem do padrão apresentado, as características gerais do cenário não se alteram. Abaixo segue o exemplo de um impasse apresentado no jogo:

> **13 -** Tentando sair da clareira onde o violento combate se inicia, você desce correndo a encosta (...). Abrigando-se atrás de uma grande pedra, você olha em volta e percebe que existe um grupo de índios escondidos numa gruta próxima. Assustado, você saca sua espada, mas logo em seguida percebe que são apenas mulheres e crianças. E elas parecem muito mais assustadas que você. Não é difícil perceber que, mais cedo ou mais tarde, as armas de fogo decidirão o combate a favor da bandeira e os índios que sobreviverem acabarão capturados como escravos. Mas você não se sente nada à vontade pensando que em breve, todas aquelas mulheres e crianças, que estavam apenas tentando se proteger, vão estar presas em cordas e correntes.

> Mas quem sabe você possa fazer alguma coisa?
>
> ➔ **Se quiser ajudar as mulheres e crianças a fugir dali, vá para 6**
> ➔ **Se preferir não fazer nada, vá para 28** (RICON, 1999, p. 12).

A partir dessa escolha, duas conclusões para a cena são possíveis. Conforme podemos conferir nos trechos abaixo, no entanto, embora essa escolha faça diferença do ponto de vista do indivíduo – o personagem de quem joga a trama– ela não transforma o andamento da narrativa em um contexto mais amplo.

> **6 –** Decidido a ajudar as índias e suas crianças, você se aproxima com as mãos erguidas, em sinal de paz. (...) você joga suas armas ao chão e percebe que elas ficam surpresas, mas parecem ter se acalmado um pouco. Ao longe, você ouve o estampido dos tiros e o tinir do metal das espadas e facões e calcula que as índias têm pouco tempo antes de alguém da bandeira descobrir esse esconderijo. (...). Com alguns gestos, você consegue fazer com que as mulheres entendam que devem sair dali, e elas agarram suas crianças, alguns cestos e potes, descendo uma trilha estreita e em seguida sumindo na mata (...)**. Vá para 39.** (RICON, 1999, p. 11)

> **28 -** Você se afasta dali, deixando as índias e as crianças entregues à própria sorte. O mais importante é tentar manter-se vivo e quem sabe lucrar com os escravos que conseguir levar de volta à vila. Além do mais, é possível que ninguém na bandeira encontre a gruta e as mulheres e crianças consigam se salvar. Porém, algum tempo depois, um grupo liderado por um dos homens que comandam a bandeira desce a trilha e encontra a gruta. De longe, você ouve os gritos e o choro das crianças e sente um peso em seu estômago: o peso do remorso. **Vá para 32** (RICON, 1999, p. 15).

Independente da escolha tomada pelo jogador, a questão empática do personagem se faz presente. Ao optar por ajudar o grupo escondido, o personagem se move por um sentimento de piedade e de culpa – afinal, ele faz parte da ameaça representada pela bandeira. Ao optar por deixar o grupo por si só, o personagem é acometido pelo remorso ao saber que poderia ter evitado o que lhes aconteceu. Esse mecanismo está a serviço do tom geral dessa narrativa, no qual o protagonista, o bandeirante em sua primeira bandeira, observa e tem estranhamento tanto pelo que observa do lado indígena quanto pelo que desvenda da prática dos próprios bandeirantes, cuja vida e ações no sertão vão parecendo cada vez menos idealizadas. O sonho do personagem, apresentado na abertura da narrativa, de enriquecer na vida de bandeirante, acaba sendo abandonado no último excerto do texto, dando lugar a um profundo questionamento sobre o seu próprio futuro:

> **40** - Depois de enterrar os mortos, curar os feridos e saquear os despojos dos que caíram diante dos índios, os bandeirantes dedicam-se à tarefa de dividir entre eles os prisioneiros, agora acorrentados ou amarrados uns aos outros. É desse jeito que os índios serão levados pela mata. (...) até chegarem à vila, onde os bandeirantes serão recebidos como heróis e eles serão vendidos como escravos.
>
> (...)
>
> O sonho de voltar rico do sertão tornou-se um amargo pesadelo. Talvez, seu

> caminho seja diferente daquele seguido por seu pai. Talvez seu destino esteja nas missões das quais você tanto ouve falar. Afinal, depois de ver o que viu e passar por tudo o que passou, talvez sua experiência possa ajudá-lo a viver em paz, com os índios e com sua consciência.
>
> **FIM** (RICON, 1999, p. 16).

A importância das escolhas do personagem ao longo da narrativa da aventura-solo não está diretamente ligada ao impacto que ela causa no contexto geral do jogo – ainda que se escolha em poupar e ajudar o grupo de mulheres e crianças indígenas, ao término da batalha, os bandeirantes fazem diversos cativos, mas sim para construir uma ambientação histórica coerente e demonstrar os limites da ação do sujeito histórico. O protagonista do jogo, um jovem bandeirante que em um dos finais possíveis, o do excerto de número 40, demonstra conflito com a sua função social, pode vir a destoar dos demais membros da Bandeira, porém, é incapaz de transformar por si só a lógica dos demais bandeirantes. Assim sendo, abre-se uma alternativa ao término da narrativa com a possibilidade daquela figura fictícia deixar a vida bandeirante e buscar as missões (jesuíticas) de "que tanto ouviu falar".

O texto da aventura-solo traz uma imagem realista dos bandeirantes, contrastando o ideal de aventura e enriquecimento da ação bandeirante no sertão com a crueldade da captura de nativos. Os momentos de encontro entre indígenas e bandeirantes e as escolhas que surgem dali servem para evidenciar o caráter de confronto, lembrando ao leitor-jogador sobre o papel desses desbravadores na morte e na escravização de diversos grupos indígenas. Essa imagem se reflete nos relatos feitos pelas turmas do sétimo ano, onde se pedia para que os alunos destacassem a partir do texto do jogo, e suas referências, quem eram e o que faziam os bandeirantes. Estes acabaram descritos em alguns dos relatórios como um "pequeno exército da coroa", ou termos similares. Ainda que não se constituam como um exército de fato, associar a ação bandeirante com os interesses da coroa portuguesa no processo de colonização é um passo importante na apreensão daquele momento histórico.

> Os bandeirantes seguem trilhas [e] passam por lagos, cachoeiras, etc. Ficam em perigo para capturar índios que moram perto dessas trilhas, lagos e cachoeiras. E os bandeirantes querem tirar eles desses milhares de povos que existem nessas matas para trabalhar para a coroa portuguesa. Os bandeirantes [são] o pequeno exército da coroa. [A palavra] Bandeirantes: parece ter vindo de "bando", o pequeno exército da Idade Média. (Ver Anexo II).

Como podemos observar, a aluna que escreveu este relatório tentou definir o significado da palavra *bandeirantes* a partir da palavra *bando* (que associou a uma espécie de exército medieval), ao invés de associar a palavra às *Bandeiras* em si. Ainda assim, o papel de exploradores do interior da América portuguesa, bem como o foco nos confrontos com indígenas e o papel da escravidão, seguem tendo destaque.

A prática com a aventura-solo permitiu uma articulação de conhecimentos prévios sobre história do Brasil – ainda que um tanto quanto confusos – e, no exemplo acima, uma tentativa de explicação por meio de uma dedução, quando a aluna busca a origem da palavra "bandeirantes*"* na palavra "bando". Foi uma primeira aproximação dos estudantes com o jogo de RPG e serviu como um complemento às aulas. Por ter sido uma atividade obrigatória e parte da avaliação, entretanto, não podemos considerar essa prática como uma atividade propriamente lúdica, pois, para tanto é necessária uma participação voluntária (HUIZINGA, 2000). Todavia, foi a partir dessa primeira experiência que se tornou possível dar um segundo passo, convidando alunos e alunas das turmas do sétimo ano para formar um grupo focal e jogar o RPG como uma atividade extraclasse.

2.4 - Saindo da sala de aula: prática do RPG em um grupo focal

A ideia de conduzir essa pesquisa a partir de um grupo focal, de número reduzido de alunos e alunas, teve por objetivos a tentativa de garantir o aspecto lúdico da atividade como uma ação voluntária de todos os envolvidos, bem como a busca por uma proximidade maior com os grupos de RPG tradicionais – o chamado "RPG de mesa", aproximando a experiência do modelo sugerido por Rocha em sua metodologia *roleplay* com o *role individual*: ou seja, uma prática em que fosse possível observar individualmente em cada aluno-jogador o processo de criação personagens assim como o desenrolar do jogo. A ênfase para a criação de personagens, inexistente na experiência com as aventuras-solo, e o acompanhamento mais próximo de cada jogador possível nessa modalidade, nos dá espaço para uma maior aproximação com a iniciação científica – primeiramente a partir da imersão (uma pesquisa prévia para criar as personagens e conhecer o contexto da partida) e posteriormente a partir da lógica de solução de problemas (para resolver as situações-problema apresentadas pelo narrador ao longo da sessão).

Dessa forma, o grupo foi composto por cinco estudantes com idades entre 12 e 14 anos, de uma mesma turma do sétimo ano, que demonstraram interesse em jogar o RPG fora dos períodos de história – ainda que cientes de que o jogo continuaria relacionado com o estudo da disciplina. Foi esclarecido para todos os participantes que as sessões ocorreriam dentro da escola, em turno inverso, e que essa prática estaria ligada a uma pesquisa acadêmica e que o professor tomaria nota dos acontecimentos das sessões em um caderno de campo. Da mesma forma, os próprios alunos e alunas receberam do professor cadernos de campo para utilizar ao longo dos encontros e foram esclarecidos de que essa produção escrita seria recolhida ao término das sessões para uso nessa pesquisa – resguardada a identidade de

seus autores e autoras. Ao total, foram realizados sete encontros com duração entre uma hora e meia a duas horas, sempre no contra turno escolar, utilizando a Biblioteca Mário Quintana da EMEF Paulo VI como local para o jogo. Os primeiros dois encontros foram dedicados à etapa em que o jogo de RPG de mesa foi explicado para o grupo e para a criação de personagens e preenchimento das fichas de personagem. Os outros quatro encontros foram dedicados às sessões de jogo e ao preenchimento dos cadernos de campo.

No primeiro encontro com o grupo focal, fez-se a apresentação da proposta de jogo em formato de mesa. Para essa modalidade de RPG, cada jogador ficaria responsável por criar e interpretar uma personagem, enquanto o professor assumiria o papel de narrador, propondo a trama e os desafios a serem resolvidos. A ambientação do jogo se daria no atual Nordeste brasileiro, durante o processo de ocupação portuguesa e povoamento da região a partir da construção de vilas durante o século XVI, em meio a negociações e eventuais confrontos com os grupos indígenas locais. Os personagens a serem criados poderiam ser colonos portugueses, outros europeus ou de um dos povos nativos mais comuns da região (Caetés, Potiguaras e Tupinambás). Os personagens acabaram refletindo os estudantes quanto ao gênero, assim, as duas alunas decidiram que interpretariam personagens do sexo feminino e os três alunos optando por personagens do sexo masculino. Dos cinco jogadores, três optaram por construir personagens indígenas e dois decidiram interpretar portugueses. Após uma rápida reunião durante o processo de criação de personagens, o grupo indígena decidiu que as três personagens seriam membros de uma mesma aldeia, sendo duas irmãs (Iara e Jaciara), além de um terceiro: um guerreiro da tribo denominado Ubiratan. Os personagens portugueses eram um ex-bandeirante chamado Igor Dias e um mercador e cristão-novo chamado Glauco Oliveira[9].

A construção dos personagens se deu a partir de uma explanação geral da trama do jogo e da orientação do professor-narrador, a quem coube a tarefa de ouvir as ideias iniciais de cada jogador e jogadora e fazer sugestões para que o grupo de personagens fosse minimamente coeso e capaz de participar das sessões, tendo objetivos similares ou que ao menos não fossem diretamente opostos. Uma vez que a proposta do RPG pedagógico que se encontra aqui parte da noção de colaboração entre os membros do grupo para resolver as situações-problema apresentadas pelo narrador, foi preciso dialogar até chegarmos a alguns pontos comuns em relação às possibilidades de personagens a serem utilizados. Esse processo

[9] Com o objetivo de manter o anonimato dos estudantes participantes dessa pesquisa, ao longo desse relato farei referência aos jogadores apenas pelo nome de seus respectivos personagens, sem recorrer a outros pseudônimos ou abreviações.

também envolveu um primeiro momento de pesquisa por parte do grupo focal: desde os nomes dos personagens, a escolha da etnia, suas motivações e papéis sociais, foram necessários contatos com fontes de diversas naturezas – sítios da internet, livros e materiais didáticos, filmes e os próprios manuais de RPG que já tinham sido utilizados anteriormente. As atividades de pesquisa nesse primeiro momento se deram de forma bastante aberta, ainda que com a orientação do professor-narrador. Os objetivos dessa primeira etapa de pesquisa foram dois: aproximar os alunos jogadores do contexto histórico no qual a trama se desenvolve (aumentando assim a imersão no jogo) e desenvolver um espírito de construção de conhecimento a partir da iniciação científica. Como vimos anteriormente, o modelo científico traz para o ensino de história uma atitude de constante questionamento, reformulação e reconstrução do conhecimento – que nunca está "pronto".

Nas atividades realizadas com o grupo focal, a iniciação científica se deu em duas frentes diferentes, visando exercitar habilidades úteis ao aluno-pesquisador: o trato com fontes históricas diversas e a sistematização de conceitos históricos. Nesse primeiro momento de pesquisa – da construção de personagens, a ênfase foi dada à aproximação com as fontes, conforme surgiam dúvidas em relação à localização, nomes adequados, idiomas e etnias ou modelos possíveis de personagens.

Para a construção do núcleo de personagens indígenas, primeiramente foi preciso que os participantes definissem o grupo indígena a que pertenciam. Foi repassada ao grupo a divisão genérica que os portugueses faziam no período colonial entre *tupi* e *tapuia*. Os tupis, representando uma miríade de povos, concentrados à época da colonização no litoral brasileiro, unidos pelo tronco lingüístico homônimo e sendo o grupo de maior interação – ainda que hostil em alguns momentos – com os europeus, onde se incluíam os potiguaras, os caetés, os tupinambás, entre outros. Foi desse tronco lingüístico comum que surgiu, posteriormente, a *língua geral*, utilizada pelo litoral e sertão da América portuguesa tanto pelos tupis como por europeus com quem tinham contato e outros povos – como africanos e mestiços. Já o termo *tapuia*, utilizado genericamente para designar todos os índios que não fossem tupis, é uma corruptela da língua tupi que poderia ser traduzida como *inimigo*, representando grupos indígenas mais reclusos ao interior, provenientes de outros troncos lingüísticos (MONTEIRO, 1994).

Com isso em mente, o grupo optou por um povo indígena que atendesse a determinadas características: presença no litoral do Nordeste, acesso à língua tupi e, ao mesmo tempo, capacidade de relacionamento com os europeus. Porém, que fossem altivos e - de acordo com as palavras do aluno que jogou com o personagem Ubiratã - que

demonstrassem “resistência à colonização”. Como sugestão do professor, foi realizada uma consulta ao *Atlas Digital da América Lusa*[10]no laboratório de informática da escola, de onde se destacaram as três principais etnias tupis na região da capitania de Pernambuco, onde a trama se desenvolveria: tupinambás ao sul, potiguares ao norte e caetés na região central. Ao escreverem a história de seus personagens, outras demandas de pesquisa surgiram, a exemplo dos nomes que seriam adequados para esses personagens indígenas. O questionamento, que partiu da aluna que criou a personagem Iara remeteu a uma nova pesquisa utilizando a internet como ferramenta[11]. Assim, foram escolhidos, a partir da curiosidade dos jovens em relação à sonoridade e aos significados que o sítio atribuía aos nomes, *Iara* (“beleza das águas”), *Jaciara* (“nascer da lua”) e *Ubiratã* (“tacape forte*”*). Todos pertencentes à mesma aldeia tupinambá.

Passada essa primeira etapa de escolher um povo indígena para seus personagens, e escolhendo devidamente seus nomes, veio o momento de criar uma história para essas figuras e preencher suas respectivas fichas de personagem. As duas alunas do grupo optaram por construir uma história juntas, considerando que suas personagens seriam irmãs. Ao optarem por um conceito[12] de personagem de *guerreira indígena*, as alunas abriram espaço para uma saudável discussão a respeito do papel social das mulheres nas sociedades (indígena e europeia). Ainda que, conforme explicado ao grupo, o papel de guerreiros e caçadores fosse tradicionalmente desempenhado por homens, não foi criado impedimento para que as personagens fossem criadas com tais características. Inclusive foi sugerido que esse elemento fizesse parte do histórico das duas de algum modo, conforme podemos observar nos *backgrounds* transcritos abaixo:

> **Personagem:** Iara (*Senhora d´água* / *mãe d´água / beleza das águas)*
>
> **História:** Iara é uma moça de quinze anos, uma das guerreiras da sua aldeia. Suas armas são o arco e flecha e uma faca que utiliza na caça também na caça. Como o significado do seu nome [diz] é uma boa nadadora. (...). Tem conhecimento sobre plantas e sabe domar os animais e tem a percepção aguçada. Tem conhecimentos de cura a partir de plantas. Iara e sua irmã Jaciara são guerreiras da tribo [e] têm um

[10] Ferramenta colaborativa desenvolvida pelo Laboratório de História Social da Universidade de Brasília, com a qual é possível acessar mapas temáticos do período colonial, como por exemplo, mapas de estabelecimento de vilas e fortalezas e, o que nos foi mais útil aqui, mapas de distribuição de povos indígenas pelo território durante o século XVI. Disponível em <http://lhs.unb.br/atlas/In%C3%ADcio>Acesso em 10 Out. 2016.

[11] Entre outros sítios consultados, aquele de onde foram retiradas as informações de nomes e significados foi a página *Dicionário Ilustrado Tupi Guarani*. Disponível em: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/>Acesso em 8 Out. 2016.

[12] Os modelos e conceitos de personagem serão discutidos de forma mais aprofundada no capítulo três. Resumidamente, trata-se do arquétipo no qual o personagem se encaixa com mais facilidade definindo qual a sua função dentro do grupo e norteando, assim, a escolha de habilidades na hora de preencher a ficha de personagem.

