



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

BRUNNO MANOEL AZEVEDO PESSÔA

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Desenvolvendo estratégias para o uso do RPG em salas de aula de Recife-PE

RECIFE/PE

2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

BRUNNO MANOEL AZEVEDO PESSÔA

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Desenvolvendo estratégias para o uso do *RPG* em salas de aula de Recife-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Concentração em História Social da Cultura Regional, referente à Linha de Pesquisa em Ensino de História e Cultura Regional, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselda Brito da Silva

RECIFE/PE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

- P475e Pessôa, Brunno Manoel Azevedo.
Experiência docente no ensino de História : desenvolvendo estratégias para o uso do RPG em sala de aula de Recife-PE / Brunno Manoel Azevedo Pessôa. – Recife, 2018.
151 f.: il.
- Orientador(a): Giselda Brito da Silva.
Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de História, Recife, 2018.
Referências e anexos.
1. Ensino de história 2. Experiência docente 3. RPG I. Silva, Giselda Brito da, orient. II. Título

CDD 981.3



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA
Desenvolvendo estratégias para o uso do RPG em salas de aula de Recife-PE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR
BRUNNO MANOEL AZEVEDO PESSÔA

APROVADA EM ___ / ___ / 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Giselda Brito Silva
Orientador – Programa Pós-Graduação em História - UFRPE

Prof^o Dr^o Humberto da Silva Miranda
Programa Pós-Graduação em História – UFRPE

Prof^o Dr^o Lucas Victor Silva
Departamento de Educação – UFRPE

Prof^o Dr^o Marcelo de Mello Rangel
Programa Pós-Graduação em História – UFOP

“Do or do not. There is no try.”

Yoda

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha família: meus pais, Maristella e Frederico, e minha irmã, Maria Júlia, pelo apoio, carinho e amor incondicional. Sem a constante dedicação deles não teria concluído esse mestrado. Em segundo, agradeço a minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Giselda Brito Silva, pelo tempo e atenção dedicados e pela paciência na jornada para conclusão dessa pesquisa. Agradeço também à CAPES pelo financiamento dessa pesquisa.

Agradeço aos entrevistados que, por questões de privacidade, tiveram seus nomes ocultados. Sem os Professores P. e R. esse texto, de fato, não existiria. É através de trabalhos como os deles que surgem a inspiração e a motivação para o exercício da docência. Espero que esse texto possa ajuda-los tanto quanto eles me ajudaram ao compartilhar suas experiências.

Agradeço também a Antônio Roberto Guimarães, cuja paciência e dedicação me trouxeram até o final, e que me acompanhou desde os primeiros passos dessa jornada na pós-graduação até sua conclusão. Muito obrigado!

Não posso deixar de mencionar o apoio constante dos meus colegas e mestres, daqueles que estiveram presentes comigo desde os tempos de graduação, e que continuaram ao meu lado durante os anos de mestrado. São muitos, e não conseguirei agradecer a todos aqui, mas em especial, agradeço a Prof.^a Dr.^a Lúcia Falcão Barbosa, que me orientou durante o PIBID e que, nos laços de amizade construídos, nunca deixou de me acompanhar; aos professores Wellington Barbosa, Ricardo Pacheco e tantos outros, que disciplina após disciplina me auxiliaram e ensinaram desde a escrita um artigo decente a como ser um professor e pesquisador ético e responsável; aos professores Humberto Miranda, Lucas Victor e Marcelo Rangel, por aceitarem fazer parte das bancas de qualificação e defesa, pelo esmero e apreço com os quais avaliaram esse trabalho e cujas expectativas espero alcançar; aos companheiros de mestrado: Luiz Henrique, Marcos Vasconcelos, Herika Paes, Thaize Ramos e Luciana Dantas, pelos ricos momentos de aprendizado e por compartilharem comigo um pouco das suas enormes experiência e sabedoria; aos colegas de graduação e estágio: Sandro Vasconcelos, Diego Gomes, Juliana Ramos, Izabelle Barbosa, Angélica Pedrosa, Larissa Oliveira, Isabelle

França e tantos outros que sempre me estimularam a alcançar essas conquistas, das quais eles também fazem parte.

Aos colegas do Cais do Sertão: Bruna, Ramon, Silvia, Cristiane, Viviane, Rogério, André, Waldenice, Raphael, Romero, Conceição, Djamaria, Joana, Sandra, Maria Rosa, Gilberto e tantos outros, que me apoiaram e oportunizaram a conclusão desse mestrado. Serei sempre agradecido a todos.

Por último, agradeço aos meus amigos, companheiros de aventuras e colegas *RPGistas*: Tairon, Igor, Danilo, Juliana, Natália, Denise, Rubens, Ângelo, Arthur, Getúlio, Caio, Rafael, Larissa, Pedro, Luiz, Charles, Thays e tantos outros que nesses últimos três anos, sejam nos mundos ficcionais que criamos ou nessa realidade, ajudaram a construir esse trabalho: dando dicas, lendo, tecendo considerações ou apenas me forçando a manter o foco. Sem o apoio de vocês, esse trabalho nunca ficaria pronto.

Então, para finalizar, agradeço aos heróis da Britanya, de Arton, de Primus, de Daeros e de tantos outros mundos: esse também é um trabalho que, sem a existência (ainda que ficcional) deles, nunca teria sido sequer concebido em pensamento. Avante!

A todos, muito obrigado!