> ano de diferença (...). Iara é boa caçadora, mas quando juntam as duas são ótimas, como os melhores guerreiros da tribo [e] tem sempre vários pretendentes guerreiros da tribo à sua volta. As duas jovens [são] bonitas e vaidosas (...) com vários colares e pulseiras. [Elas] cuidam das mulheres de sua tribo. (Ver Anexo III).
>
> **Personagem:** Jaciara (*Nascer da lua*)
>
> **História:** Jaciara [é] uma moça de dezesseis anos, uma das guerreiras da sua tribo tupinambá. Suas armas são o arco e flecha e a lança, o necessário para ser uma boa caçadora, para sobreviver na natureza. Vive com seu pai que é o cacique da tribo (...) e com a irmã Iara. (...). Iara e Jaciara são essenciais para a tribo. (...). Somos todos muito importantes e unidos como uma verdadeira família e sim, somos todos irmãos de pais diferentes. (Ver Anexo IV).
>
> **Personagem:** Ubiratã (*tacape forte/ lança dura/ pau rijo*)
>
> **História:** Ubiratã é um dos guerreiros mais jovens e fortes da aldeia e neto do pajé. Ele luta com um tacape e uma lança. Ele protege o velho e gosta de ouvir suas histórias. É muito leal ao cacique e desconfia dos brancos (...). Ele quer ser um dia o cacique da aldeia. (Ver Anexo V).

A partir desse conceito inicial de guerreiras e guerreiro indígena e das descrições e histórico criados pelos jogadores, foi possível preencher as suas respectivas fichas de personagem, com suas respectivas habilidades[13]. Desde as armas com as quais possuíam treinamento até os conhecimentos e capacidades próprias de cada um – sobrevivência, natação, conhecimento sobre lendas e histórias antigas. O mesmo processo se realizou no segundo núcleo de jogadores, onde foram criados personagens portugueses.

Os dois alunos que optaram por criar personagens portugueses tiveram ideias interessantes, mas que necessitaram de adaptações para se encaixarem na proposta de jogo. O aluno que optou por um ex-bandeirante inicialmente desejava ser um bandeirante efetivo, um "caçador de índios". Após uma conversa com o grupo e o professor foi exposto que seria muito difícil esse tipo de personagem participar de uma mesma história onde boa parte dos jogadores representaria personagens indígenas, lembrando que a proposta do RPG é de um jogo cooperativo e não competitivo no qual, essencialmente, ninguém vence. A partir disso, o jogador decidiu então utilizar o enredo da aventura-solo que havia jogado em sala de aula ("A Primeira Bandeira") e criar um personagem que foi um bandeirante, mas acabou decidindo mudar de vida. Assim, criou o personagem Igor Costa. O outro jogador desejava que seu personagem fosse alguém a serviço da Coroa, uma pessoa que tivesse contatos e alguma influência dentro da administração portuguesa. Como alternativa, foi sugerido que o personagem tivesse algum contato em uma vila ou capitania, mas sem incluir aí qualquer tipo de poder legal. Ao término de algumas conversas e sugestões de leitura, o jogador optou por

[13] O capítulo três tratará com mais detalhes sobre tipos de ficha de personagem e apresentará, além de um modelo sugerido para uso do RPG em sala de aula.

criar um mercador chamado Glauco, que tinha contatos com autoridades locais, mas que ao mesmo tempo tinha uma situação que poderia comprometê-lo: seria um cristão-novo que veio para a colônia fugindo da Inquisição, e precisava manter as aparências. Foi sugerido que os dois personagens tivessem alguma ligação, de amizade ou trabalho, que permitisse que iniciassem a partida juntos (formando um núcleo que com o desenrolar do jogo se uniria ao núcleo de personagens tupinambás).

> **Nome:** Igor Dias
> **História:** Igor nasceu em São Vicente, mameluco filho de um bandeirante que morreu no sertão e uma índia tupiniquim cativa. Quando ficou adulto tentou a profissão do pai e entrou em uma Bandeira tentando ficar rico com escravos indígenas. Só que depois de um tempo na mata e depois das batalhas com as tribos indígenas ele mudou de idéia, se arrependeu e abandonou aquela vida. Acabou fazendo amizade com um comerciante chamado Glauco que veio de Pernambuco e começou a trabalhar pra ele, como guia no sertão e segurança, acompanhando ele nas suas viagens. (Ver Anexo VI).

> **Nome:** Glauco Oliveira
> **História:** Glauco é um comerciante de família portuguesa judia. Seu pai virou cristão-novo e fugiu de Portugal por causa da Inquisição, levando a esposa e o filho [Glauco] ainda pequeno. Ele [o pai] veio pro Brasil porque tinha um amigo que era dono [donatário] de uma capitania hereditária em Pernambuco. Seu amigo era Duarte Coelho e Glauco [passou a] trabalhar pra ele, viajando pra lá e pra cá. Quando o pai morreu, Glauco assumiu os negócios e herdou as amizades. Uma vez, já com mais de quarenta anos, foi pra São Vicente e quase morreu por causa de um ataque de uma onça no sertão, mas foi salvo por um ex-bandeirante que tinha o nome de Igor. Os dois ficaram amigos e o Glauco ofereceu um emprego pro Igor e eles voltaram juntos pro nordeste. (Ver Anexo VII).

Nesse núcleo podemos observar personagens com aptidões diferentes. Enquanto Igor, o ex-bandeirante, segue um arquétipo combatente, ainda que bastante diferente dos guerreiros indígenas; o personagem Glauco foge a este padrão, sendo mais vulnerável em termos de confrontos físicos. Em contrapartida, pela sua profissão e atuação, ele possui outros recursos, desde contatos até habilidades ligadas à diplomacia e negociação.

Criados os personagens e estabelecidos os vínculos entre eles, veio o momento de iniciar o jogo propriamente dito. Para tanto, algumas ligações foram realizadas entre a trama proposta e os personagens-jogadores a partir dos *backgrounds* desenvolvidos – e, da mesma forma, algumas sugestões e indicações dadas na hora da construção dos personagens tinham por objetivo tentar encaixá-los melhor na ambientação do jogo. A trama da aventura narrada aos jogadores se desenvolve em Pernambuco, no começo do século XVII.

> **Introdução [excerto]**
>
> **Narrador:** Circulam boatos em Olinda e cercanias da presença de franceses na região que viria a ser o Maranhão, possivelmente tentando ali o que não conseguiram décadas atrás na região da Guanabara: a criação de uma colônia

> protestante. Entre os habitantes locais existe uma relação ora de aliança e ora de confronto entre portugueses e tupinambás. Os índios caetés são vistos como inimigos tanto pelos portugueses como pelos tupinambás e sabe-se que são aliados dos franceses. Há um número grande de potiguares no norte da capitania, que também possuem boas relações com os franceses, e que parecem estar expandindo seu espaço para o sul (...).

O acontecimento que dá início à narrativa é o desaparecimento do cacique de uma aldeia tupinambá, onde vivem três dos cinco personagens da trama, e suas implicações para a política indigenista local[14]. Foram planejados quatro atos – ou cenas – diferentes para essa narrativa, cada um apresentando situações-problema distintas que poderiam ser solucionadas a partir das habilidades dos personagens, da cooperação entre eles e da pesquisa dos alunos e alunas participantes. Cada um desses momentos durou um encontro, sendo que entre os encontros houve um intervalo de aproximadamente uma semana – o que, em alguns casos, serviu para que jogadores e jogadoras discutissem e preparassem suas próximas ações dentro do jogo. O primeiro ato ocorreu com os núcleos separados, tendo a função de prelúdio para os personagens e para a trama, sendo realizado na mesma sessão de criação de personagens. Assim que os personagens de um dos núcleos ficaram prontos, iniciou-se o seu prelúdio enquanto os membros do outro núcleo terminavam a sua construção, preenchimento de fichas, e realizavam atividades similares.

No prelúdio do núcleo indígena tupinambá, Ubiratã, Iara e Juciara estão realizando afazeres cotidianos na aldeia e ficam sabendo que o cacique desapareceu. Além disso, a passagem de um *caraíba* pelas aldeias da região anuncia uma migração. No outro núcleo, Glauco e Igor estão fechando alguns negócios quando o velho mercador recebe uma mensagem solicitando que se apresente ao donatário da capitania, Duarte de Albuquerque Coelho. Este lhe solicita que investigue o desaparecimento do líder tupinambá, pois desconfia de um ardil dos franceses. Os dois passam então a tentar colher informações. O segundo ato é quando os dois grupos se encontram no sertão e devem tentar unir as informações obtidas para seguir adiante. O terceiro ato é uma tentativa de resgate ao cacique e o quarto ato – ou epílogo – seria marcado pelas conseqüências das escolhas dos personagens e das eventuais alianças estabelecidas ou rompidas. Trataremos agora de cada um desses momentos com

---

[14] A aventura trata-se, evidentemente, de uma pequena ficção. O desaparecimento do cacique e a própria aldeia em questão, assim como demais questões ligadas diretamente aos personagens, são criações coletivas dos jogadores e do professor narrador. O espaço onde a trama se desenvolve, entretanto, é a capitania de Pernambuco na década de 1610, o que permite algumas referências a personagens e acontecimentos reais. Essa situação de ficção histórica foi devidamente explicada para os alunos e alunas no decorrer da primeira sessão. O tema da construção de histórias de ficção dentro de um contexto histórico voltará a ser abordado no capítulo três.

mais atenção, a partir de transcrições[15] das sessões.

Ato 1 – aldeia [excerto]

Narrador [após uma breve introdução]**:** bem, é apenas mais um dia normal na aldeia. As coisas andam meio monótonas desde que o cacique e um grupo viajaram até uma aldeia próxima pra ver o tal do *caraíba*. Apesar das tarefas diárias, vocês têm bastante tempo livre. O que fazem com esse tempo?

Iara (jogadora): *eu fico nadando no riacho mais perto*

Jaciara (jogadora): *eu vou caçar!*

Ubiratã (jogador): *eu vou é ficar na rede*

Narrador: certo. Jaciara, faz (sic) um teste de sobrevivência.

[a jogadora rola os dados e o resultado é uma falha]

Narrador: parece que não é o seu dia de sorte... bem, chegada a hora da refeição vocês três estão na aldeia. É hábito entre os tupinambás que todo mundo coma junto. Vocês percebem que os principais, os líderes de cada casa coletiva, estão em pé conversando entre si em uma roda um pouco afastada do resto da aldeia.

Iara (jogadora)**:***eu quero ouvir o que eles estão falando*

Narrador:certo. Faça um teste de percepção

Ubiratã (jogador): *depois de comer eu vou procurar o pajé.*

(....)

[após a realização dos devidos testes e algumas interações, o grupo descobre que o cacique realmente está desaparecido. Um índio da outra tribo foi encontrado mais cedo e disse que o cacique e seu grupo já haviam saído de lá, e pela demora já deveriam estar na aldeia]

(...)

Narrador: Bem, a aldeia está um pouco preocupada, mas todos seguem as suas rotinas. Vocês três pretendem fazer algo a respeito?

Iara (personagem): "*A gente tem que fazer alguma coisa*[16]*!"*

Jaciara (personagem): *"Vamos atrás dele. A gente segue os passos dele."*

Ubiratã (jogador): *Eu sigo as duas e digo que quero ajudar.*

Narrador: certo. Vocês se juntam e seguem mata adentro. Alguém sabe o caminho? Façam um teste de sobrevivência para não se perderem, nenhum de vocês visitou essa outra tribo antes.

---

15 As transcrições presentes nesse capítulo foram feitas a partir de anotações pós-sessão no caderno de campo do professor-narrador. Essa reprodução da narração em formato escrito incorre alguns ajustes, a fim de preservar a oralidade e a narratividade.

16 Com o objetivo de manter o ritmo da narrativa mais ágil, todas as falas dos personagens jogadores e personagens interpretados pelo narrador foram deixadas bastante livres, sem exigir um rigor quanto às formalidades, pronomes de tratamento da linguagem da época (seja entre os tupinambás, seja entre os portugueses). Apenas alguns casos de anacronismos mais flagrantes, cujo conteúdo e não apenas a forma comprometia a ambientação foram dignos de observação (e ainda assim, mais problematizados do que proibidos).

[os três testes falham]

Narrador: É, parece que vocês se perderam...

Esse prelúdio transcrito acima serviu basicamente para ambientar as jogadoras e jogador e fazê-los se acostumar com a dinâmica do jogo – declarar ações, enunciar falas, tomar atitudes diante dos acontecimentos à sua volta. Ainda que essa etapa fosse bastante linear dentro do planejamento feito pelo narrador – os personagens descobrem o problema, conversam um pouco entre si e decidem partir para resolvê-lo – como em qualquer partida de RPG o roteiro da narrativa estava aberto a algumas variações. Por exemplo: o grupo poderia ter procurado alguém na aldeia que já tivesse ido até essa tribo vizinha e pedir orientações ou mesmo convencer alguém a acompanhá-los como guia, evitando depender da sorte nos dados para chegar lá ou se perder. Essa brecha aberta pelo acaso – as três falhas nos testes para encontrar o caminho – típica desse tipo de jogo, permite ao narrador alterar alguns planos e usar esse gancho narrativo para promover o encontro dos dois núcleos – como acabou sendo feito. É interessante que, durante ou após as sessões, as opções não exploradas por jogadores sejam discutidas pelo grupo de participantes e o narrador. Essa prática permite exercitar na mente do jogador a noção de que o jogo está sempre aberto, e de que os rumos tomados dependem das ações (ou falta de ação) do grupo em determinados momentos.

Ato 1 – vila de Olinda [excerto]

Narrador: Glauco e Igor, vocês estão em uma venda da vila, tipo um alambique de hoje em dia. As pessoas fazem compras, mas também sentam ali para beber e jogar conversa fora. Vocês estão descansando após uma viagem de negócios bem-sucedida. O que fazem para passar o tempo?

Igor (jogador): *Eu vou arrumar as minhas coisas, limpar a arma e contar o meu dinheiro.*

Glauco (jogador): *Eu também vou contar o dinheiro. Ele tá (sic) comigo. Que tipo de dinheiro era?*

Narrador: réis. Não era em papel, mas em moedas com o símbolo da coroa. Quanto dinheiro vocês conseguiram? Bem, vamos ver... rolem dois dados e multipliquem por 100.

Glauco [resultado = 9]

Igor [resultado = 7]

Narrador: 1.600 réis! Parece que a viagem rendeu mesmo. Mas lembrem que nessa época as coisas eram bem caras nessa moeda. Uma escopeta nova, por exemplo, custaria quase 10 mil[17]. Outra coisa: vocês não me disseram ainda se essa parceria de vocês é igualitária ou não. Vocês vão dividir os lucros em partes iguais? Sim? Certo. Isso não era muito comum, mas já que além de sócios os dois são amigos não

[17] As informações relativas aos valores de objetos e equipamentos coloniais foram extraídas de RICON (1999, p. 24).

> vejo problemas. Anotem nas fichas que cada um tem 800 réis. Bem, passado algum tempo em que vocês estão ali descansando um sujeito se aproxima e se dirige até a mesa de vocês.
>
> **Igor** (jogador): *eu fico encarando ele. "O que é que você quer?"*
>
> **Narrador:** "eu trago uma mensagem importante para o senhor Glauco Oliveira. É você?" – E ele mostra uma carta.
>
> **Glauco:** "*sou eu"*
>
> **Narrador:** Ele deixa a carta em cima da mesa, na frente do Glauco e se afasta em silêncio.
>
> **Igor**: (jogador) *eu pego a carta!*
>
> **Narrador:** de acordo com a ficha, o seu personagem não sabe ler. Aliás, a maioria das pessoas nessa época não sabia. Entre bandeirantes então era muito raro ter alguém letrado.
>
> **Glauco** (jogador): *eu sei ler, gastei pontos nessa habilidade. Vou ler a carta.*
>
> **Narrador** (lendo o conteúdo da carta): "Ao amigo Glauco Oliveira,
>
> Em nome dos laços de amizade que havia entre seu pai e meu avô, fundador dessa vila, venho lhe pedir um favor. Há, nas cercanias dessa capitania, um grande número de nativos, alguns aliados e outros inimigos ferrenhos da Coroa. O chefe de uma aldeia amiga de índios tupinambá sumiu enquanto vinha para cá tratar de um casamento que serviria para estreitar os nossos laços. Essa é a única aldeia tupi da região que possui boas relações conosco, e tenho motivos para me preocupar com esse sumiço. Chegaram até mim informações de que alguns navios franceses foram vistos perto da nossa costa e teriam inclusive aportado e se estabelecido em alguns pontos da região do Maranhão. Alguns homens meus avistaram esses franceses negociando com índios caetés, inimigos de longa data dessa aldeia e da Coroa portuguesa, contra quem foi decretada guerra justa desde os tempos de meu pai.
>
> Solicito que use os seus contatos para tentar descobrir o que se passa e o paradeiro do chefe gentio. Uma boa recompensa lhe aguarda em caso de sucesso, assim como a minha gratidão.
>
> Ass: Duarte de Albuquerque Coelho donatário da capitania de Pernambuco, aos dezessete de setembro do ano da graça de nosso senhor de 1611.
>
> (...)

O prelúdio desse núcleo, que se estendeu para além da leitura da carta, trouxe alguns elementos interessantes para análise. Em primeiro lugar cabe destacar que o artifício utilizado para inserir os personagens Igor e Glauco na trama – a carta de Duarte Coelho – apesar de ser um tanto quanto forçada, busca atender alguns pontos importantes do jogo: dar um objetivo comum ao grupo, favorecendo ações colaborativas e não competitivas, atender de certo modo à demanda do jogador que interpreta Glauco – cujo desejo original era criar um "agente da coroa" – e também apresentar um documento (ainda que fictício) que pudesse chamar atenção para a questão da escrita e da alfabetização no contexto histórico simulado.

Após a leitura da carta, os jogadores Igor e Glauco iniciam uma investigação pelas

ruas e porto de Olinda. Após algumas horas, dentro do tempo do jogo, e testes bem-sucedidos para encontrar contatos e captar boatos, a dupla obtém algumas informações importantes, fornecidas pelo narrador. Em primeiro lugar, a tribo tupinambá aliada a Duarte Coelho cumpriria, na visão lusitana, o papel de "tampão", impedindo o avanço de outros grupos indígenas (tupinambás, caetés, potiguares ou mesmo tapuias) hostis aos portugueses. Os laços de amizade teriam se iniciado a mais de duas décadas, a partir do casamento de um português de Olinda com uma índia da tribo[18]. Pelo que indicava a carta de Duarte Coelho, havia de sua parte a intenção de estreitar ainda mais esses laços com um novo casamento.

Em relação aos caetés, esse grupo tupi é mal visto na capitania de Pernambuco desde os tempos do pai de Glauco e do avô do atual donatário – o primeiro Duarte Coelho. Eles teriam sido responsáveis por um cerco à vila de Igarassu,em 1548, e pela morte brutal de um bispo, dom Pero Fernandes Sardinha, em 1556, que foi devorado em um ritual tupi que os portugueses têm bastante dificuldade em aceitar. Desde então, diversas guerras justas foram travadas contra esse grupo indígena pelos lusitanos – mas não pelos franceses, com quem os caetés ainda mantinham boas relações. Sobre a presença francesa na região, uma pista foi descoberta no porto: um navio francês teria sido avistado aportado em uma baía ao norte de Olinda, em uma área de difícil navegação. Com essas informações e o apoio de Duarte Coelho, Glauco e Igor formaram um pequeno grupo armado e adentraram o sertão, buscando um caminho para o local onde foi avistado o navio francês.