DEDICATÓRIA

A minha amada tia Rosa (in memoriam) pelo carinho, pelas risadas, pela consciência política e claro, pelos mundos compartilhados ao longo de décadas de histórias. Sei que de todas as pessoas que passaram pela minha vida, ela seria uma das que mais celebraria este momento... Só tenho a agradecer o tempo compartilhado. Obrigado!

RESUMO

É crescente a quantidade de pesquisas acadêmicas no ensino de história que se dedicam a pensar a prática docente. No que diz respeito ao *RPG* enquanto linguagem no ensino de história, apesar do significativo crescimento e popularização do jogo aplicado à sala de aula e das pesquisas que se dedicam a analisar sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem, existem poucos materiais de referência que orientem os docentes de história na elaboração de suas próprias experiências de aula-aventura de *RPG*, mantendo a prática ainda restrita em sua grande maioria aos profissionais que já conhecem o jogo ou que de alguma forma tiveram contato com ele durante sua formação. O objetivo desse trabalho foi realizar entrevistas com docentes de história que já utilizam o jogo de *RPG* em sala de aula e, na análise dos seus relatos de experiência, criar um modelo que sirva de referencial teórico-metodológico para que professores e professoras de história possam elaborar suas próprias aulas usando o jogo como linguagem aplicada ao ensino da disciplina escolar de história.

Palavras-chave: Ensino de História, Experiência docente, *RPG*

ABSTRACT

It is growing the amount of academic research in the field of teaching in history that is dedicated to think about the teacher's practice. Regarding the *RPG* as a language in history teaching, despite the significant growth and popularization of the game applied to the classroom and the researches that are dedicated to analyze its effectiveness in the teaching-learning process, there are few reference materials that guide teachers of history in the elaboration of their own experiences of a class-adventure of *RPG*, keeping the practice still restricted to the majority of professionals who already know the game or who somehow had contact with it during his or her graduation. The objective of this work was to conduct interviews with teachers of history who already use the game of *RPG* in the classroom and, in the analysis of their experience reports, to create a model to serve as a theoretical and methodological reference so that teachers of history could elaborate their own classes using the game language applied to the teaching of the school discipline of history.

Keywords: Teaching of History, Teacher Experience, *RPG*

LISTA DE FIGURAS

Ilustração 1 – Esquema de elaboração do plano da aula-aventura.....	86
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONCEITUANDO OS JOGOS, O RPG E SUAS PRINCIPAIS	
CARACTERÍSTICAS	20
1.1 O CONCEITO DE JOGO E SUAS ESPECIFICIDADES	21
1.2 CARACTERIZAÇÃO E BREVE HISTÓRICO DO JOGO	24
1.3 O CONCEITO DE <i>RPG</i>	28
1.3.1 <i>CONHECENDO O RPG: UMA HISTÓRIA ENTRE TOMOS E</i>	
<i>PERGAMINHOS</i>	30
1.3.2 <i>ENTENDENDO O RPG: CARACTERÍSTICAS DO JOGO</i>	47
2 METODOLOGIA DE ENTREVISTAS EM HISTÓRIA ORAL: REGISTRO	
DA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	61
2.1 ENTREVISTAS COMO MÉTODO	63
2.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS: IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE	70
3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA AULA-AVENTURA:	
EXPERIÊNCIAS EM FOCO	76
3.1 O USO DOS <i>RPGS</i> NO ENSINO DE HISTÓRIA: JUSTIFICATIVAS E	
REQUISITOS	76
3.2 IDENTIFICANDO A ESCOLA E OS ALUNOS: AS CONDICIONANTES DA	
PRÁTICA	83
3.3 DESENVOLVENDO O PROJETO DE AULA-AVENTURA	89
3.3.1 <i>TEMÁTICA, CONTEXTO HISTÓRICO E OBJETIVOS DA ATIVIDADE</i> ..	89
3.3.2 <i>MODOS DE JOGO, SISTEMAS DE REGRAS E ESTILOS DE AVENTURA:</i>	
<i>A DINÂMICA DA SALA DE AULA</i>	92
3.3.3 <i>ELABORAÇÃO DAS NARRATIVAS E CRIAÇÃO DOS PERSONAGENS</i> ..	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXO A: ENTREVISTA I.....	113
ANEXO B: ENTREVISTA II.....	136
ANEXO C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	149

INTRODUÇÃO

O caminho trilhado nas páginas deste texto já faz parte de uma estrada conhecida. A pesquisa desenvolvida é consequência de experiências prévias sobre o uso do jogo de *RPG* como recurso para o ensino da história, executada durante minha atuação enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFRPE, o PIBID. Pesquisa essa que também foi a base referencial do trabalho de monografia intitulado “Narrativa, ficção e simulação: a utilização dos Roleplaying games na construção do saber histórico escolar”. O objetivo principal desse projeto foi fazer com que os alunos, através da prática do jogo de *RPG* de acordo com os conteúdos trabalhados pelo professor da disciplina, pudessem produzir um material didático para a utilização do jogo de *RPG* em sala de aula. Seria o jogo como possibilidade de construção de conhecimento a partir da confecção de narrativas coletivas sobre os conteúdos trabalhados na aula, através de pesquisas sobre a temática realizadas tanto por alunos quanto por bolsistas.