Após esse primeiro ato, e entre as demais sessões do grupo focal, foi sugerido aos grupos que pesquisassem alguns conceitos e situações que seriam conhecimentos úteis para o segundo ato. Ao núcleo tupinambá foi sugerido que pesquisassem sobre o *caraíba* e seu papel nas sociedades tupis. Para o grupo como um todo também foi sugerido que lessem a respeito das *guerras justas* que os portugueses travavam contra certas tribos indígenas, assim como os interesses franceses no Brasil colonial, a relação entre tupis e tapuias e o ritual antropofágico tupi. Alguns materiais de apoio foram oferecidos, tanto a partir de livros didáticos e paradidáticos – o fato dos encontros se darem na biblioteca da escola facilitou que os alunos-jogadores procurassem, com ajuda do professor-narrador, materiais de apoio para empréstimo ou consulta local – como a partir de alguns sítios da internet – em casa ou no laboratório da escola, e as próprias aulas de história ao longo daquela semana – visto que à época estávamos trabalhando em sala de aula justamente com os conteúdos relativos ao Brasil colonial.

Nas duas semanas que se passaram entre o segundo e o terceiro ato do jogo, por

[18] Esta prática de uso do casamento como ferramenta política na América lusa era denominada como "cunhadismo" (MONTEIRO, 1994).

exemplo, as turmas de sétimo ano estavam estudando sobre a sociedade tupinambá a partir dos relatos do alemão Hans Staden, que, em seu livro *Duas Viagens ao Brasil*, além de descrever o ritual antropofágico do qual quase foi vítima no Sudeste, também narra o cerco caeté à vila de Igarassu, em Pernambuco, do qual tomou parte do lado lusitano em sua primeira passagem pelo Brasil colonial (STADEN, 2010). Essa retroalimentação entre os temas do jogo de RPG no turno contrário e das aulas regulares de história em sala de aula permitiu ao grupo não apenas uma maior intimidade com os conteúdos trabalhados, mas também uma maior curiosidade, uma vez que aquilo que era estudado em sala de aula era aplicado no jogo, e situações do jogo renderam subsídios para a participação em aulas, articulando referências, assim como para a realização de tarefas e avaliações do trimestre.

O segundo ato se desenrolou durante o terceiro encontro do grupo e tinha por objetivo realizar o encontro entre os núcleos do enredo, aproveitando os ganchos criados nos prelúdios do primeiro ato. Enquanto os personagens tupinambás estavam perdidos no sertão, à procura da aldeia onde seu cacique teria desaparecido, o grupo armado que partiu de Olinda foi surpreendido por uma emboscada caeté. A batalha gerou um grande barulho, principalmente pelo uso de armas de fogo, que acabou atraindo os jovens tupinambás que estavam próximos. O trecho transcrito abaixo da narrativa mostra como se deu o encontro dos núcleos em meio à batalha e à fuga da batalha perdida.

> **Ato 2 – emboscada no sertão [excerto]**
>
> **Narrador (**se dirigindo aos jogadores "Igor" e "Glauco")**:** o grupo de vocês foi pego de surpresa em uma trilha estreita por vários índios hostis. Muitas flechas foram disparadas, derrubando homens à frente e atrás de vocês e os gritos de guerra deles ecoam assustando os sobreviventes, que sacam as armas de fogo e começam a atirar na direção da mata assustados.
>
> **Narrador** (se dirigindo aos personagens tupinambás): vocês escutam os sons de uma batalha não muito longe de onde estão. Gritos de guerra e disparos de armas de homem branco.
>
> **Narrador** (se dirigindo a todos os jogadores e jogadoras): e agora? O que vocês fazem?
>
> **Igor** (jogador)**:** *eu pego a minha arma e atiro no primeiro que chegar em mim!*
>
> **Glauco**: *eu procuro uma saída dali e pego minha arma também*
>
> **Iara:** *eu pego o arco e vou indo até o lugar do barulho*
>
> **Jaciara:** *eu também, mas devagar*
>
> **Ubiratã:***vou com elas e faço pra a gente ir escondido e ver melhor*
>
> **Narrador:**certo. Iara, Jaciara e Ubiratã: façam um teste de furtividade e outro de percepção. Glauco e Igor, vocês são atacados, vamos rolar os testes.

[seguem os testes do combate]

Narrador: Ubiratã, Iara e Jaciara, vocês conseguem se aproximar sem chamar atenção. O pessoal da batalha está mais concentrado em matar uns aos outros do que em vocês. De imediato vocês reconhecem os índios como caetés – é outro povo tupi, mas a tribo de vocês não se dá bem com eles e vocês já fizeram guerra várias vezes, sempre se vingando de outra guerra e assim em diante. Os brancos parecem ser *pirós* – que é como vocês chamam os portugueses. O grupo *piró* está sendo abatido e alguns começam a fugir dali correndo. Tem um velho e um mestiço vestido de couro correndo na direção de vocês, mas parecem não ter visto vocês.

Iara: *tem alguém seguindo eles?*

Narrador:faz um teste de percepção

[o teste é bem sucedido]

Narrador: tem um caeté desgarrado correndo atrás da dupla. Eles nem olham pra trás pra ver quantos são, só correm. Já até guardaram as armas de fogo porque demora muito pra recarregar.

Iara: *eu atiro uma flecha no caeté*

Jaciara: *eu grito "não!"*

Ubiratã: *eu resmungo e reclamo com ela, "vai fazer verem a gente!"*

Iara: *eu atiro assim mesmo*

[o teste para o ataque é bem sucedido]

Narrador:certo. Glauco e Igor, vocês vêem uma flecha passar por vocês e escutam o grito de dor do índio que perseguia vocês. Não muito à frente na direção pra onde vocês estão correndo aparece uma índia um pouco diferente desses que atacaram vocês com um arco na mão.

Ubiratã:*eu saio de onde estiver escondido e faço sinal pra eles virem com a gente*.

Glauco: *eu dou uma boa olhada neles*

Igor: *eu sigo eles correndo e mando o velho correr*

(...)

Passada essa introdução ríspida dos dois núcleos de jogadores, eles passam a ter algum tempo após a fuga dos caetés para conversar entre si, trocar informações e decidir o que fazer. Com alguma boa vontade dos jogadores e incentivo do narrador, os cinco personagens acabam se unindo por uma questão de sobrevivência e de objetivos em comum. A sessão terminou com o grupo unido chegando à aldeia tupinambá que as filhas do cacique procuravam. Tendo a companhia dos indígenas, os personagens Glauco e Igor conseguem entrar, mesmo que atraiam muitos olhares desconfiados sobre si. Unindo as informações que tinham, o grupo decidiu apelar para o apoio desses tupinambás antes de ir até o local onde os franceses estariam atracados – uma vez que desconfiavam que pudesse haver caetés lá lhes apoiando. Ao conversar com o cacique dessa aldeia, os jogadores descobrem que eles estão,

na verdade, de partida: o caraíba os havia convencido de que era chegada a hora de partir dali em busca da *terra sem mal*[19]. Para piorar a situação: no momento em que eles chegavam ali, o caraíba estava a caminho da aldeia de Ubiratã, Iara e Jaciara para levar sua palavra a uma comunidade que estava sem cacique. Assim, o segundo ato se encerra com os jogadores precisando pensar em uma forma de convencer o maior número possível de tupinambás a ficar na região, ou ao menos a esperar antes de partir e colaborar com o resgate – considerando que o cacique ainda estava vivo, pois se fosse prisioneiro dos caetés se tornaria vítima do rito antropofágico, que poderia levar semanas ou meses – ou ainda, elaborar um plano alternativo para realizar a tarefa apenas os cinco.

O terceiro ato, ocorrido na quarta sessão de jogo, começa com o grupo tentando recrutar aliados para sua tentativa de resgate. As estratégias utilizadas variaram de personagem para personagem, fato que demonstrou não apenas a capacidade de pesquisa para elaborar uma estratégia e improviso dos jogadores e jogadoras, mas também uma atitude colaborativa – na qual as tarefas foram divididas: Ubiratã ficou responsável por tentar convencer o cacique e os principais guerreiros da aldeia a ficarem e lutarem contra os caetés e os *mair* (franceses, em tupi). Para tentar ser mais persuasivo que o caraíba e sua promessa de paraíso, Ubiratã lembrou aos tupinambás que, no passado, seus antepassados haviam sido atacados pelos caetés - e que agora eles haviam capturado seu cacique. Pela tradição, portanto, a vingança tupinambá deveria ser realizada. Apesar da retórica da guerra de vingança ser parte central da cultura tupinambá, Ubiratã teve dificuldades a convencer aquela aldeia específica em seu discurso. A dificuldade de seu teste da habilidade Diplomacia foi aumentada, pois aqueles tupinambás em específico não tiveram grandes confrontos com os povos caetés no passado – ou tampouco com os *mair*. Apesar disso, uma parte da aldeia estava disposta a ir à guerra em nome do cacique aliado. O cacique ponderou se liberaria aqueles guerreiros para tal tarefa.

Iara e Jaciara tentaram ajudar, mas perceberam que – diferente da aldeia onde nasceram e se criaram – aqueles tupinambás vizinhos não davam às mulheres o mesmo espaço que elas tinham em seu lar, seja como guerreiras ou como vozes a serem ouvidas. Para aquela tribo, sua reivindicação nada mais era do que a súplica de duas filhas indefesas que tentavam buscar o pai perdido[20]. Diante desse quadro, as duas decidiram partir de volta para sua aldeia e tentar conversar com as lideranças de lá. Em casa, Iara e Jaciara tinham uma voz

[19] Lugar mítico da cultura tupi-guarani que motivava migrações a partir das previsões messiânicas do caraíba (MONTEIRO, 1994, pg. 25).

[20] Essa situação específica foi inserida na trama para evidenciar a situação atípica das personagens guerreiras e de sua aldeia em relação à cultura tupinambá como um todo.

mais respeitada, mas ainda assim tiveram que enfrentar o discurso sedutor do *caraíba* que havia chegado um dia antes delas. Enquanto isso, Glauco combinou com Igor que ele voltaria para Olinda portando uma mensagem para Duarte Coelho, solicitando alguns homens e indicando o local onde poderiam encontrar os franceses. Antes de partir, Igor encontrou alguns homens do seu grupo que foi atacado pelos caetés, que foram encontrados dentro do território tupinambá após a fuga e foram transformados em cativos. Glauco tentou negociar a soltura deles prometendo presentes para os índios da aldeia.

Com cada membro do grupo tomando uma atitude de acordo com as suas respectivas habilidades e características – valendo-se de algumas sugestões do narrador e da pesquisa própria dos estudantes, os resultados dos testes a partir da rolagem de dados determinaram quantos guerreiros tupinambás e homens de armas de Olinda os acompanharam no resgate. Como as ideias foram em geral boas e pertinentes, o grupo conseguiu reunir uma força considerável e seguiu marcha para o local onde estava o navio francês. O ato terminou com uma grande batalha, na qual os franceses tiveram que fugir (refugiando-se na *França Equinocial*[21] do Maranhão), além de vários sobreviventes, franceses e caetés, que foram capturados. O cacique tupinambá foi resgatado com sucesso e retornado ao seu lar, e agora era preciso decidir os rumos da aldeia e os espólios da guerra – em especial os prisioneiros.

O último encontro do grupo focal serviu para um breve quarto ato e para que fosse dado um encerramento à narrativa, culminando na escrita do respectivo pós-jogo – o *pós-ground* sugerido por Vieira – de cada personagem. Algumas pendências do último encontro deveriam ser acertadas: As duas aldeias tupinambás permaneceriam na região ou migrariam seguindo o rumo proposto pelo caraíba? O cacique resgatado e o donatário da capitania recompensariam os personagens de que maneira? Os laços entre lusos e tupinambás da aldeia de Iara, Ubiratã e Jaciara seriam estreitados com um casamento? É comum que uma aventura ou mesmo uma campanha de RPG se encerre deixando várias dessas pontas soltas – que, na verdade, também servem como argumentos para novas histórias. Trata-se da consistência e da continuidade do cenário construído/simulado, que pode seguir diversos caminhos dependendo sempre das possibilidades criadas pela ação dos jogadores dentro do jogo.

No caso da sessão conduzida após o resgate, pouco foi "jogado" de fato – mas muito foi combinado em relação ao futuro de cada personagem a partir do que se estabeleceu. A situação apresentada foi o seguinte: o caraíba deixou a região, sendo seguido por boa parte da

[21] Nome dado à segunda tentativa francesa de estabelecer uma colônia no Brasil, após serem expulsos da baía da Guanabara. A presença dos franceses na região do Maranhão durou de 1612 a 1615, período no qual construíram o forte de São Luís para se protegerem das investidas lusitanas.

aldeia tupinambá vizinha – aqueles que optaram por lutar e sobreviveram acabaram absorvidos pela aldeia de Ubiratã, Iara e Jaciara, que ainda pondera sobre a possibilidade de migração. Já Duarte Coelho, após a expulsão dos franceses e a captura dos índios caetés sobreviventes, resolveu tirar algum lucro da situação utilizando o argumento da *guerra justa*, tomou os índios como cativos para serem vendidos para os engenhos de açúcar que começavam a se espalhar pela capitania. Para tanto, pediu ao seu amigo Glauco que intercedesse uma última vez, trocando com os tupinambás prisioneiros de modo a deixar o maior número de cativos caetés com o lado lusitano – e os franceses capturados poderiam ficar com os tupinambás e enfrentar o sacrifício ritual.

De acordo com os desejos dos jogadores e jogadoras e suas respectivas personagens, registrados nos escritos pós-jogo, os jovens tupinambás intercederam junto ao cacique e ao pajé pedindo para que a aldeia continuasse naquela região. Agora, inclusive, haveria mais terras à disposição e não precisariam se afastar tanto por questões de esgotamento do solo, espaço de caça, e outros motivos ligados ao uso da terra. No núcleo de Olinda, Igor e Glauco foram bem recompensados por seus serviços prestados. O mercador achou por bem aproveitar seus recursos e se aposentar e talvez usar os recursos para viajar para a Europa. Igor, por sua vez, decidiu pleitear um cargo militar na capitania. Algumas questões permaneceram em aberto, dando margem para uma campanha mais duradoura. A escravização dos indígenas, ainda que de cativos sob o argumento da *guerra justa* no longo prazo tende a complicar as relações luso-indígenas em geral, uma vez que a empresa colonial cria uma demanda crescente de mão de obra (MONTEIRO, 1994). Os vazios demográficos criados com a migração de uma das tribos tupinambás podem significar a abertura para a chegada de grupos tapuias vindos do interior. E, por fim, a presença francesa no Nordeste ainda seguirá por três anos, até 1615, tendo por base o forte de São Luís, no Maranhão. Dessa forma, ao final das sessões,e da aventura propriamente dita, criaram-se diversas possibilidades de dar sequência aos acontecimentos dessa narrativa, mantendo o cenário coerente com o contexto histórico. O jogo de RPG, assim como a história, se apresenta como um inesgotável campo de possibilidades.

A produção escrita do material pós-jogo se deu, portanto, sob a forma de narrativa. Em um breve texto, os jogadores e jogadoras desenvolveram a história de suas personagens: seja indicando uma espécie de final ou abrindo margens para novas utilizações da mesma personagem. Ao fim desse texto, são apresentadas algumas expressões e conceitos utilizados na narrativa que ajudavam a definir o papel de cada personagem na trama, bem como o contexto de sua ação dentro do jogo. Por fim, a partir da experiência com o jogo e da consulta

ao material fornecido pelo professor-orientador, bem como pesquisa própria, são apresentadas as definições construídas pelo grupo focal esses conceitos selecionados, conforme podemos observar nas transcrições abaixo:

> **Pós-jogo: Iara e Jaciara**
>
> Depois de resgatarem seu pai, Iara e sua irmã Jaciara ganharam o respeito de toda a tribo. Agora todos os homens tupinambás da aldeia reconhecem que elas são grandes guerreiras e caçadoras. A aldeia decidiu ficar no seu lugar, ao invés de seguir o Caraíba para a Terra Sem Mal, e fez uma aliança com os portugueses que ajudaram a salvar o cacique. Para celebrar a aliança com os brancos, Glauco ia se casar com uma das filhas do cacique, mas nem Iara e nem Jaciara queriam se casar com o velho português, então tiveram que encontrar outra esposa pra ele.
>
> **Conceitos importantes:** cunhadismo, caraíba, nomadismo, Terra Sem Mal **(**Ver anexo VIII)
>
> **Pós-jogo: Ubiratã**
>
> Quando voltou pra aldeia, os outros índios receberam Ubiratã como um grande herói assim como as filhas do cacique. Agora os mais velhos o tratam como um adulto. O pajé ficou orgulhoso do filho. Foi ele que matou os índios caetés inimigos capturados, no ritual da antropofagia. Ubiratã acredita que agora possui a força dos seus inimigos e que o sonho de se tornar o próximo cacique está mais próximo.
>
> **Conceitos importantes:** Tapuia, guerras de vingança, antropofagia, ritual antropofágico (ver anexo IX)

Dentro do núcleo de personagens indígenas, assim como foi feito em relação aos personagens portugueses, a escrita do pós-jogo se deu utilizando os conceitos previamente selecionados a partir do arco narrativo apresentado por cada jogador durante as sessões de jogo. No caso das personagens Iara e Jaciara, foi possível unificar as narrativas em uma só, visto as ocorrências muito próximas no desenrolar das sessões de jogo de cada uma e o fato da própria criação de personagens terem sido frutos de um esforço criativo da dupla de alunas. Os conceitos foram sugeridos pelo professor-narrador, elaborados pelo conjunto do grupo focal e selecionados por cada jogador ou jogadora como sendo um conceito-chave para sua personagem a partir da análise retrospectiva da narrativa construída desde o conceito original, passando pelo desenvolvimento das personagens durante as sessões, e culminando com a escrita do pós-jogo. Chama atenção, ao analisarmos o desfecho narrativo das personagens e os conceitos selecionados, um forte caráter de resistência a certas práticas tradicionais apresentados no pós-jogo das personagens Iara e Jaciara. Além de se negarem a aderir à prática lusitana do cunhadismo, casando-se com um português, as duas também estão associadas à resistência ao chamado do caraíba para o êxodo rumo à "Terra sem Mal". Por sua vez, o pós-jogo do personagem Ubiratã reforça alguns elementos da tradição tupinambá – em especial as guerras de vingança e o ritual antropofágico.

Pós-jogo: Igor Dias

Depois de ajudar seu amigo Glauco a libertar o cacique tupinambá e garantir a aliança com os índios tupi, Igor recebeu um bom dinheiro. Os franceses que estão no Maranhão ainda são um problema para a colonização portuguesa e Igor pretende ganhar mais dinheiro lutando contra eles em nome da Coroa. Todos os índios que apoiarem eles também vão ser inimigos, o que permite fazer a Guerra Justa.