A perspectiva desse trabalho foi fazer do aluno um protagonista na produção do conhecimento, principalmente no que diz respeito ao *RPG*, enquanto um recurso metodológico para o ensino de história. Dessa forma o jogo propiciaria o exercício da criatividade e das capacidades de expressão e socialização através da necessidade de trabalho em grupo; o estímulo à leitura e a pesquisa para a elaboração de personagens, cenário, enredo; conhecimentos em linguagens, história, geografia, matemática e tantas outras áreas do conhecimento, fazendo deste algo interdisciplinar; além de possibilitar uma formação crítica e reflexiva ante a simulação de determinadas situações que estimulam o raciocínio ético e humano.

Na contramão desse raciocínio, o que pude atestar durante o período de pesquisa é que no tocante ao ensino da disciplina escolar de história no Recife existe uma resistência quanto a incorporação de linguagens outras que não as mais tradicionais formas de ensino. Resistência essa que quando não nega o uso dessas linguagens, carece de qualidade ao propor a utilização dessas novas fontes e formas de produção de conhecimento sem o devido preparo ou reflexão quanto a sua prática. Segundo Selva Guimarães Fonseca, ao explicitar suas considerações sobre o uso de novas fontes no ensino da história: “As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. Esse processo requer de nós,

professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades”¹

A partir dessa premissa foi realizado um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas, a nível de mestrado e doutorado, na busca pela identificação de pesquisas que assumissem a linguagem do *RPG* aplicada ao ensino da disciplina escolar de história. Foram encontradas, em âmbito nacional, apenas quatro trabalhos² que se dedicam especificamente as investigações quanto ao uso do jogo de *RPG* no ensino da história, que por sua vez foram publicados entre os anos de 2008 e 2014³.

Desse levantamento inicial foi possível identificar que apenas dois dos trabalhos encontrados, os de Ricardo Jefferson da Silva e Joycimara de Moraes Rodrigues, apresentavam perspectivas sobre a elaboração das aulas utilizando o *RPG* que pudessem ser exercitadas por outros professores. Em suas produções foi possível perceber orientações para o desenvolvimento de cenários, para a escolha de sistemas de jogo e a criação de ambientações, que são algumas das características que constituem a prática do *RPG*, porém de forma pontual e esparsa, sem se dedicar em esforços que não fossem os dos seus próprios objetos de análise.

Diante dessa realidade encontrada na produção acadêmica foi extraído o problema que norteou a pesquisa deste trabalho: a escassez de pesquisas e produções que abordem com profundidade a elaboração de práticas pedagógicas com jogos de *RPG* para o ensino da disciplina escolar de história.

A partir da problemática central foi delineado como objetivo principal da pesquisa a criação de um modelo teórico-metodológico para o desenvolvimento de estratégias de ensino que utilizem a linguagem do jogo de *RPG* enquanto recurso pedagógico para a disciplina escolar de história. Porém, um problema surgiu a partir dessa premissa: como

¹ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, Papirus, 2003.

² A saber, cronologicamente: CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação escolar e o lúdico**: o jogo *RPG* como estratégia pedagógica para o ensino de história. Dissertação (Mestrado). UNICAMP: Campinas, 2008.; PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. **RPG e história**: o descobrimento do Brasil. Dissertação (Mestrado). UFPB: João Pessoa, 2010.; FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. **Os jogos de interpretação de personagem e suas perspectivas no ensino de história**. Dissertação (Mestrado). UEL: Londrina, 2011.; RODRIGUES, Joycimara de Moraes. **Narração e imaginação**: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afro-brasileira através do role Playing game. Dissertação (mestrado). UFCE: Fortaleza, 2014.

³ Não foram levados em consideração aqui os trabalhos publicados após o ano de 2015, mas estimasse que ao menos duas novas pesquisas já tenham sido publicadas. Uma dessas foi resultado do trabalho de pesquisa de um dos nossos entrevistados, que defendeu em novembro de 2016 uma dissertação de mestrado sobre o tema.

poderemos elaborar esse referencial? De que forma seria possível estabelecer os parâmetros teóricos e metodológicos desse fazer docente?

Foram com essas questões que, no momento da banca de qualificação do texto inicial da dissertação, ao deparar-se com a impossibilidade de realizar esse levantamento ante a ausência de espaços que permitissem a análise da prática docente, foi feita a opção pela investigação da experiência de docentes que já tivessem utilizado a linguagem do *RPG* como recurso para as aulas de história através de suas narrativas, dos seus relatos de experiência.

A proposta aqui apresentada toma por base então que a pesquisa é uma atitude política, pois não é uma atividade isolada, sem continuidade, mas uma postura de enveredar sempre pelo não desvendado, de rever sob outra ótica o já analisado. Portanto, trata-se de situar a pesquisa em sua significação prática, enquanto instrumento didático e pedagógico, e como prática cotidiana de intervenção na realidade. Não apenas como um recurso de que dispõe para a construção do saber, mas sim como um compromisso com a produção do conhecimento histórico e de sua ciência.

Dentro dessa lógica, a amplitude do campo de análise histórico, das suas fontes de conhecimento e de suas matrizes interpretativas, podemos entender que, como afirmam Eni Samara e Ismênia Tupy, ao abordar a compreensão e assimilação de novos objetos e linguagens à história:

os historiadores tiveram que repensar os conceitos e os próprios domínios da História, provocando uma profunda reflexão sobre a disciplina. É nesse bojo que se coloca a necessidade de se recorrer metodologicamente às áreas afins, tais como a Demografia, a Economia, a Antropologia, a Sociologia e a Literatura, entre várias outras.⁴

Os documentos assumiram então diversas formas, alcançadas apenas pela multiplicidade de interpretação e podem ser encontrados em diferentes lugares: jornais, revistas, livros, noticiários, linguagem e oralidade, etc. Tomando como premissa que uma das funções fundamentais do ensino da história é gestão do passado, é possível identificar

⁴ SAMARA, Eni de Mesquita. TUPY, Ismênia Spinola Silveira Truzzi: **História e & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 43

no *RPG* um potencial recurso de inflexão sobre e para a compreensão desse passado, ao permitir através do exercício da narrativa ficcional uma experiência simulada dele.