Conceitos importantes: guerra justa, tupi, tapuia (Ver anexo X)

Pós-jogo: Glauco Oliveira

Depois de sua ajuda no resgate do cacique, Glauco ajudou a selar a aliança com os tupinambás casando com uma índia da aldeia. Ele passou um tempo ajudando nas negociações entre a tribo e a capitania de Pernambuco e enfim se aposentou. Fez riqueza com o açúcar, se aproveitando dos tapuias escravizados nas guerras justas e agora pensa em voltar pra Europa.

Conceitos importantes: cunhadismo, tapuia, guerra justa (Ver anexo XI)

Na produção narrativa referente aos personagens portugueses, evidenciaram-se as diversas formas de relação entre os europeus e os indígenas. O binômio representado pelos termos *tupi* e *tapuia,* interpretado equivocadamente pelos portugueses como duas nações diferentes de nativos (MONTEIRO, 1994), também serviram para denominar povos hostis à colonização – que, no caso da narrativa trabalhada no jogo foi representada pelos índios Caetés; ainda que estes sejam do mesmo tronco linguístico dos tupinambás. Dessa forma, o arco narrativo desses personagens acaba articulando conceitos que demonstram diferentes formas de relacionamento entre os portugueses e os indígenas: seja a partir do estabelecimento de aliança com alguma tribo, firmada muitas vezes pela prática do *cunhadismo* ou pautada pelo confronto da *guerra justa;* e pela exploração do trabalho de grupos indígenas inteiros. Na narrativa da personagem Igor Dias, por fim, evidencia-se outro tipo de conflito – entre Portugal e França – demonstrando a complexidade da ocupação européia daquele espaço da América.

De um modo geral, a articulação de conceitos-chave com as narrativas desenvolvidas dentro e fora do jogo visa atender demandas do ensino de história na perspectiva da iniciação científica. Dentre elas, o desenvolvimento das competências associadas à classificação e definição conceitual (SHMIDT & CAINELLI, 2009). Trata-se de competências importantes para o desenvolvimento da capacidade analítica e reflexiva associada ao pensamento científico – a capacidade de ler a realidade para além de seus aspectos mais evidentes.

CAPÍTULO 3

GUIA PARA O USO DO RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta desse capítulo é apresentar um breve guia para a utilização do RPG no espaço escolar, tendo em vista o ensino de história a partir de uma perspectiva de iniciação científica. Dessa forma, alguns elementos comuns aos jogos de RPG serão apresentados e discutidos, levando em conta a sua adaptação em atividade didática. Para completar, alguns exemplos e sugestões serão fornecidos de modo a facilitar que um professor ou professora que ainda não estejam familiarizados com esse jogo possam iniciar atividades com ele.

3.1 - Elaborando um sistema de regras: o começo

O RPG é um jogo e, como todo o jogo, deve possuir um conjunto de regras. Cada título costuma possuir um conjunto próprio de regras para a criação de personagens, testes e demais ações realizadas dentro do jogo. As regras do RPG, entretanto, costumam ser bastante flexíveis, variando grupo em grupo mesmo quando se utilizam do mesmo jogo. De fato, é um hábito em muitas mesas de RPG a criação regras próprias, "caseiras", adaptando o jogo ao estilo destes ou daqueles jogadores. Ainda assim, o conjunto de regras de um jogo – também chamado de *sistema* de RPG – serve de guia para as possibilidades da narrativa, ao mesmo tempo em que ajuda a construir a atmosfera do jogo, baseado em um conceito inicial. Por exemplo, o jogo *Dungeons and Dragons*, o RPG mais antigo e popular do mundo, ainda hoje, é inspirado na literatura de J.R.R.Tolkien e apresenta regras para a construção de histórias e personagens de fantasia medieval. Dessa maneira, o jogo apresenta *raças* fantásticas – como elfos e anões – e a possibilidade de interpretar magos, cavaleiros e outros tipos que se adaptem a esse tipo de narrativa. Não é um sistema recomendado para uma proposta de jogo que enfoque no ensino de história, pois boa parte de suas características e elementos teriam de ser ignorados ou substituídos.

Para o uso pedagógico do RPG no ensino de história, em qualquer cenário ou época concebível, recomendamos o uso de um sistema de regras *simples* e *genérico.* Tanto na questão de materiais a serem utilizados, como na facilidade para se familiarizar com as regras, o jogo pedagógico deve primar pela simplicidade. Ao mesmo tempo, é preciso que as regras sejam flexíveis o suficiente para que qualquer cenário histórico possa ser adaptado ao sistema sem grande esforço. Com isso em mente, apresentamos um *sistema básico* abaixo,

fortemente inspirado nas regras apresentadas por Amaral (2013), com acréscimos vindos da série *GURPS* e outros próprios.

SiBRE – *Sistema básico de roleplay escolar*

Materiais necessários para jogar:

- Dois dados de seis faces (D6), também conhecidos como "dados comuns"
- Folhas de papel para preencher as *fichas de personagem*
- Lápis e borracha

Fazendo testes:

Diversas situações dentro do RPG exigem que um teste seja realizado através do rolamento de dados. A função desses testes é permitir que haja alguma aleatoriedade no resultado das ações dos personagens. Assim, é possível que se obtenha um sucesso ou um fracasso, dependendo da dificuldade da ação pretendida, da habilidade do personagem em executar aquele tipo de tarefa e da sorte (ou azar) nos dados.

Fórmula básica para testes:

2D + bônus ou penalidade

Deste modo, sempre que um teste for exigido o jogador deverá rolar dois dados de seis faces e somar a ele o bônus ou penalidade pertinente. Normalmente os testes são feitos a partir das *habilidades* do personagem.[22] Por exemplo: um personagem deve realizar um teste da habilidade Percepção. A sua ficha de personagem diz que ele possui dois pontos nessa habilidade, então ele rolará 2D + 2 (dois dados mais dois).

Sucesso e fracasso:

Todo o teste possui uma *dificuldade*, anunciada pelo narrador. Digamos que no exemplo acima, a dificuldade do teste de percepção é seis. Isso significa que o jogador deve rolar 2D +2 e obter um resultado **igual ou maior** à dificuldade (ou seja, seis).

Níveis de dificuldade (exemplos):

4 = Muito fácil

6 = Fácil

8 =Mediano

10 =Difícil

[22] As habilidades são os conhecimentos e saberes práticos do personagem, conforme a sua ficha.

12 =Muito difícil

14 =Quase impossível

Observação: qualquer dificuldade acima de 12 só poderá ser atingida se o personagem tiver algum bônus naquela habilidade específica.

Sucessos e falhas críticas (regra opcional):

Uma regra comum em vários jogos de RPG – mas que não precisa ser obrigatória –é a dos sucessos e falhas críticas. O objetivo dessa regra é garantir uma maior aleatoriedade no jogo. Considere que sempre que os dois dados tiverem o resultado um, independente do bônus que o personagem tenha e da dificuldade da tarefa, o teste falhou. Da mesma forma, sempre que o resultado dos dados forem dois seis, o teste será um sucesso. Falhas e sucessos críticos representam um grande azar ou sorte em algum momento. Essas situações podem gerar efeitos mais chamativos durante a narrativa, de acordo com a vontade do narrador.

Disputas e testes resistidos:

Em algumas situações, dois personagens podem fazer testes um contra o outro. Imagine que dois personagens estejam em uma disputa, tentando convencer um terceiro a tomar uma decisão, sendo que cada um sugere algo diferente. Caso o narrador queira que essa situação seja resolvida nos dados,ao invés de apenas interpretando, ele poderia exigir que os dois personagens fizessem um teste da habilidade *Diplomacia*, sendo que aquele que obter o maior resultado vence a disputa. Em algumas situações, podem ser utilizadas habilidades contrárias. Por exemplo: o personagem A está procurando o personagem B que tenta se esconder. Os dois fazem testes separados – *Percepção* para o personagem A e *Furtividade*p ara o personagem B – e o maior resultado vence. Caso uma disputa resulte em empate, basta fazer o teste novamente.

Preenchendo a ficha de personagem

A ficha de personagem é uma folha que representa as características daquele personagem. Dentro do sistema de regras que estamos propondo, a ficha de personagem é simples e possui poucos elementos. Ela pode ser escrita em uma única página de uma folha de ofício ou de caderno, desde que contenha os seguintes campos:

- **Nome:** o nome da personagem
- **Povo/etnia:** a qual grupo lingüístico/cultural o personagem pertence. É possível

apresentar uma denominação mais ampla e uma especificidade em seguida. Exemplos: europeu (português) ou ainda tupi-guarani (tupinambá)

- **Descrição:** uma breve descrição da aparência da personagem
- **Modelo de personagem:** ver abaixo
- **Saúde:** ver abaixo
- **Habilidades:** ver abaixo
- **Equipamento:** espaço para anotar pertences relevantes que o personagem carrega consigo (armas, um mapa, dinheiro, etc.).
- **Anotações:** um espaço para o jogador tomar nota de nomes de outros personagens, situações e condições a que seja submetido, etc. (opcional)

O arquétipo ou modelo de personagem:

É um arquétipo no qual ele se encaixa, um conceito geral que explica o quê ele é ou faz dentro da sociedade em que está inserido. De acordo com a ambientação do cenário, esse modelo pode conferir algumas restrições na escolha de habilidades, oferecendo uma lista de sugestões adequadas – de acordo com a coerência e uma combinação prévia entre jogador e narrador. O modelo de personagem visa responder as perguntas: *O que o meu personagem é? Qual o seu papel?* Um jogo ambientado no Brasil colonial, por exemplo, poderia apresentar modelos como: guerreiro(a) indígena, xamã/líder espiritual indígena, padre jesuíta, bandeirante, mascate, etc.

As habilidades:

Representam os conhecimentos e as capacidades do personagem. Elas tentam responder as perguntas: *o que o meu personagem sabe fazer bem? Que habilidades ele precisa ter para cumprir o seu papel?*As habilidades de um personagem devem ser combinadas entre jogador e narrador, tentando manter a coerência com a ambientação do cenário.

Exemplos de habilidades – a lista a seguir é bastante genérica, e pode ser utilizada em praticamente diversos contextos históricos:

- **Animais:** conhecimento sobre animais, empatia e capacidade de adestramento;
- **Armas (tipo):**treinamento para utilizar um determinado tipo de arma – armas brancas, arma de fogo, arco e flecha, etc.;
- **Cura:** primeiros socorros, atendimento a doenças, práticas de curandeiro, etc.;
- Conhecimento (especificar): familiaridade com uma área qualquer do saber humano;

- **Diplomacia:** capacidade de convencimento, mediação de conflitos, etc.;
- **Furtividade:** esconder-se, ações discretas, mover-se em silêncio, etc.;
- **Idiomas:** capacidade de falar e entender mais de um idioma (cada ponto representa uma língua adicional);
- **Ofício (especificar):** conhecimento e habilidade de construir algo a partir de um determinado material (carpintaria, metalurgia, etc.) ou profissão (escolher uma);
- **Percepção:** capacidade de perceber detalhes, procurar por coisas ou pessoas, etc.;
- **Sobrevivência:** capacidade de caçar, procurar abrigo fora de ambientes urbanos, encontrar alimento, evitar se perder em áreas naturais.

Pontos de habilidade:

Cada personagem pode gastar um determinado número de pontos em suas habilidades, determinado pelo narrador. Uma média de 9 pontos é o suficiente para criar um personagem capaz em algumas áreas. Esse número de pontos pode aumentar ou diminuir dependendo do jogo e da quantidade de personagens. É recomendável não usar muitos pontos, salvo grupos muito pequenos, pois isso torna o personagem praticamente autossuficiente. O ideal é que os personagens do grupo tenham habilidades distintas e que necessitem da colaboração um do outro para resolver as situações-problema.

Nível de habilidade:

Representa o quão capaz o personagem é naquela habilidade escolhida. É possível investir até 3 pontos em uma única habilidade.Esse número será acrescentado como bônus a todos os testes que o personagem fizer daquela habilidade.

- **Ações simultâneas e iniciativa**: em alguns momentos, mais de um personagem tentará agir ao mesmo tempo, e a ordem conforme as ações ocorrem poderá influenciar bastante o desenrolar da cena. Nesses casos, o narrador deve pedir para que cada jogador faça um teste de iniciativa, rolando os dois dados. A ordem da ação irá do maior número para o menor.

3.2 - Ambientação do cenário, pesquisa e ação

Definir o recorte especial e temporal em que o jogo se passa, e apresentar fontes e referências sobre esse recorte para os jogadores é fundamental. Não é preciso, claro, que o cenário seja detalhado ao extremo. Na verdade, isso pode atrapalhar o início do jogo. De qualquer maneira, para que os jogadores e jogadoras possam determinar que modelo de personagem construir, assim como pensar nas habilidades que melhor encaixariam nesse

modelo, é preciso apresentar minimamente o cenário, como por exemplo, definir quais são os grupos étnicos e sociais presentes, como eles se relacionam, quais as características culturais e políticas daquele momento. Esse quadro geral deve ser focado naquilo que a trama irá apresentar, caso contrário é possível facilmente que o aluno se perca na hora de construir um personagem – ou então que o grupo crie personagens plausíveis para aquele contexto, mas sem qualquer relação com a trama ou entre si, inviabilizando o jogo.

No caso da prática realizada durante essa pesquisa, foi apresentado um recorte temporal e espacial – o período do Brasil Colônia, começo do século XVII, em Pernambuco; definido o tema central da trama – relações de aliança e confronto entre povos indígenas, portugueses e outros europeus; e também a conjuntura do momento em que o jogo se iniciaria. Conforme as personagens eram criadas, sugestões foram dadas de forma a poder encaixá-las melhor na trama, e quando todos os jogadores estavam prontos, novas informações de contexto foram passadas, junto com uma situação-problema inicial. Tradicionalmente, o jogador de RPG não precisa possuir domínio sobre o cenário para começar a jogar – embora ele se dê conta, conforme as sessões se passam, de que quanto mais ele aprende sobre aquele cenário, mais opções se abrem dentro do jogo. A relação com o conhecimento histórico escolar é similar. Com o andamento das sessões e a apresentação de situações-problema, o jogador que está interessado no jogo percebe que quanto mais conhecer aquela situação histórica, melhor poderá desenvolver seu personagem dentro do jogo.

Em relação às fontes e materiais didáticos ou paradidáticos sugeridos ou entregues para o grupo de jogo, o narrador pode ser bastante versátil. Filmes, imagens, textos de ficção, documentos históricos, excertos de livros didáticos, verbetes de dicionários, entre outros. O RPG é multimídia por natureza, e a pilhagem narrativa na qual ele se apóia remete a uma constante sobreposição de diferentes fontes – que sejam, de preferência, sucintas. É importante aqui não confundir a quantidade de materiais possíveis de serem utilizados com o momento adequado para repassá-los ou indicá-los. Como foi destacado, o começo de uma aventura ou campanha de RPG depende apenas de um panorama básico, das próprias idéias dos jogadores em termos de conceito e história de personagens e das articulações que o narrador fará com essas informações até surgir a primeira situação-problema. É a partir daí que, paulatinamente, novos materiais de consulta devem ser apresentados entre as sessões de jogo, fazendo a ligação entre os acontecimentos dentro do jogo e as dúvidas que surgiram durante a sessão que se encerrou e aquilo que está pendente para ser resolvido na próxima sessão.

É por meio dessa dinâmica que se desenvolve no grupo de jogo, uma postura de pesquisa ativa. Entre as sessões é preciso retomar mentalmente a ação concluída dentro do jogo, as escolhas tomadas e suas conseqüências dentro da sessão passada, para poder *preparar* as próximas ações visando à solução de uma situação-problema a partir de pesquisa. O resultado dessa pesquisa, sob a forma de hipótese a ser testada, resulta em uma *nova ação* assim que o jogo é retomado. Os resultados dessa nova ação planejada, por sua vez, serão retomados ao final da sessão e assim por diante, mantendo uma relação de retroalimentação entre a pesquisa científica no âmbito escolar e a ação por meio do lúdico.

3.3 - Condução do jogo, produção escrita e iniciação científica.

Planejar uma aventura de RPG envolve sempre apresentar desafios que devem ser superados pelos jogadores. O papel central do narrador é fazer com que a trama se desenvolva, e com isso criar condições para que todos se divirtam produzindo a história. No caso do RPG pedagógico, deve-se somar a isso, evidentemente, a vontade de criar situações de aprendizagem de sua disciplina. O mecanismo pelo qual isso acontece é o mesmo: a proposição de desafios, que aqui estamos chamando de situações-problema. O narrador, quando propõe uma situação a ser resolvida pelos jogadores deve tentar antecipar algumas de suas possíveis soluções, de modo a reagir ao novo contexto criado no jogo e dar continuidade à narrativa, fazendo ligações entre a solução de uma situação-problema e o surgimento de outra. É importante que ele aprenda observando o estilo de jogo de seu grupo: em alguns momentos, os próprios jogadores criarão os ganchos narrativos para novas situações a serem resolvidas, e basta ao narrador ter capacidade de improviso para aproveitá-los. Ou ainda quando a solução apresentada pelos jogadores ao problema proposto pelo narrador não havia sido prevista. Dito isso, é importante lembrar também que muitas vezes a solução que o narrador pensa ser óbvia não é assim tão óbvia para o grupo de jogadores[23]. Assim sendo, é preciso evitar que a narrativa tenha um caminho único. Uma boa aventura de RPG é aquela que possui um "roteiro" maleável, e que durante a sua condução se torne uma experiência singular, adaptada às ações do grupo.

Ao término da aventura planejada, é possível desencadear um próximo passo. Os grupos de RPG costumam se reunir com certa regularidade – ao ou menos tentam fazê-lo – então é muito comum que uma narrativa acabe desencadeando outra, formando assim uma campanha. Em uma campanha de RPG, que pode durar meses ou anos na vida real e indefinidamente no cenário do jogo, ainda que o grupo de jogadores se mantenha o mesmo, é

[23]Essa reflexão, por sinal, é bastante válida também para o professor fora do jogo.

possível, e até comum, que os personagens sejam paulatinamente substituídos. Conforme seus objetivos são cumpridos e o tempo passa, alguns personagens se afastam do grupo, seja por esgotamento, aposentadoria ou mesmo a morte – principalmente nos grupos em que a palavra *aventura* é levada ao pé da letra. Normalmente uma campanha termina quando todos os personagens originais foram substituídos, ou quando é possível dar algum tipo de fechamento para um longo desencadeamento de narrativas.

No caso do RPG escolar, o desenvolvimento de campanhas pode ser útil para o ensino de história na medida em que dá uma nova dimensão temporal para o jogo. É possível, dependendo os objetivos pedagógicos, acompanhar a trajetória de um mesmo grupo por um bom tempo percorrendo uma série de lugares e acontecimentos conforme um processo histórico maior se desenvolve. Ou ainda focar em uma região e realizar saltos temporais entre uma narrativa e outra, renovando o grupo de personagens, e permitindo com isso a interação com diversas conjunturas diferentes, assim como a reflexão sobre as rupturas e continuidades. Uma campanha temática sobre a escravidão negra no Brasil, por exemplo, pode se iniciar no século XVI e terminar no período pós-abolição, na virada do século XIX e começo do século XX, articulando em diferentes narrativas, trajetórias e contextos distintos, mas sem deixar de ter um objeto de estudo contínuo. Sob a perspectiva da iniciação científica em história, significa dar evidência às múltiplas temporalidades e durações presentes nos estudos históricos.

Uma forma útil de trabalhar a iniciação científica no espaço escolar por meio do RPG conforme vimos é estimular a produção escrita dos estudantes, desde a elaboração dos personagens até a construção da narrativa posterior ao jogo. Para o encerramento deste breve guia, propomos um modelo de produção escrita do estudante que atente para e a possibilidade de iniciação científica a partir do jogo em algumas etapas distintas, sendo duas delas posteriores à prática lúdica.

As três etapas da produção escrita dos alunos diretamente associadas ao jogo, como já vimos nos trabalhos de Vieira e Rocha (e tal qual se deu a prática na EMEF Paulo VI descrita no capítulo 2) se apresentam sobre o formato narrativo. Na primeira, dá-se a construção do personagem (a escrita de seu histórico ou *background*) a partir da ambientação fornecida pelo professor-narrador, do conceito básico escolhido pelo aluno e de uma breve pesquisa em materiais fornecidos pelo professor de modo a familiarizar o estudante com o cenário de jogo e as características desses modelos de personagem propostos. Na segunda, ao longo das sessões de jogo, o aluno mantém em um caderno de campo um registro dos acontecimentos e

das ações do personagem dentro do jogo, assim como as suas próprias pesquisas de informações úteis para resolver as situações-problema apresentadas pelo professor-narrador. Por fim, na terceira etapa, o aluno escreve uma narrativa acerca dos acontecimentos envolvendo seu personagem no jogo e após as sessões (o *pós-ground* sugerido por Vieira), articulando os principais conceitos históricos ligados à trajetória desse personagem dentro do jogo.

A etapa que sugerimos agora se dá a partir do uso das produções escritas durante e posteriores ao jogo como fontes históricas, a partir das quais tentará responder a um problema de pesquisa formulado com a orientação do professor que parta da ambientação proposta e durante o jogo e das próprias experiências simuladas com a trajetória do personagem ao longo das sessões. Este problema de pesquisa, como convém à iniciação científica, é elaborado na forma de uma pergunta que possa ser respondida pelas fontes à mão (tanto aquelas referentes ao jogo, produzidas pelo próprio estudante no decorrer da prática do RPG quanto as que professor orientador vier a recomendar ao estudante). Utilizando-se dos conceitos previamente apreendidos na etapa da construção de seu pós-*ground*, o aluno terá instrumentos de análise apropriados para sua produção escrita final: a resolução do problema de pesquisa.

Tomemos os exemplos das práticas realizadas na EMEF Paulo VI e as produções escritas que resultaram delas.

As alunas que criaram as personagens Iara e Jaciara demonstraram já na etapa de escolher um conceito de personagem uma inquietude em relação ao papel das personagens entre os tupinambás e na própria narrativa do jogo, visto que optaram por arquétipos (caçadora, guerreira) que normalmente estão associados ao gênero masculino. Em sua narrativa do pós-jogo, destacaram que as personagens não aceitariam o casamento com um português, ainda que essa prática do *cunhadismo* fizesse parte da tradição das relações lusitanas com as comunidades indígenas a quem se aliavam. Assim, subverteram um papel social que lhes seria esperado. Dessa experiência poderia surgir uma investigação acerca da posição da mulher na sociedade tupinambá. Ou ainda uma análise comparada em relação ao contexto português.

O aluno que jogou com o personagem Ubiratã, e esteve diretamente envolvido dentro do jogo com o "messianismo" tupinambá representado pela figura do caraíba e da mítica terra sem males, bem como com a vingança ritualizada e sua importância na cultura tupinambá.

Dessa forma, sua prática do jogo lhe permitiria elaborar problemas de pesquisa com base em questionamentos acerca da relação entre nomadismo e messianismo na sociedade tupinambá, ou ainda uma análise comparada entre o papel da guerra de vingança tupi e o conceito lusitano colonial de “guerra justa” como formas de organizarem essas sociedades do ponto de vista social e cultural.

Já os alunos que jogaram com os personagens Glauco e Igor, por sua vez, tiveram boa parte da sua experiência dentro do jogo associadas às diferentes formas de relações entre portugueses e indígenas. A “guerra justa” ou o “cunhadismo”, conceitos apreendidos em suas narrativas pó-jogo, representam estratégias distintas para a ampliação do domínio português durante o processo de colonização. Um problema de pesquisa pode surgir daí, pensando se é possível fazer uma oposição a essas estratégias ou se elas possuem uma relação de complementaridade. Ou ainda, o papel da “guerra suja” como meio para obtenção de mão-de-obra escrava indígena inserida num sistema de produção colonial.

Em todos esses casos, evidencia-se que a prática do RPG com vistas à iniciação científica no ensino de história não precisa estar restrita à prática do jogo em si. Retomar fontes e contextos elaborados dentro da experiência lúdica para desenvolver outra atividade pedagógica, revisando e relembrando a ambientação construída e os conceitos apreendidos e utilizados é não apenas uma forma eficiente de inserir o uso do jogo em um planejamento escolar mais amplo, mas também é uma forma de realizar o “retorno” da fábula para o concreto, conforme nos lembram Pereira e Torelly. Por fim, é uma prática que, ao mobiliar conhecimentos construídos previamente para apreender e elaborar conceitos mais complexos, assume as características de uma aprendizagem significativa por meio da iniciação científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do RPG no espaço escolar da EMEF Paulo VI foi marcada por uma série de dificuldades, características tanto da comunidade em si quanto de uma visão mais generalizada de imediatismo na educação. O nosso senso comum diz que conhecimento só tem valor de ser aprendido caso ele possa ser aplicado em um exame de vestibular ou caso tenha qualquer outra "aplicação real". Não considera "real" – ou minimamente significativa – a nossa reflexão epistemológica sobre o próprio conhecimento histórico. Estamos muito preocupados em saber *por que* aprender história (ou geografia, matemática, ciências, ou qualquer outra disciplina) que deixamos de refletir sobre *como* o conhecimento histórico é aprendido e difundido. Esse mesmo senso comum também não vê utilidade em práticas lúdicas, salvo quando elas possuem um caráter instrumental evidente. Pensar o jogo como uma forma de aprender história e, principalmente, de aprender a pesquisar e pensar história, foi um desafio do qual não foi possível tirar conclusões definitivas. De fato, apenas na parte final dessa pesquisa que começaram a surgir, de forma mais evidente, indícios de como aquela prática poderia contribuir para o ensino de história na educação pública.

O primeiro indício está ligado à suposta dicotomia entre o lúdico e o sério, e, portanto, à noção de que a aprendizagem lúdica pode ser aplicada a uma sala de aula. Aprender, afinal, é coisa séria. Se a estratégia docente para o ensino é um jogo, este deve ser amplamente utilizado na sala de aula, com o maior número possível de alunos, seus resultados medidos por meio de testes e avaliações e dados estatísticos levantados para sustentar o sucesso ou o fracasso dessa prática. Fomos forçados a lembrar, em meio à prática, que se o jogo não é voluntário, então ele não é jogo. Foi preciso rever algumas certezas metodológicas e apostar (o jogo é sempre uma aposta, afinal) em uma abordagem diferente.

Então surgiu um segundo indício: menos, às vezes, é mais. A formação de um grupo focal com apenas cinco estudantes permitiu não apenas realizar uma prática lúdica com quem demonstrara interesse – e, portanto, configurando um verdadeiro momento de jogo – mas também permitiu uma atenção e uma aproximação maiores com os processos de imaginar, pensar e criar narrativas históricas. O gosto pela prática, principalmente por se dar fora da sala de aula ironicamente conduziu para um gosto pelo retorno a essa mesma sala de aula.

E é aí que se localiza o terceiro indício: ao conduzir uma prática extraclasse que não exigia necessariamente uma prática de sala de aula, mas que se beneficiava profundamente dela, se evidenciou que a iniciação científica em história poderia se realizar a partir de uma brincadeira de imaginação. E imaginando, simulando, seria possível criar – apesar das várias

limitações – um pequeno laboratório de história, onde não apenas o conhecimento histórico, mas também as formas pelas quais o expressamos poderiam ser alvo de experimentação descompromissada.

O quarto e último indício é um reconhecimento de que não estamos inventando a roda, por mais que a articulação entre o jogo de RPG e o ensino de história a partir de categorias distintas como a iniciação científica e a aprendizagem significativa não seja – até onde pudemos perceber ao longo dessa pesquisa – algo comum. A experiência realizada nessa pesquisa não demonstrou uma forma nova e mais eficaz de ensino de história que deve substituir a sala de aula tradicional. Ela demonstrou, em verdade, que a sala de aula e os espaços de aprendizagem externos – como um incipiente e inesperado grupo de RPG dentro da escola – precisam um do outro para possam atingir um ensino de história mais amplo, reflexivo-ativo e, aposta nossa, significativo.

Quanto ao guia que propomos para auxiliar no uso do RPG para o ensino de história, deve ser entendido como uma inspiração e não como um conjunto de regramentos. Suas sugestões visam o estímulo da reflexão sobre as possibilidades dessa prática na perspectiva da iniciação científica, e a própria elaboração de produções narrativas permite a reutilização deste material como fonte para a elaboração de problemas de pesquisa, apenas denota que o uso do jogo abre uma grande gama de possibilidades pedagógicas. Deste modo, evidencia-se não uma conclusão, mas um convite à reflexão e à transformação das práticas em sala de aula em prol de um ensino de história que consiga encontrar um sentido próprio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ricardo. *RPG Na Escola – Aventuras Pedagógicas*. Recife: UFPE, 2013.
- ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de História. In. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL, vol. 13***.** Londrina, 2007.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In. PEREIRA; GIACOMONI, *Jogos e Ensino de História.* Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUENER, Jerome. *A cultura da educação.*Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAINELLI, Marlene Rosa. Jogando e aprendendo: ensinando História no Ensino Fundamental. In. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL, vol.4.* Londrina, 1998.
- FORTUNA, Tania Ramos. Brincar é aprender. In. PEREIRA; GIACOMONI, *Jogos e Ensino de História.* Porto Alegre:Evangraf, 2013.
- FRANCISCO, Ricardo Jeferson. *Os jogos de interpretação de personagem e suas perspectivas no Ensino de História.*Dissertação de Mestrado. Londrina:UEL, 2011.
- HUZINGA, Johan.*Homo Ludens.* São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JENKINS, Keith.*A história repensada.* Campinas: Contexto, 2001.
- KNAUSS, Paulo.O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história.*Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, Set./Dez., 2005.
- MARCATTO, Alfeu. *Saindo do Quadro.* São Paulo. Edição do autor, 1996.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo.* Companhia das Letras: São Paulo, 1994.
- MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel.*São Paulo: Centauro,2001.
- PAVÃO, Andréia. *Aventura da leitura e escrita entre mestres de Role-playing Game.* São Paulo: Devir, 2000.
- PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. In. *Revista Espaço Pedagógico* v.21, n.2 (2014).Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo – UPF.

- PEREIRA, Eduardo K.; ANDRADE, Flávio; RICON, Luiz Eduardo. *O Desafio dos Bandeirantes: Aventuras na Terra de Santa Cruz.* Rio de Janeiro: GSA, 1992.
- RICON, Luiz Eduardo. *Mini GURPS: O Descobrimento do Brasil – RPG para iniciantes.* São Paulo:Devir, 1999.
- _____. *Mini GURPS: Entradas e Bandeiras – RPG para iniciantes.* São Paulo:Devir, 1999.
- ROCHA, Mateus Souza. *Desvendando o Role Playing Game: História, definição e prática*. Teresópolis:Novas Ideias, 2010.
- ROCHA, Rafael Correia. *Narrativa da Imaginação: proposta pedagógica, metodologia role playing e reflexões sobre educação.*Uberlândia: Narrativa da Imaginação, 2014.
- RODRIGUES, Sônia. *Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil.*São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Concepção Pedagógica Tradicional.* Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm>. Acesso em: 12 de Abril de 2016.
- SEFFNER, Fernando. Aprendizagens em História. In:*Teoria e Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: SMEC, 1998, v.1.
- _____.Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aulaIn. PEREIRA; GIACOMONI, *Jogos e Ensino de História.* Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- SEIXAS, Peter. Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. In:*Revista Antíteses – Dossiê: Educação Histórica, Teoria da História e Historiografia*.v. 5, n. 10, Jul./Dez. 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História.*São Paulo:Scipione, 2009.
- STADEN, Hans. *Duas viagens ao Brasil.* Porto Alegre: L&PM, 2010.
- VALPAÇOS, Jorge dos Santos. Agência histórica e imersão didática em jogo: a atividade ludopedagógica jogo de interpretação de personagem histórica (JIPH). In:*Revista Mais Dados: peculiaridades sobre o roleplaying aqui, lá e além mar.* Ano 2, v.2 (2015). Uberlândia: Narrativas da Imaginação, Uberlândia.
- VIEIRA, Matheus. *RPG & Educação: pensamentos soltos.* Curitiba: Íthala, 2012.
- ZANINI, Maria do Carmo (org.). *Anais do I Simpósio RPG e Educação.*São Paulo:Devir, 2004.

SÍTIOS DA INTERNET

www.narrativadaimaginacao.org.br[24]

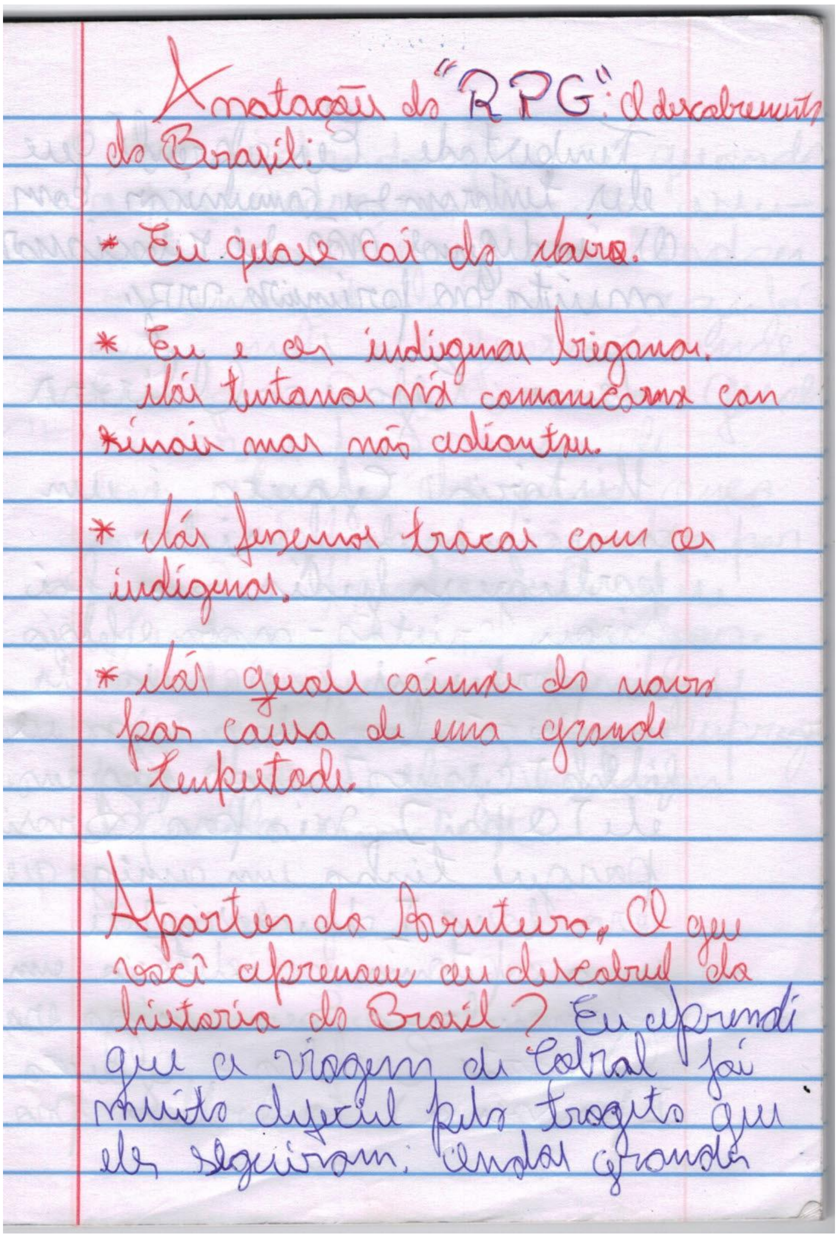
http://grupointerpretareaprender.blogspot.com.br/[25]

http://www.rpgnaescola.com.br/[26]

http://www.historias.interativas.nom.br/[27]

[24] Acesso em 23 de Abril de 2016
[25] Acesso em 10 de Abril de 2016
[26] Acesso em 15 de Maio de 2016
[27] Acesso em 12 de Maio de 2016

ANEXOS



Anotação do "RPG": O descobrimento do Brasil:

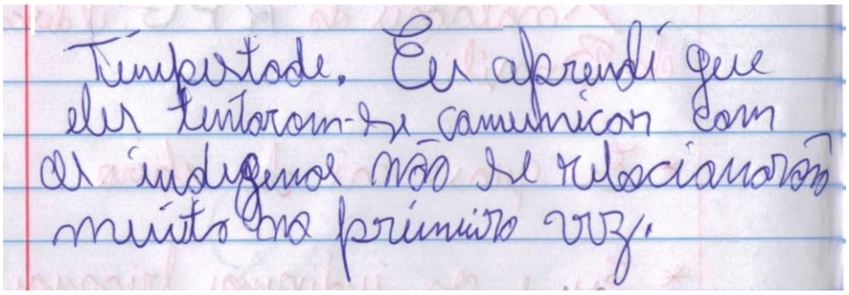
* Eu quase caí do navio.

* Eu e os indígenas brigamos. Nós tentamos nos comunicarmos com sinais mas não adiantou.

* Nós fizemos trocas com os indígenas.