É perceptível também que, assim como o *RPG* se constrói narrativamente, a construção do conhecimento histórico está intimamente ligada à elaboração de narrativas. Segundo Mario Carretero “nós, seres humanos, interpretamos narrativamente tanto as nossas ações e comportamentos quanto as dos demais; existe, portanto, uma predisposição a organizar esta experiência em estruturas de tramas”⁵. Segundo José Carlos Reis, ao explicar o que ele nomina de modelo narrativo, afirma que segundo as reflexões de Paul Ricoeur:

Entre a atividade lógica de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana existe uma correlação necessária. O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de forma narrativa, e a narração ganha todo o seu significado quando se torna uma condição de experiência temporal. O vivido torna-se mais humano quando narrado.⁶

No tocante aos elementos lúdicos do objeto de pesquisa, desde os primórdios da organização humana em sociedade o jogo é parte essencial da vida. Para os Romanos, a palavra latina *ludus* denotava tanto a ideia de treinamento, exercício e simulacro, quanto a de jogo e exercício escolar⁷. O mestre-escola, ainda em latim, era chamado de “magister ludi”, revelando a ligação entre a aprendizagem e o seu sentido lúdico.⁸

Para a história, o conceito de jogo deixa a condição de seriedade e utilidade pública quando era associado à religião e à política para um repúdio quando relacionado aos jogos de azar e, recentemente, volta a ser considerado útil por meio de suas perspectivas educacionais, não existindo um conceito de jogo preciso sem uma análise da sociedade que o define⁹. O jogo então ensina através da experiência. Na pedagogia, seria

⁵ CARRETERO, Mario. CASTORINA, José A. **Desarrollo cognitivo y educación [II]:** procesos de conocimientos y contenidos específicos. Buenos Aires: Paidós, 2012. P. 223

⁶ REIS, José Carlos. **História e Teoria.** Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 139

⁷ VASQUES, Rafael Carneiro. As potencialidades do *RPG* (Role Playing Game) na educação escolar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. São Paulo, 2008.

⁸ BORRALHO, Maria Luísa Mulato. **Magister Ludi:** o jogo no espaço do fechado da sala de aula. **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas.** II Série, vol. XXII, Porto, 2005.

⁹ Vasques, op. cit.

mais do que apenas uma metodologia, mas uma forma de conhecimento e de produção de conhecimento¹⁰. Tomando esses conceitos como referência, é reconhecível no jogo de *RPG* um importante viés pedagógico, enquanto uma metodologia lúdica para as relações de ensino e aprendizagem da disciplina de história e, também, como uma forma específica de produção de conhecimento histórico e social, pautado nos elementos da experiência imagética que são inerentes a simulação e a narrativa presentes no jogo.

Ele atua também na própria concepção sociopolítica dos alunos, e do seu papel na vida contemporânea. A formalidade dos conteúdos curriculares não excluiria a possibilidade de ensinar e aprender história utilizando recursos que são inerentes a todo ser humano: a imaginação e a fantasia. Fazendo uso da especificidade do campo do ensino de História, jogar *RPG* possibilitaria uma vivência prática dos conteúdos ao pôr os alunos de forma atuante em determinados contextos. Dentro dessa perspectiva:

a abrangência das fontes disponíveis torna viável a prática da crítica histórica em sala de aula desde os níveis mais elementares de ensino. Eleger uma questão, selecionar registros que tratem do assunto, contextualizar, decodificar e construir uma ou mais versões desse tema são tarefas básicas desse tipo de trabalho. E, para tanto, cabe ao professor de História, como um bom historiador, orientar seus alunos a lidar com a diversidade de dados, pois são cada vez mais raras as análises históricas alicerçadas por um único tipo de documento.¹¹

Esse tipo de experiência de ensino, pautado na participação e interpretação de diferentes matrizes de compreensão histórica, “além da simples participação em sala de aula, permite a apropriação de conceitos (liberdade, escravidão, cidadania, etc.) fundamentais para a construção de um conhecimento crítico e participativo”¹². Assim, sendo o jogo de *RPG* a ação simultânea entre o contar e ao criar narrativas, em certa medida, há uma aproximação do conceito de narrativa benjaminiano, onde:

¹⁰ Borralho, op. cit.

¹¹ Samara e Tupy, Op. cit. 2010

¹² BARBOSA, Lúcia Falcão; PESSÔA, Brunno Manoel Azevedo. *Role Playing Game e o ensino de história: narrativa, simulação e criação em sala de aula*. In PACHECO, Ricardo de Aguiar (Org.). *Iniciação à Docência no Contexto da Escola: registros da formação de professores no PIBID/UFRPE*. Recife: Ed. Universitária da UFRPE, 2013.