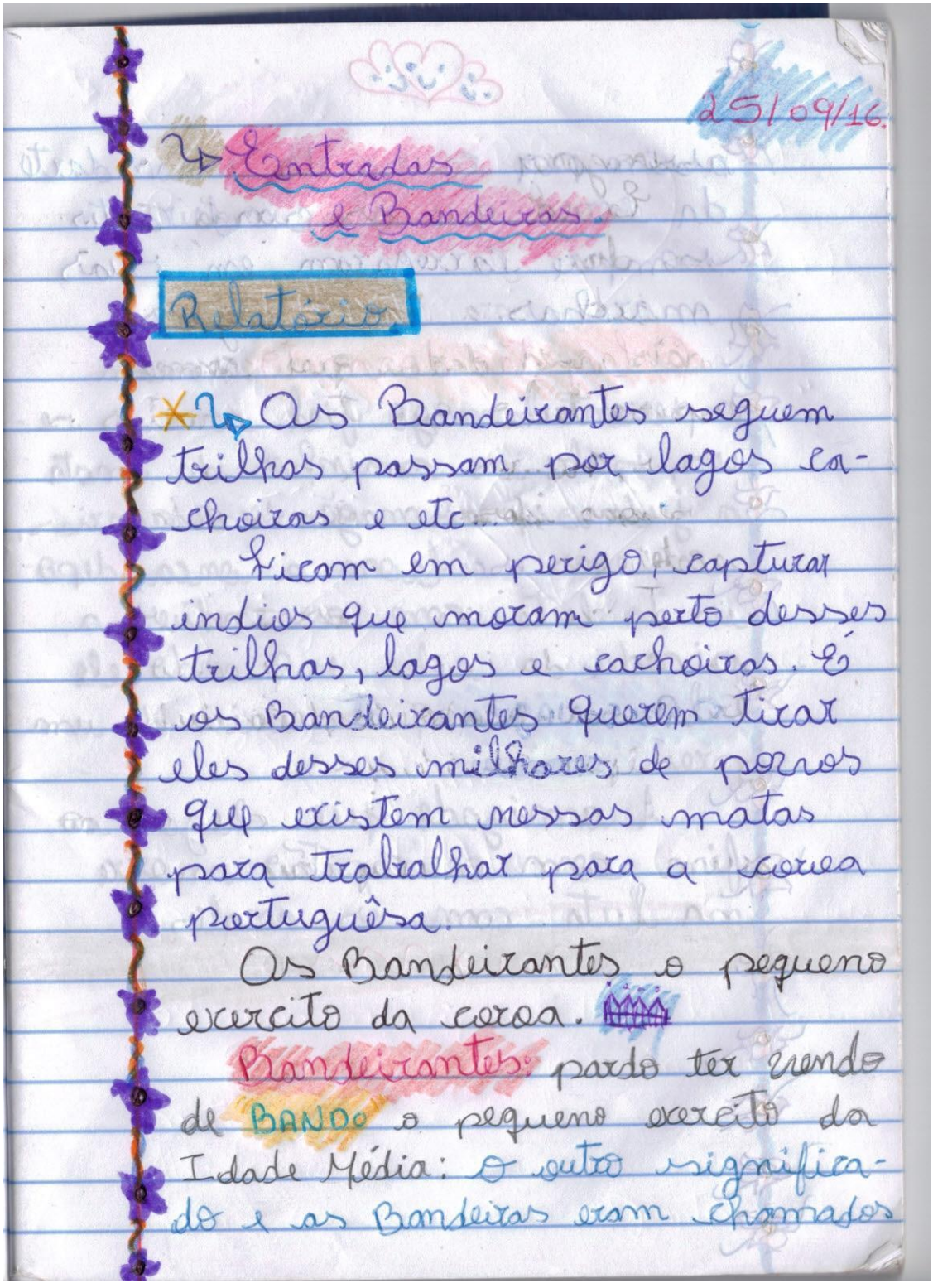
* Nós quase caímos do navio por causa de uma grande tempestade.

A partir da Aventura, O que você aprendeu ou descobriu da história do Brasil? Eu aprendi que a viagem de Cabral foi muito difícil pelo trajeto que eles seguiram: ondas grandes



Tempestade. Eu aprendi que eles tentaram-se comunicar com os indígenas não se relacionaram muito na primeira vez.

Anexo I – anotações/relatório sobre a aventura-solo *primeiro contato.*



25/09/16.

Entradas e Bandeiras.

Relatório.

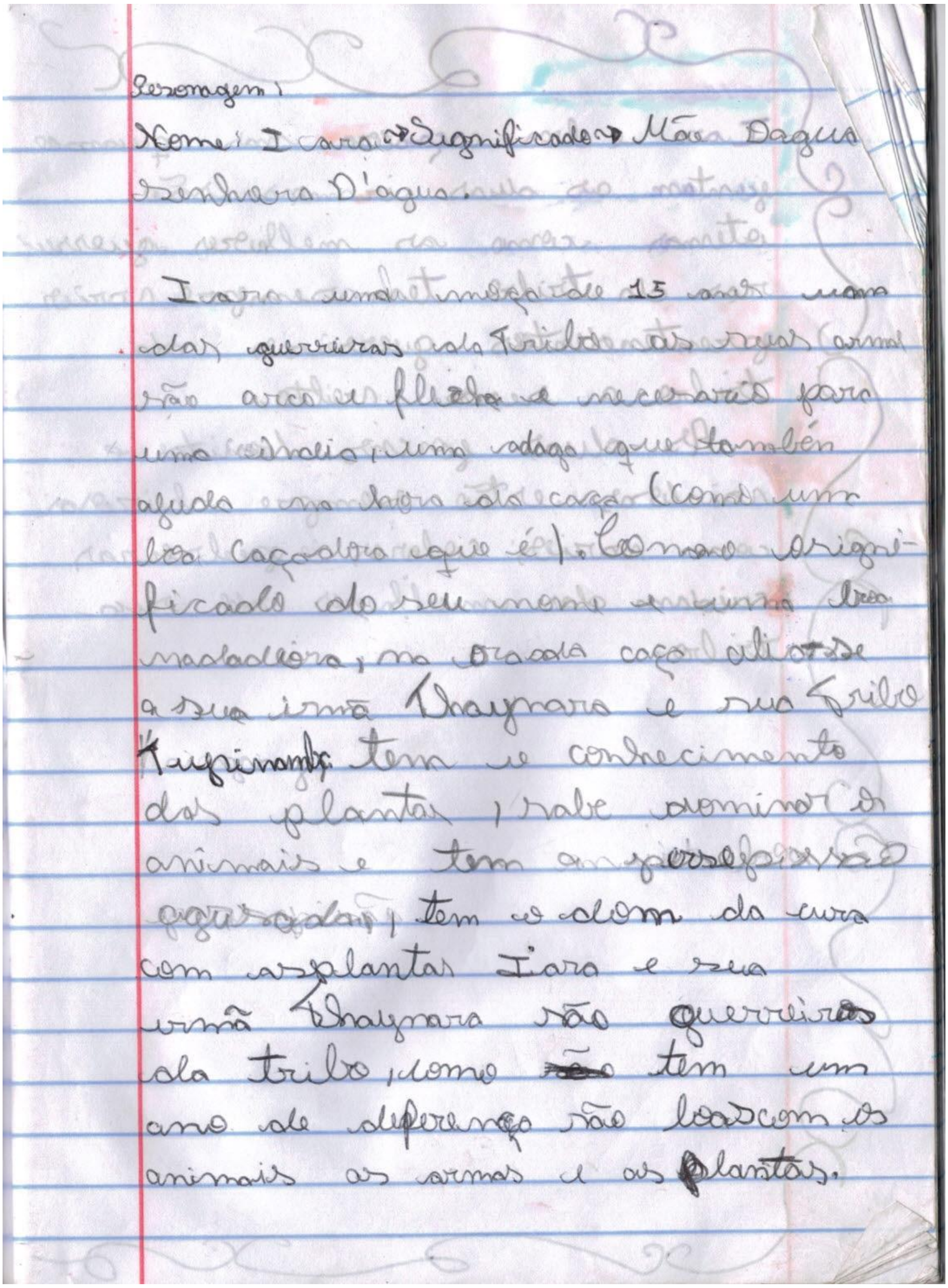
Os Bandeirantes seguem trilhas passam por lagos cachoeiras e etc...

Ficam em perigo, capturar indios que moram perto desses trilhas, lagos e cachoeiras. E os Bandeirantes querem tirar eles desses milhares de portos que existem nessas matas para trabalhar para a coroa portuguêsa.

Os Bandeirantes o pequeno exercito da coroa.

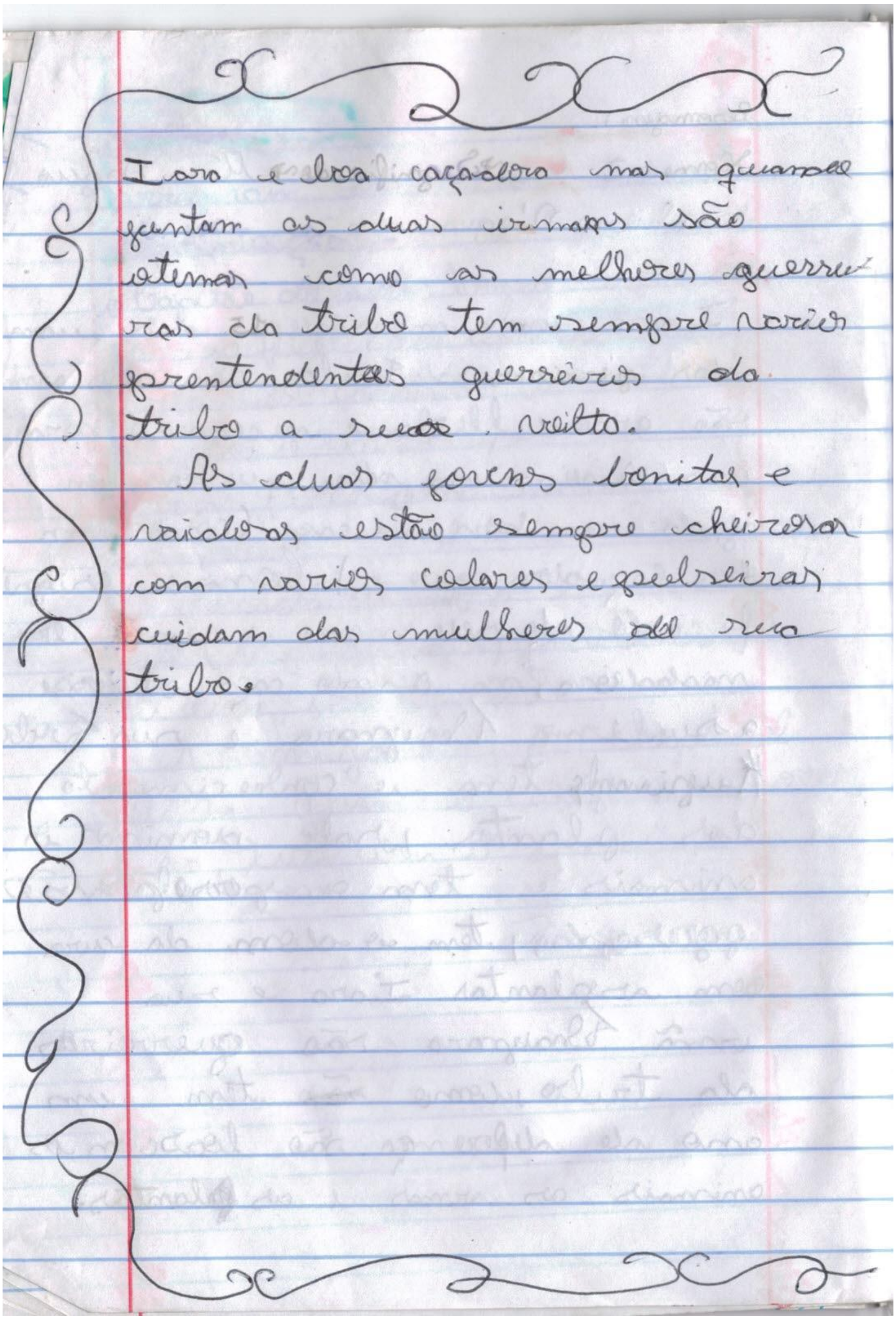
Bandeirantes: pardo ter vindo de BANDO o pequeno exercito da Idade Média: O outro significado é os Bandeiras eram chamados

Anexo II – anotações/ relatório sobre a aventura-solo *primeira bandeira*


Personagem:
Nome: Iara → Significado → Mãe Dagua
Senhora D'agua.

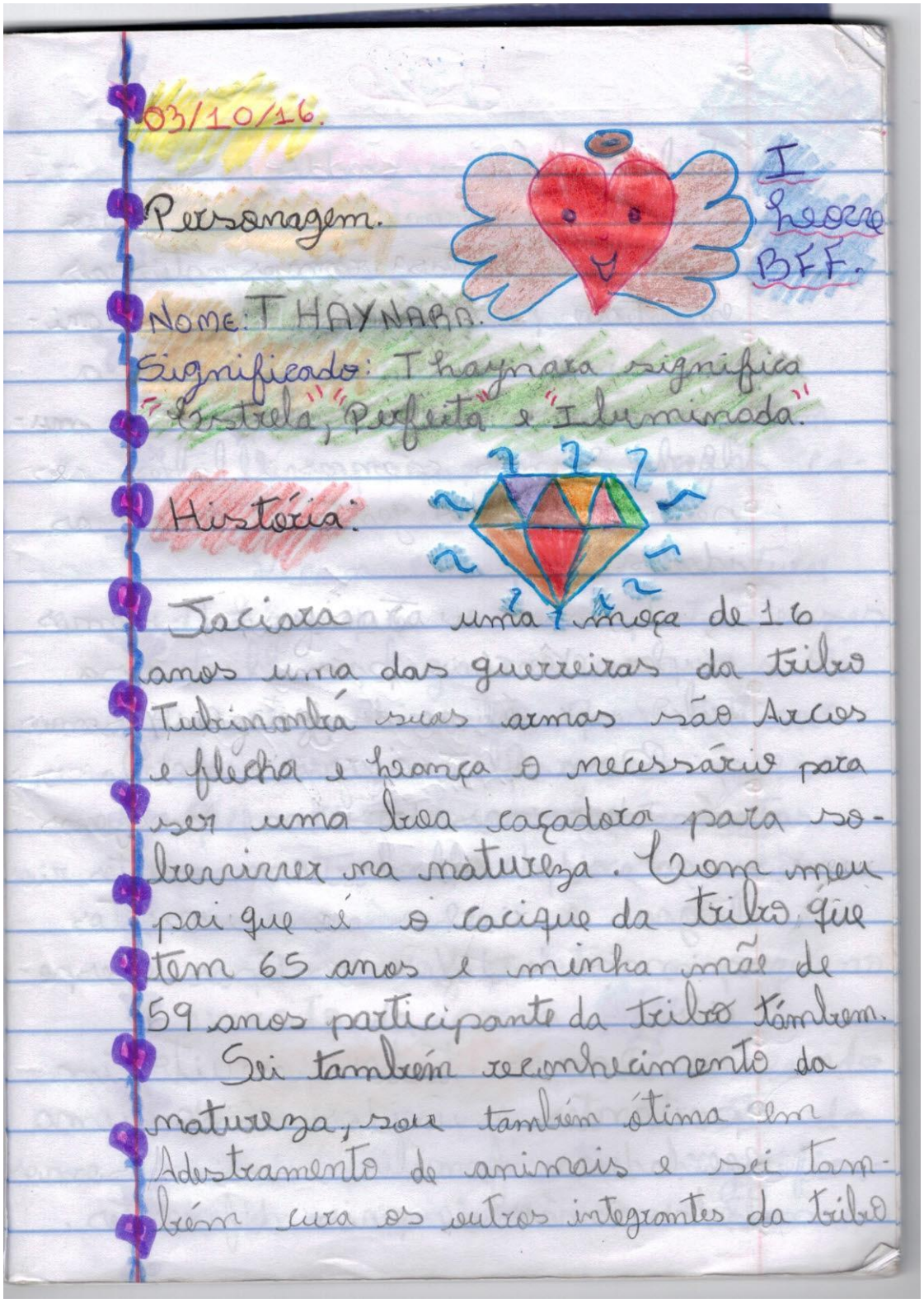
Iara [illegible] 15 anos uma das guerreiras da Tribo, as suas armas são arco e flecha e necessário para uma [illegible], uma adaga que também ajuda [illegible] a caçar (como uma boa caçadora que é). Como o significado do seu nome [illegible] boa nadadora, na [illegible] caça [illegible] a sua irmã Thaynara e sua Tribo Tupinambá tem o conhecimento das plantas, sabe dominar os animais e tem [illegible], tem o dom da cura com as plantas Iara e sua irmã Thaynara são guerreiras da tribo, como tem um ano de diferença são boas com os animais as armas e as plantas.

Anexo III– *background* Iara (1)

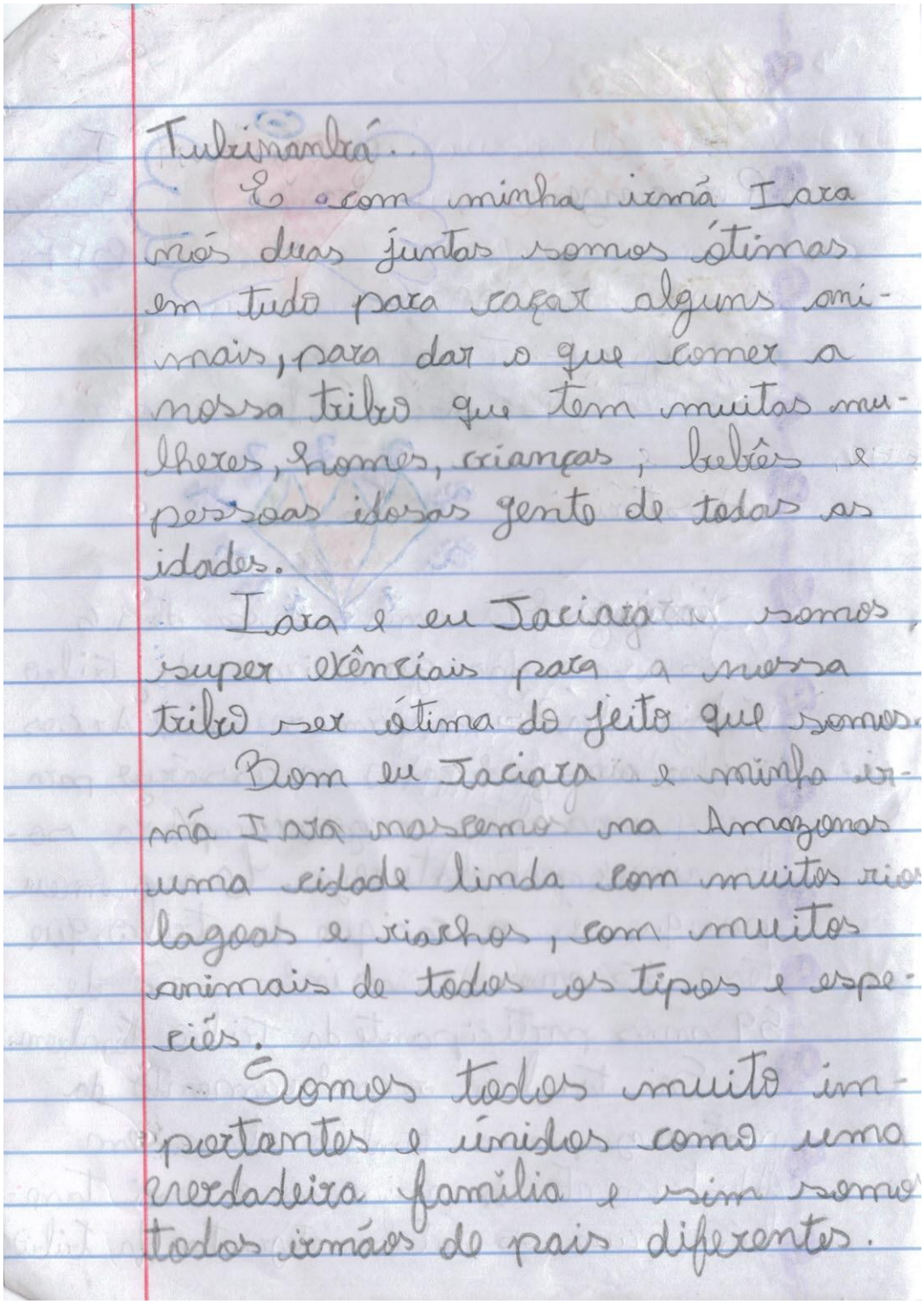

Iara e boa caçadora mas quando
juntam as duas irmãs são
ótimas como as melhores guerrei-
ras da tribo tem sempre varios
prentendentes guerreiros da
tribo a seu respeito.
As duas jovens bonitas e
vaidosas estão sempre cheirosas
com varios colares e pulseiras
cuidam das mulheres de sua
tribo.