A narrativa é uma forma artesanal de comunicação, pois ela não se interessa na transmissão do ‘puro’ da coisa narrada. Ela mergulha a história na vida do narrador e a retira dela. O narrador deixa na sua narrativa uma marca, como a argila do vaso que é marcada pela mão do oleiro¹³.

A esse desenvolvimento, associo o conceito de *cambio conceitual* de Mario Carretero, que aplicado à produção de conhecimento através do jogo enfatiza estratégias de experiência e aprendizagem, utilizando-se de “campos específicos do conhecimento em aspectos racionais, cognitivos, afetivos e motivacionais”. Isso tem por objetivo a incorporação de novos conhecimentos capazes de propiciar uma “transformação e uma mudança teórica na compreensão de temas históricos.”¹⁴. Como o que aconteceu

Pude perceber essa perspectiva ao trabalhar com a história do Quilombo dos Palmares em meu segundo projeto¹⁵ do PIBID. O resultado dos *Caminhos de Palmares* foi a resignificação da própria concepção de “escravo” e do conceito de “escravidão” por parte dos alunos ao “serem” personagens, interpretando, tomando decisões, sofrendo e vivendo o papel de um africano em situação de escravidão, em vez de apenas ler e “se informar” sobre o assunto em fontes de pesquisa tradicionais.

A essa transformação referencia-se também outro conceito do autor, que serve como parâmetro para a prática do *RPG* que se propõe pedagógico: o *conflito cognitivo*. Como motivador do processo de uma aprendizagem que tenha significado, o professor orienta-a a partir da superação de determinados obstáculos, apresentando situações-problema, não apenas para “solucionar” algo, mas que exijam “novos conhecimentos e que motive o aluno de tal maneira que ele estabeleça novas relações a respeito do conteúdo que for trabalhado”¹⁶. Assim, estes são orientando para que interfiram, comparem ideias diversas e tomem suas próprias decisões.

O *RPG*, enquanto estimulador de experiências narrativas, funcionaria como um espaço de catarse onde o professor que se propor narrador poderia estimular o conflito cognitivo usando os elementos inerentes ao jogo e, assim, transformar conhecimentos com o intuito de criar formas de significação do passado. Fontes essas que são sensíveis

¹³ BENJAMIN, Walter. **O Narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 221

¹⁴ Carretero, 2010, p.122

¹⁵ “A produção de narrativas ficcionais a partir do jogo de *RPG* para a construção do saber histórico escolar”, desenvolvido entre julho de 2012 e dezembro de 2013.

¹⁶ Carretero, 2010, p. 122

a uma construção do conhecimento, que se proponha “mais humanista e empático às novas concepções de sociedade”¹⁷. Entendemos então o ensino da disciplina de história através do *RPG* como uma possibilidade de mudança conceitual, e tomamos como referência principal o papel transformador de sua prática ao reorganizar a construção do saber histórico escolar, no intuito de não apenas desenvolver conteúdos e habilidades considerados importantes, mas em formar e transformar a própria concepção sociopolítica daqueles envolvidos na experiência lúdica que é o jogar *RPG*.

Metodologicamente, a pesquisa então se identifica enquanto híbrida, pois trata da produção de um conhecimento e da didática de uma disciplina. Para dar conta de tal complexidade, a proposta metodológica se faz igualmente híbrida: por sua natureza histórica, busca através do procedimento de análise bibliográfica a comparação e delimitação de um campo, explorando os limites e possibilidades da experiência docente na escola e da didática da história enquanto ramificação específica do saber histórico; e por sua natureza educacional, uma abordagem aplicada através de um método hipotético-dedutivo, pois constrói uma hipótese teórica em relação a uma ferramenta metodológica para o ensino da história.

Das etapas da pesquisa, inicialmente, fez-se um levantamento sobre as produções recentes no que diz respeito ao ensino de história e o uso dos *RPG*. Depois, uma identificação e seleção dos docentes que utilizaram *RPG* no ensino de história nos últimos anos em Recife-PE e que se dispuseram a participar da pesquisa. Assim foi elaborado um projeto de entrevistas onde foram definidos os objetivos e métodos que seriam aplicados à coleta dos relatos¹⁸. Fez-se as entrevistas, onde as narrativas coletadas foram posteriormente transcritas e o texto foi aprovado pelos entrevistados. Só assim teve início o processo de análise¹⁹.

Tendo como objetivo a construção de um modelo referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir da linguagem do jogo de *RPG*, a análise buscou explicitar, no âmbito da experiência docente, os elementos que constituem o jogo e as peculiaridades de sua prática, bem como uma série de orientações a professores de história que tenham o interesse em elaborar suas próprias aulas utilizando essa linguagem.

¹⁷ *Ibid*, 2010, p. 105

¹⁸ Ver anexos/apêndices x

¹⁹ Ver anexos/apêndices y

1 CONCEITUANDO OS JOGOS, O *RPG* E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

A proposta deste capítulo é, sem muitos rodeios, a de estabelecer um campo teórico-conceitual a partir de dois elementos centrais à pesquisa: o conceito de jogo e suas principais características, e posteriormente, o conceito de *RPG*, sua história enquanto objeto da cultura e seus elementos ou componentes centrais, enquanto jogo. A simplicidade de sua descrição, no entanto, não corresponde a densidade das informações trabalhadas e das obras pesquisadas.