.

Anexo III – *background* Iara (2)



Anexo IV – *background* Jaciara (1)



Tubinambá.

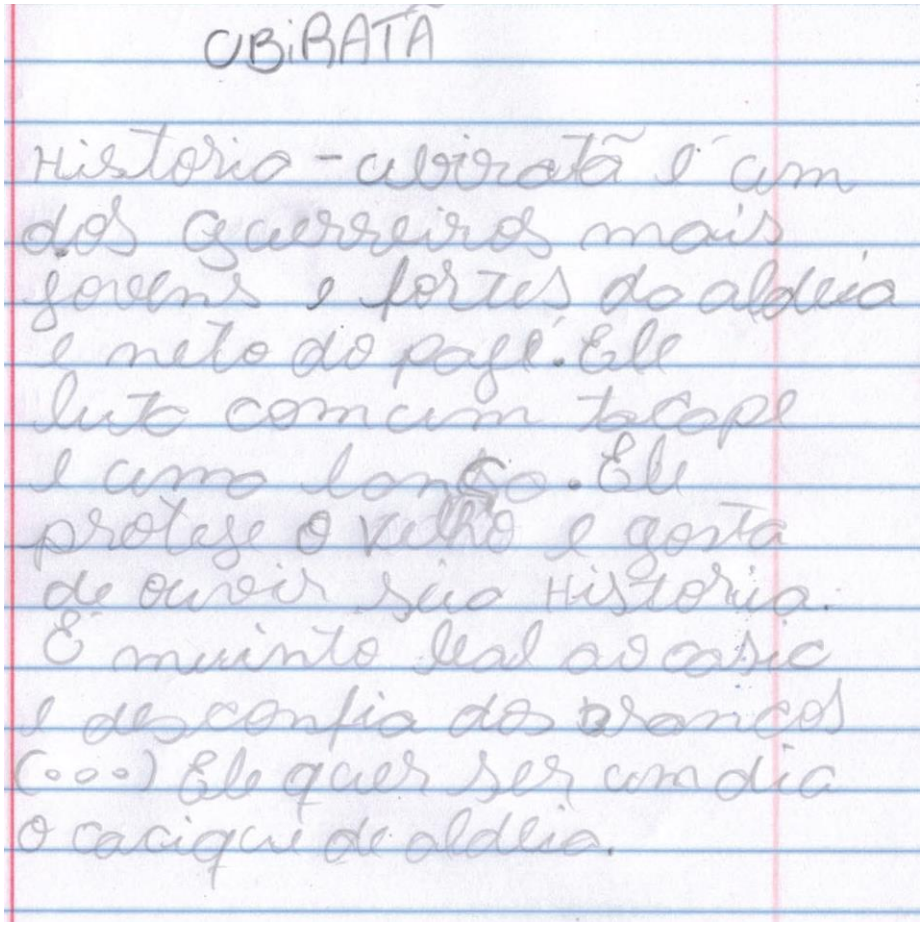
Eu e com minha irmã Iara nós duas juntas somos ótimas em tudo para caçar alguns animais, para dar o que comer a nossa tribo que tem muitas mulheres, homes, crianças; bebês e pessoas idosas gente de todas as idades.

Iara e eu Jaciara somos super eficientes para a nossa tribo ser ótima do jeito que somos.

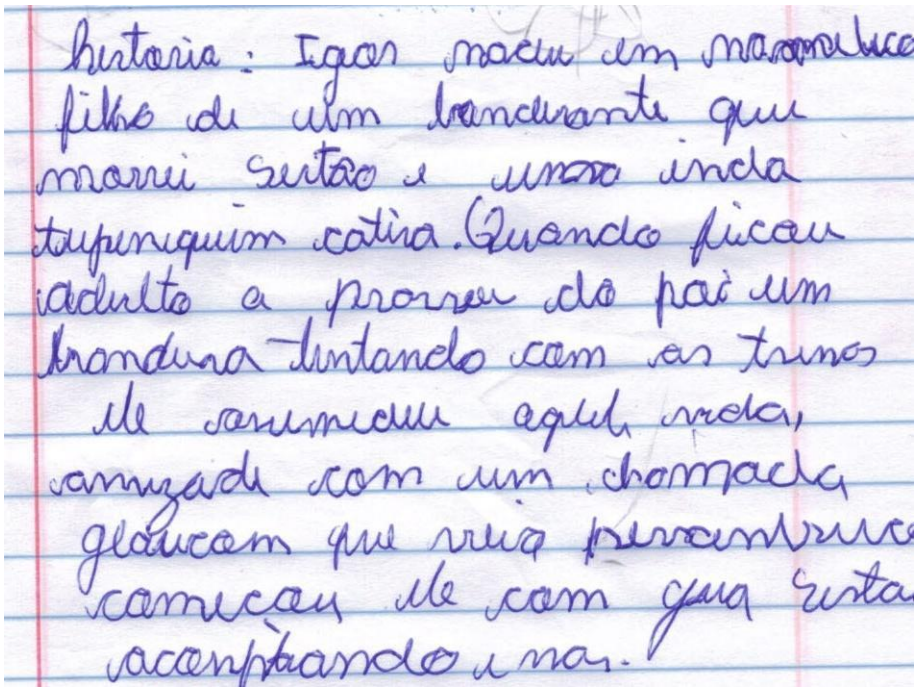
Bom eu Jaciara e minha irmã Iara nascemos na Amazonas uma cidade linda com muitos rios lagoas e riachos, com muitos animais de todos os tipos e espécies.

Somos todos muito importantes e unidos como uma verdadeira família e sim somos todos irmãos de pais diferentes.

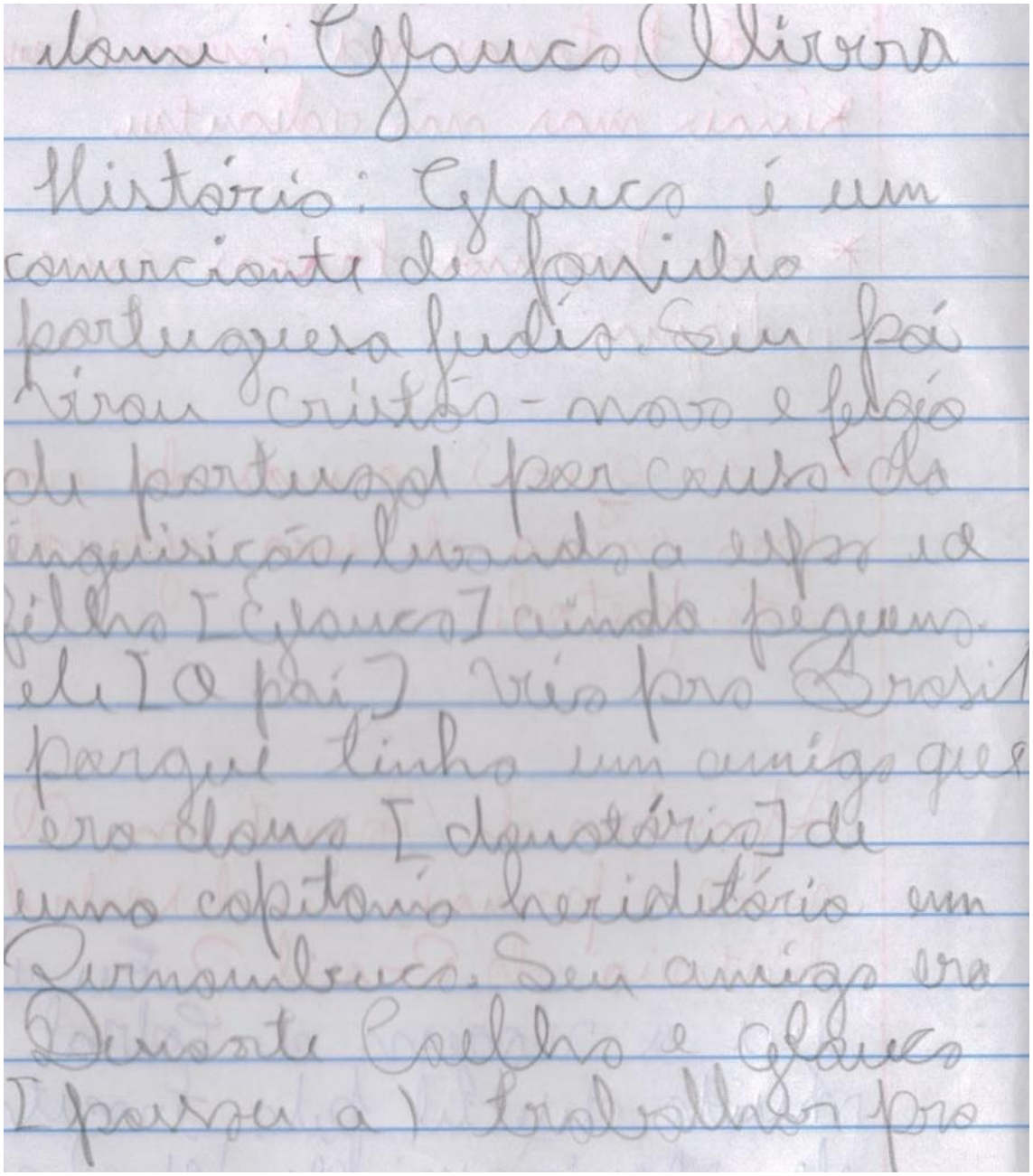
Anexo IV – *background* Jaciara (2)



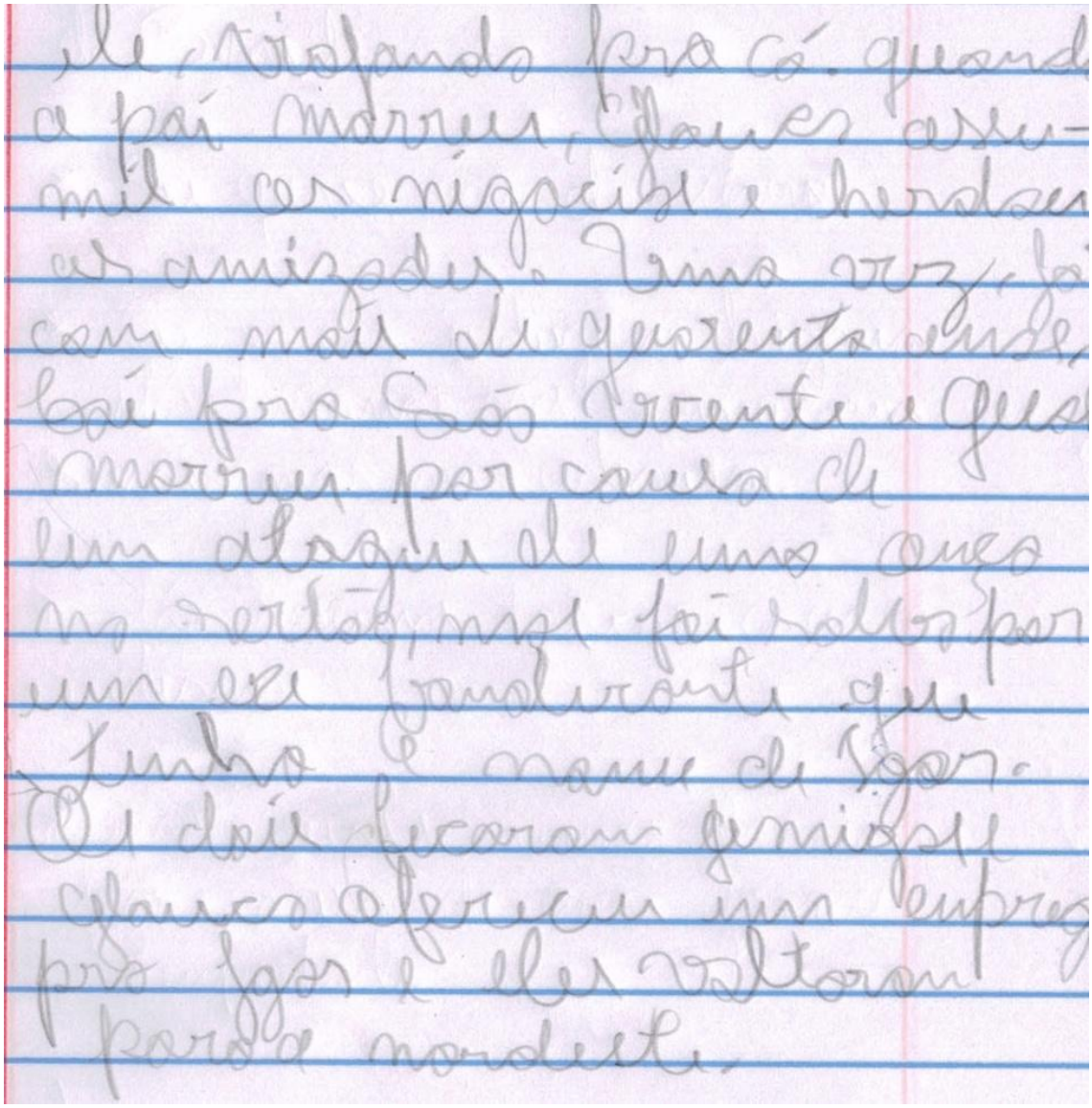
Anexo V –*background* Ubiratã



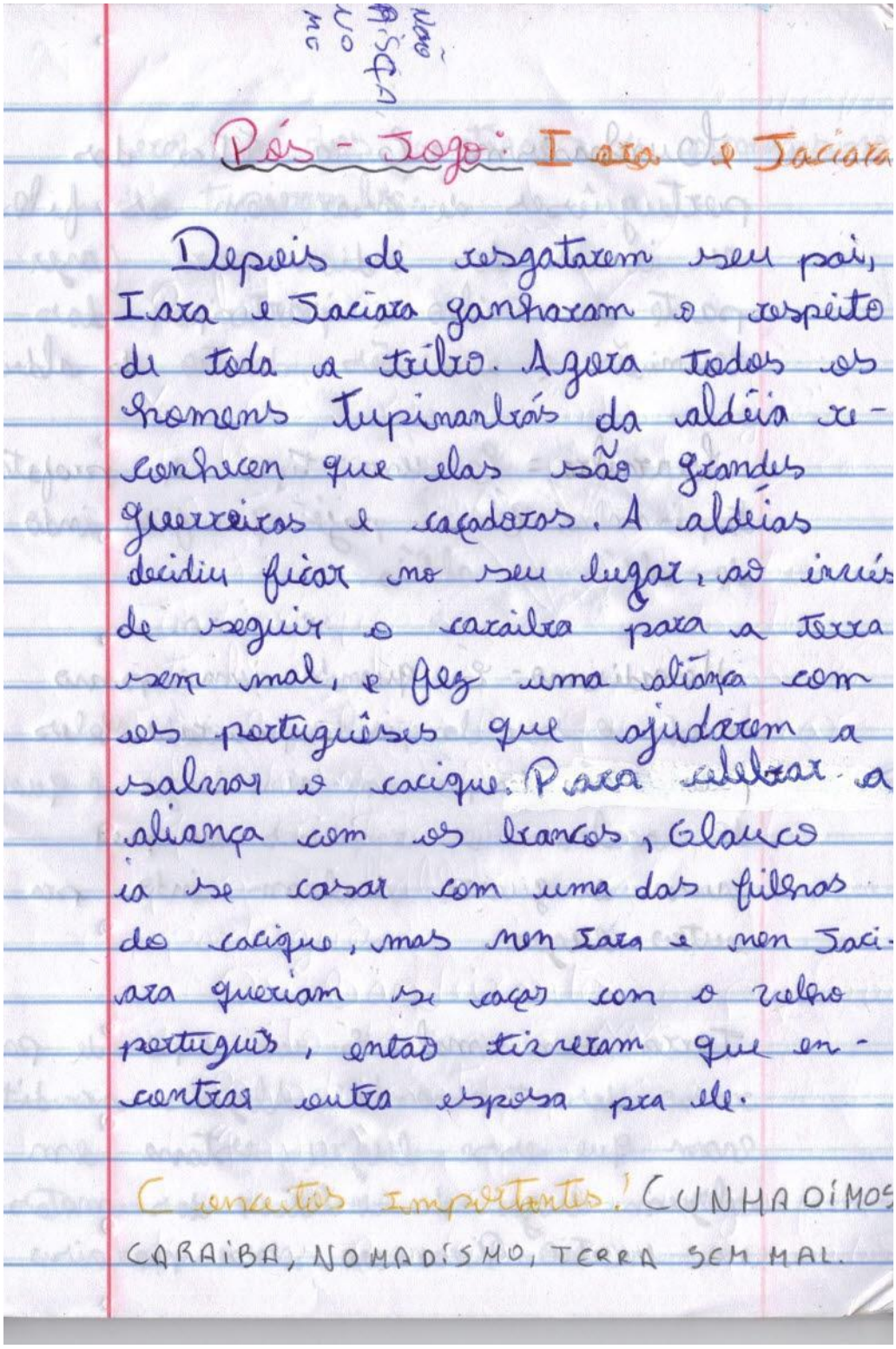
Anexo VI – *background* Igor Dias



Anexo VII - *background* Glauco Oliveira (1)



Anexo VII – *background* Glauco Oliveira (2).