De início, faremos um levantamento histórico do conceito de jogo, de forma a permitir uma melhor compreensão de como o jogo de *RPG* afirma ou nega determinadas concepções existentes dentro do campo de compreensão desse objeto cultural. O intuito central se dará na busca por uma caracterização contemporânea do mesmo que clarifique sua aplicação pedagógica na contemporaneidade. Os esforços em busca de uma historicidade também serão devotados ao *RPG*, elemento central na busca pela compreensão do seu fazer educacional.

É importante ressaltar que estas necessidades específicas surgem com a intenção de problematizar as características basilares dos jogos de interpretação e as possíveis utilizações pedagógicas do mesmo, pois acreditamos que cada um destes fatores, a seu modo, influi diretamente na concepção de que esse uso distinto do *RPG* compreende uma intencionalidade ou um conjunto de objetivos alheios a proposta original do jogo, que é seu uso pedagógico.

1.1. O CONCEITO DE JOGO E SUAS ESPECIFICIDADES

É preciso entender, antes de tecer qualquer consideração, que o jogo é um conceito complexo. É notável, ao longo de sua história, o esforço de muitos teóricos na busca por sua definição. Iniciativas estas que partem de diferentes lugares, desde um princípio de compreensão epistêmica do fenômeno à própria natureza ou finalidade do jogo, seja ele tomado enquanto manifestação, objeto, forma de expressão, etc.

Segundo Kishimoto, existe essa dificuldade na definição do que seria jogo, tomando-o a partir de duas perspectivas distintas: a primeira é a multiplicidade de sentidos que a palavra expressa, em uma compreensão de nível praticamente individual²⁰; a

²⁰ KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil** in KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15.

segunda compreende uma variedade de fenômenos que são comumente considerados como tal²¹. Ainda segundo a autora, na perspectiva de Wittgenstein, essa imprecisão e conotação vaga do conceito pode ser atribuída ao sentido que seus usuários ou praticantes o conferem, pois, “o termo se explicita no uso, na espécie de jogo a que o usuário está se referindo, no sentido que deu ao termo”²².

Dada sua especificidade e complexidade, para delimitarmos com mais clareza ao longo do capítulo o que chamaremos de jogo, tomaremos as considerações de Petry, ao buscar definir o jogo (digital) enquanto objeto cultural, onde o termo passa a ser interpretado como o que o autor denomina de “área epistêmica” ou “área do conhecimento”:

Uma área do conhecimento constitui uma dada região, que envolve elementos epistêmicos, objetos, métodos e consequentes aplicabilidades pragmáticas. Assim, para qualquer área ou objeto que recaia sob seu domínio, devemos ser capazes de determinar os fundamentos conceituais, os limites críticos que o separam de outras áreas ou objetos, as propriedades, funções, finalidades e consequentes utilidades.²³

Partindo deste princípio, a análise feita por Kishimoto, ao apontar os esforços de conceituação de pesquisadores como Jacques Henriot e Gilles Brougère, com o objetivo de “desatar o nó” de significados do conceito, busca localizar o jogo em seus aspectos socioculturais. No caso, a iniciativa se configura na descrição de três níveis ou categorias de interpretação possíveis de jogo: “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto”²⁴.

Na perspectiva de Brougère e Henriot, apresentadas pela autora ao analisar o primeiro nível descrito, os sentidos atribuídos ao jogo dependeriam da epistemologia do termo em seu contexto social, entendendo que “a designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas manipula-la simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana.”²⁵. Ou seja, a definição epistemológica de jogo serviria a um uso cotidiano do

²¹ *Ibid*, 2011, p. 17.

²² KISHIMOTO, Tizuko. *Op. cit.*, p. 24-26.

²³ PETRY, Luis Carlos. O conceito ontológico de jogo in ALVES, Lynn. COUTINHO, Isa de Jesus. **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 18.

²⁴ KISHIMOTO, Tizuko. *Op. cit.*, p. 18.

²⁵ *Ibid*, p. 18.

termo, baseado nas interpretações distintas de cada grupo social que através dele, elaboram significados para suas práticas.

Um exemplo seria o jogo de “caça”, visto nas sociedades ocidentais contemporâneas como um entretenimento infantil, mas que na realidade de grupos mesoamericanos do séc. XVII, simular caçadas servia como instrução dos mais jovens a um dos aspectos da sobrevivência do grupo. Seria por esta razão que o jogo assumiria sentidos diferentes, dependendo da sociedade que os atribui. A autora afirma ainda que esse tipo de emprego do termo não remete a simplificação pois “subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma”²⁶.

Tomando os outros dois sentidos apresentados pela autora, o sistema de regras e os objetos serviriam respectivamente como uma estrutura sequencial e uma materialidade, que permitiria sua identificação, mesmo ao verificar modalidades distintas de jogo em que são utilizados os mesmos objetos.²⁷ A diferença seria perceptível então na aplicação dessas regras sequenciadas de acordo com os objetos utilizados.

Podemos então assumir, em uma caracterização inicial, que os sentidos ontológicos do termo jogo, enquanto um ente cultural, perpassam um conjunto de elementos sociais que definem ou orientam a sua compreensão através: da interpretação da palavra “jogo”, localizada no tempo e no espaço, em cada sociedade que dela faz uso, e dos sentidos atribuídos ao uso cotidiano do termo; das regras ou conjunto de esquemas sequenciados para a prática do jogo; e de sua materialidade, os objetos utilizados em sua prática.

A partir destas premissas, para melhor elucidar as definições de jogo assumidas nesse texto, que servirão como base de análise do próprio jogo de *RPG* e das possibilidades de interpretação do conhecimento histórico escolar a partir de sua prática, iremos caracterizar ou classificar os elementos constitutivos de algumas interpretações do termo jogo, à luz daqueles que se dedicaram ao estudo de um campo de difícil definição como este.

²⁶ *Ibid*, p 19.

²⁷ *Ibid*, p. 20.

1.2. CARACTERIZAÇÃO E BREVE HISTÓRICO DO JOGO

Em busca de uma genealogia do conceito, o jogo vem sendo problematizado no ocidente desde a antiguidade. Com os filósofos pré-socráticos, foi o grego Heráclito quem viu no jogar um elemento de maior relevância, segundo ele, se comparado com a administração e a política da época.²⁸ após Heráclito, o jogo foi objeto de reflexão por parte de inúmeros outros filósofos. Entre estes pensadores, apesar dos muitos nomes que poderíamos destacar, faremos um recorte e dialogaremos ao longo do texto com as contribuições de Huizinga, Heidegger, Caillois, Kishimoto, Petry e Schwartz na definição das características do elemento jogo: os três primeiros pelas abordagens mais globais e por sua conhecida solidez no campo investigado, e os três últimos pela proximidade temporal e espacial com os elementos do *RPG* e da aprendizagem, analisados *a posteriori*.

Portanto, um dos nomes mais referenciados ao considerarmos as características do jogo é o do holandês Johan Huizinga, que na primeira metade do séc. XX define-o como um elemento da cultura, sendo este “como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”²⁹. O *Homo Ludens* de Huizinga surge como um sujeito que encontra no lúdico toda sorte de atribuições da cultura, em diferentes temporalidades e experiências.

Segundo o filósofo, existem uma série de características ou pré-requisitos que precisam ser atendidas para termos um jogo de fato. A primeira destas seria a liberdade inerente a todos os jogos. Jogar é tomar seu ato como uma ação voluntária. O jogo seria ele mesmo a liberdade expressa em sua prática. Anterior ao filósofo holandês, segundo Petry, foi Heidegger o precursor dessa perspectiva, ao definir que todo jogador precisa entrar livremente no espaço/momento de jogo³⁰. Algo diferente disso faria o jogo deixar de ser jogo, podendo ser uma imitação do mesmo³¹, mas descaracterizado da sua participação descompromissada, sua liberdade.

Petry também destaca que essa característica de liberdade se relaciona com outro aspecto apresentado por Huizinga, o da existência de um “círculo mágico”, ou o espaço

²⁸ PETRY, Luiz Carlos. *Op. cit.*, p. 27.

²⁹ HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. 6.

³⁰ PETRY, Luiz Carlos. *Op. cit.*, p. 28.

³¹ HUIZINGA, Johan. *Op. cit.*, p. 10-11

em que o jogo tem início e os sujeitos o estão jogando³². Podemos entender este momento como a significação da liberdade dentro do jogo: a entrada neste círculo mágico só será possível se for uma livre manifestação, sem qualquer coerção.

Isso nos leva à segunda das características centrais atribuídas ao jogo enquanto elemento da cultura: a fuga da realidade. O jogo seria uma possibilidade de evasão, a saída de um ambiente “real” para uma “esfera temporária de atividade”³³. Esta é, sem dúvida, uma das características centrais do jogo na perspectiva do filósofo, pois dela surgem uma série de considerações e implicações na própria definição do objeto.

Essa ausência temporária da realidade corresponde, segundo o autor, a uma finalidade autônoma em sua realização, como um “intervalo da vida cotidiana”; a sacralidade do espaço do jogo, enquanto “mundos temporários dentro do mundo habitual” onde o jogo acontece (podendo este mundo ser material ou imaginário); e a invalidação da experiência cotidiana, ou sua suspensão quando se está “dentro” do jogo, lugar em que leis, costumes e ações correspondem aos do “mundo” do jogo, e não o contrário³⁴.

Em um sentido similar, porém dotado de certa especificidade, Roger Caillois considera o jogo como um fenômeno em que “é consciência de uma separação ou alienação ante o mundo da vida corrente, às atividades tidas como “sérias” e utilitárias.”³⁵. O universo do jogo é então alienado à realidade, no sentido de estar fora dela e de negá-la em sua existência imediata.

Considerando estes aspectos, todo jogo ocorre em um tempo e espaço delimitado, com uma sequência própria do exercício de sua atividade³⁶. O “jogar”, pelo lugar que ele ocupa e ao longo de sua execução, torna-se diferente do “viver”. Essa dualidade entre jogo e espaço/tempo é o que Huizinga denomina de terceira característica do jogo: a sua restrição espacial e temporal.³⁷ O jogo só é jogo quando ocorre em lugar definido para tal. Podemos entender que este é um espaço fenomenológico (chamado de *Spielraum*, em alemão) no qual, subjetiva e objetivamente, os participantes do jogo deparam-se com seus

³² PETRY, Luiz Carlos. *Op. cit., loc. cit.*

³³ HUIZINGA, Johan. *Op. cit., loc. cit.*

³⁴ HUIZINGA, Johan. *Op. cit.*, p. 12-13

³⁵ SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo, SP: Paulus, 2014, p. 84

³⁶ KISHIMOTO, Tizuko. *Op. cit.*, p. 27.

³⁷ HUIZINGA, Johan. *Op. cit.*, p. 12

elementos e objetos.³⁸ É o espaço em que o jogo “ocorre” e, portanto, onde os jogadores o dotam de significados.