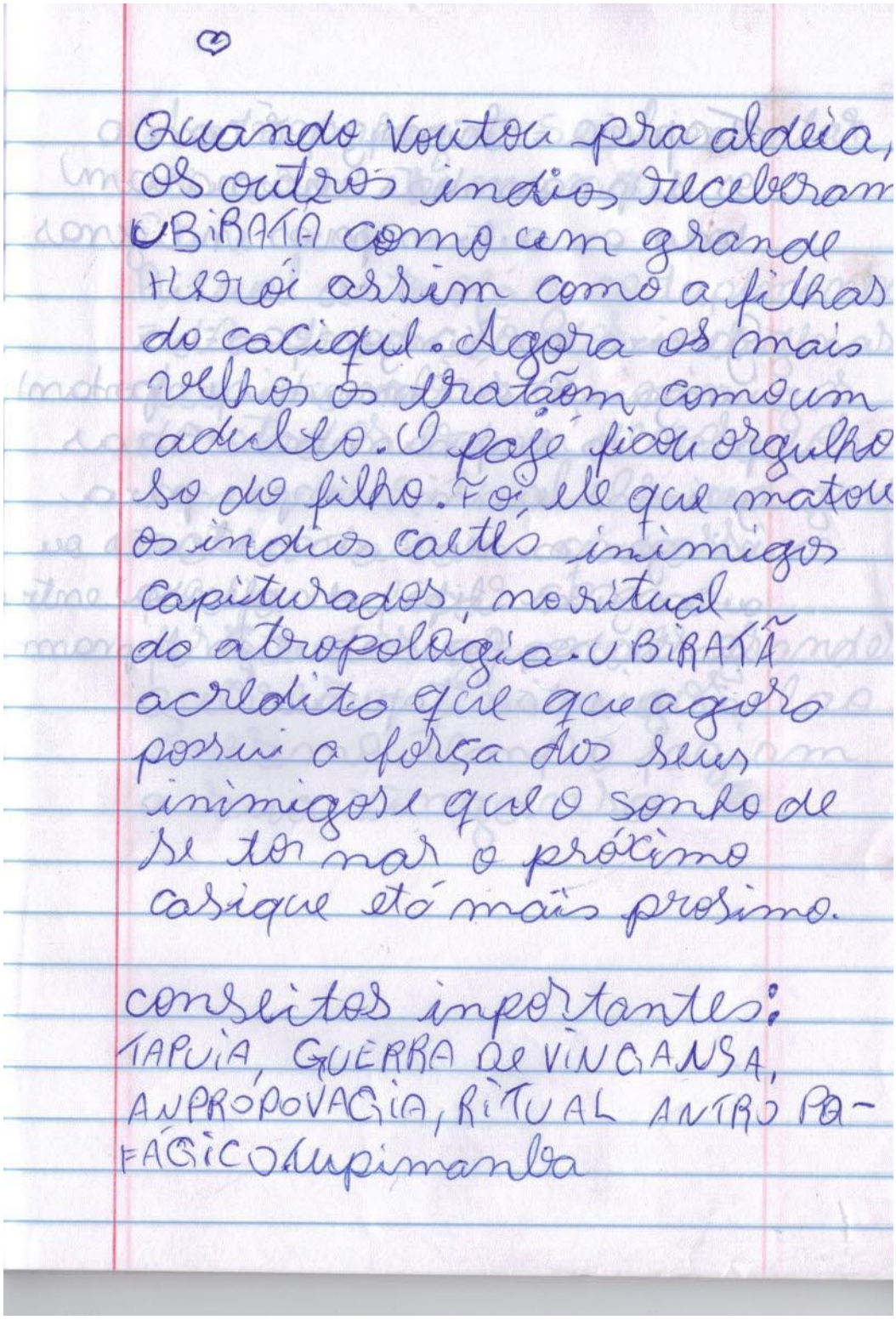


Pós - Jogo: Iara e Jaciara

Depois de resgatarem seu pai, Iara e Jaciara ganharam o respeito de toda a tribo. Agora todos os homens Tupinambás da aldeia reconhecem que elas são grandes guerreiras e caçadoras. A aldeia decidiu ficar no seu lugar, ao invés de seguir o caraíba para a Terra sem mal, e fez uma aliança com os portugueses que ajudaram a salvar o cacique. Para celebrar a aliança com os brancos, Glauco ia se casar com uma das filhas do cacique, mas nem Iara e nem Jaciara queriam se casar com o velho português, então tiveram que encontrar outra esposa pra ele.

Conceitos importantes: CUNHADÍMOS, CARAÍBA, NOMADISMO, TERRA SEM MAL.

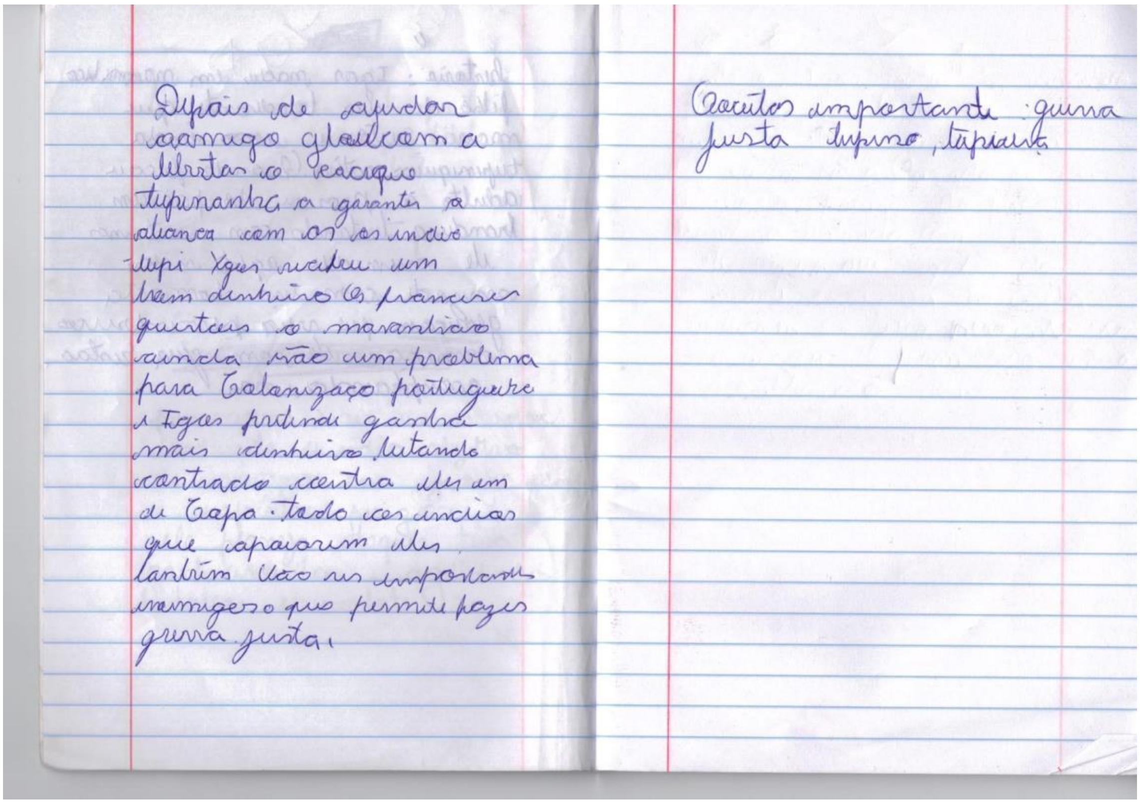
Anexo VIII: *Pós-jogo* Iara & Jaciara



Quando voltou pra aldeia, os outros índios receberam UBIRATÃ como um grande Herói assim como a filhas do cacique. Agora os mais velhos o tratam como um adulto. O pajé ficou orgulhoso do filho. Foi ele que matou os índios cativos inimigos capturados, no ritual do atropofagia. UBIRATÃ acredito que agora possui a força dos seus inimigos e qual o sonho de se tornar o próximo cacique está mais próximo.

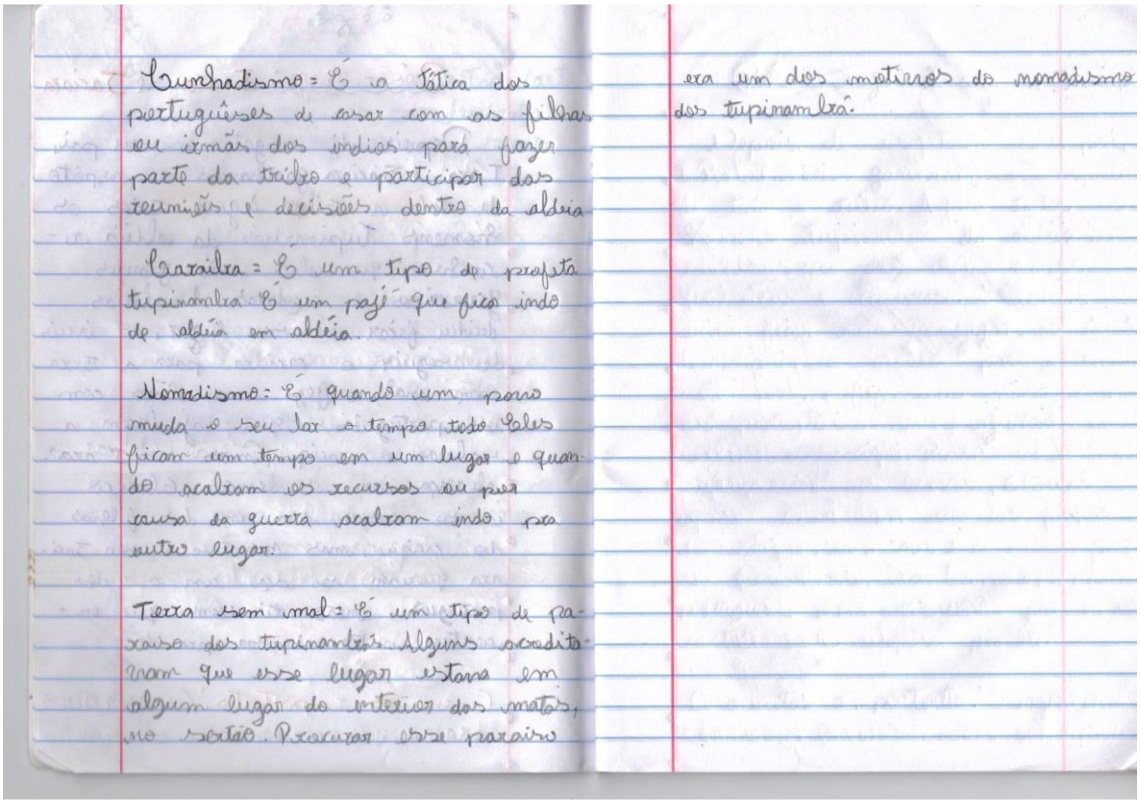
conceitos importantes:
TAPUIA, GUERRA DE VINGANSA, ANTROPOVAGIA, RITUAL ANTROPOFÁGICO Tupinambá

Anexo IX: *Pós-jogo* Ubiratã

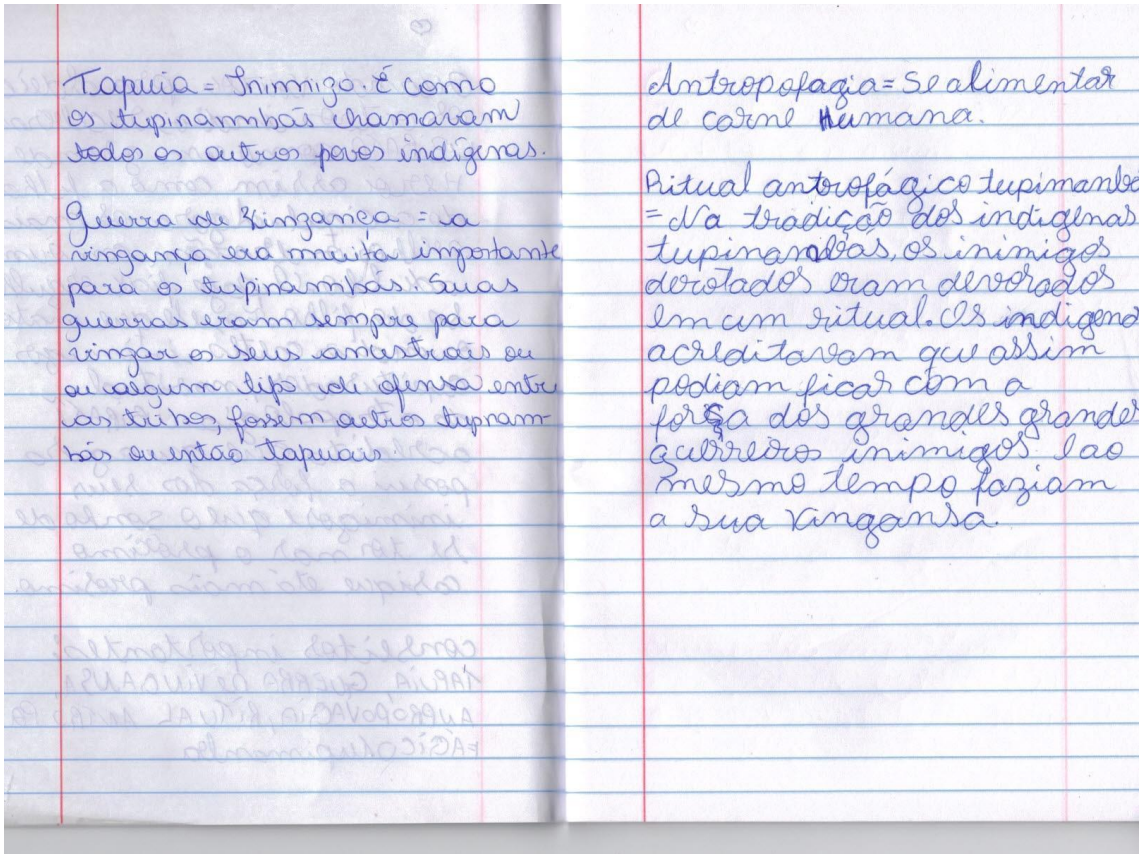

Depois de ajudar o
amigo glaucom a
libertar o cacique
tupinambá a garantir a
aliança com os os índios
tupi Igor recebeu um
bem dinheiro os franceses
queriam o maranhão
ainda são um problema
para colonização portuguesa
e Igor pretende ganhar
mais dinheiro lutando
contrado contra eles um
de Capa. todo os ancião
que apoiarem eles
também são os importante
inimigos o que permite fazer
guerra justa.

Conceitos importante: guerra
justa tupino, tapiaúta

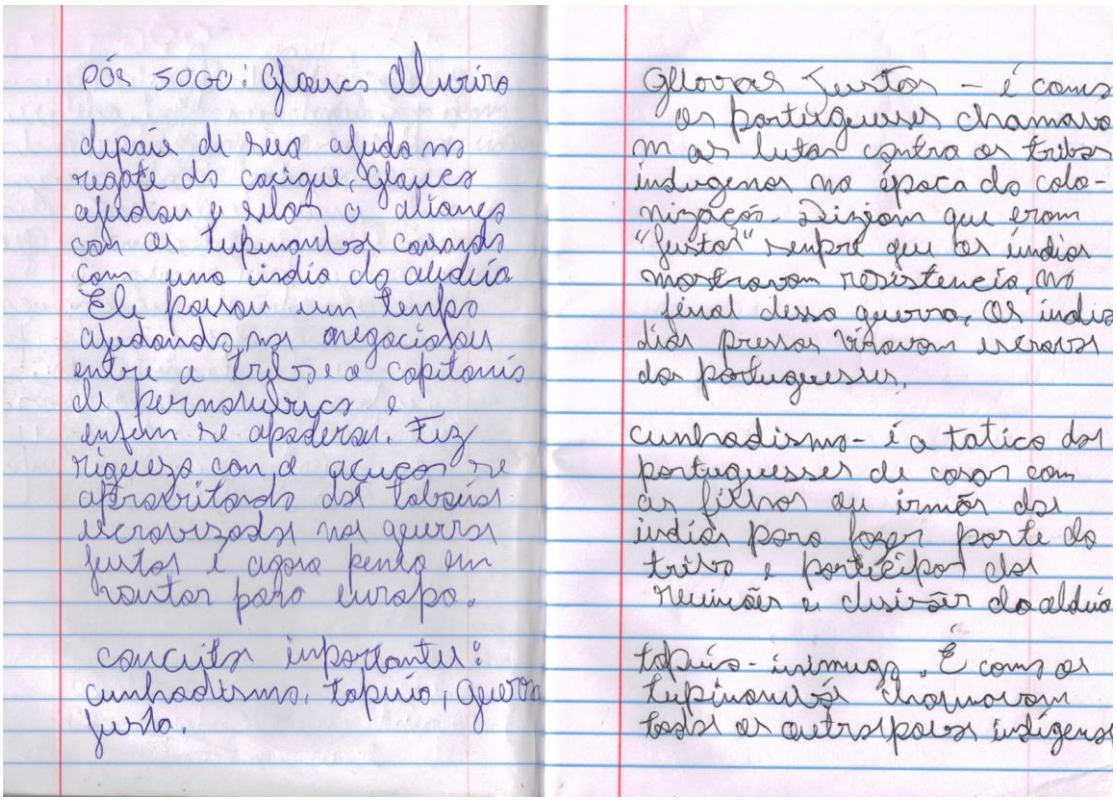
Anexo X: *pós-jogo* Igor Dias


Cunhadismo = É a tática dos
portugueses de casar com as filhas
ou irmãs dos índios para fazer
parte da tribo e participar das
reuniões e decisões dentro da aldeia.
Caraíba = É um tipo de profeta
tupinambá. É um pajé que fica indo
de aldeia em aldeia.
Nomadismo: É quando um povo
muda o seu lar o tempo todo. Eles
ficam um tempo em um lugar e quan-
do acabam os recursos ou por
causa da guerra acabam indo pra
outro lugar.
Terra sem mal: É um tipo de pa-
raíso dos tupinambás. Alguns acredita-
vam que esse lugar estava em
algum lugar do interior dos matos,
no sertão. Procurar esse paraíso
era um dos motivos do nomadismo
dos tupinambá.

Anexo XII - conceitos/expressões relevantes (Iara & Jaciara)



Anexo XIII - conceitos/expressões relevantes (Ubiratã)



Anexo XIV – Pós-jogo e conceitos/expressões relevantes (Glauco Oliveira)