O espaço do jogo, enquanto espaço fora do real, funciona também como um refúgio ante a realidade. Uma espécie de santuário, livre das exigências do cotidiano. Este seria um espaço propício para a liberação do “excedente de imaginação” presente nas perspectivas de Eugen Fink, apresentadas nos estudos de Schwartz sobre o potencial pedagógico dos *videogames*, onde:

O jogo tem como desafio canalizar um “excedente de imaginação” que não pode ser aproveitado nas tarefas sérias da vida, há uma liberação de potências obscuras que purifica a alma, tem função semelhante ao sonho em nossa economia das profundezas, ou seja, o jogo é uma espécie de “sonhar acordado” que se produz coletivamente com função catártica. Há uma descarga da imaginação que ao mesmo tempo é exercício para que possamos manter acesa a força da imaginação.³⁹

Essa “descarga” imaginativa, na concepção do jogo enquanto uma atividade livre, delimitada em um espaço ideal, fora da realidade, e dotada de significado próprio, não ocorre sem arbítrio ou sem uma ordenação de sentido. Essa perspectiva está presente na concepção de Huizinga e de diversos outros filósofos que afirmam, além dos elementos acima citados, a existência de um conjunto de regras como outra de suas características principais. Todo jogo, nesse caso, tem suas regras. São elas que “determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário por ele circunscrito.”⁴⁰

Kishimoto afirma que é possível ainda dividir as regras em dois grupos diferentes: existem regras explícitas, conhecidas por todos os que se inserem no jogar, como as regras de funcionamento de um jogo de dominó, do xadrez ou futebol; e existem regras implícitas, ocultas, regras estas que muitas vezes são assumidas pela manutenção ou continuidade da atividade, como quando em certas partidas de futebol é estabelecido um contrato por um jogo sem o emprego da violência. São regras estabelecidas entre os participantes no intuito de conduzir e organizar o ato de jogar⁴¹.

Segundo Petry, ao pensar nas regras de um jogo Heidegger as considera como tendo também um caráter distinto: surgem e formam-se no próprio âmbito do jogo. Essas

³⁸ PETRY, Luiz Carlos. *Op. cit.*, p. 28

³⁹ SCHWARTZ, Gilson. *Op. cit.*, p. 73.

⁴⁰ HUIZINGA, Johan. *Op. cit.*, p. 14

⁴¹ KISHIMOTO, Tizuko. *Op. cit.*, p. 27.

regras, por sua vez, teriam uma perspectiva especial de liberdade, onde *o jogar se exercita jogando*⁴². Significa que é no ato de jogar, em sua execução livre, que as regras se constituem e se transformam.

Os espaços de jogo, portanto, apresentam conjuntos de regras que, mesmo de forma rígida e em sua imutabilidade podem oferecer abertura para a criatividade, através da imprevisibilidade e da mobilização de competências que não são limitadas pelo jogo.⁴³ O jogo, enquanto prática livre e dotada de regras permitiria a transformação das mesmas, sem limita-las dentro de uma racionalidade específica. Ainda segundo Heidegger, a vitalidade de um jogo está presente nos movimentos e tensões que ocorrem entre o saber prévio das regras do jogo e a imprevisibilidade das situações que podem vir a acontecer.⁴⁴ As regras de um jogo, nesse sentido, somente passam a ser exercidas quando o jogo tem início.

Consideradas as características apresentadas até aqui, podemos tentar uma definição global dos elementos de um jogo. Segundo Kishimoto, existem uma série de correlações que são possíveis tecer entre as diferentes perspectivas do objeto jogo apresentadas distintamente. A autora aponta que Caillois elenca como características que compõe o jogo seguindo um raciocínio muito similar ao trabalhado por Huizinga. São os elementos de um jogo para ambos os autores “a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras”⁴⁵

Entendemos então que o jogo não é um novo objeto do campo de análise, mas que já foi problematizado em diferentes esferas na tentativa de defini-lo como um fenômeno de significância. Tomaremos o conceito como um espaço definido de experimentação em que a ação dos sujeitos se faz presente, com suas regras delimitadas, com seu caráter informal, voluntário e divertido, seu apelo social e comunitário, sua importância para o aprendizado humano e, de forma mais impactante, seu papel na transformação e continuidade de padrões e hábitos estabelecidos. O jogo é, portanto, um objeto cultural de limites pouco tangenciáveis, em constante mutação e ressignificação, com um potencial ainda inexplorado em sua totalidade. E talvez nunca o seja.

⁴² PETRY, Jorge Luis. *Op. cit.*, p. 29

⁴³ SCHWARTZ, Gilson. *Op. cit.*, p. 27

⁴⁴ PETRY, Jorge Luis. *Op. cit.*, p. 30

⁴⁵ KISHIMOTO, Tizuko. *Op. cit.*, *loc. cit.*

Como parte desse complexo e polimorfo objeto, os jogos de *RPG* agregam toda uma rede de sentidos, que em certa medida negam, reforçam e extrapolam determinadas características da compreensão contemporânea dos jogos na sociedade ocidental. Cabe então verificar qual a origem dessa manifestação específica do jogar, suas características e seus elementos na tentativa de identificar o que faz do *RPG* um jogo?

1.3. O CONCEITO DE *RPG*

O *RPG*, abreviação para *Role Playing Game*, significa em sua tradução “jogo de interpretação de personagens” ou “jogo de interpretação de papéis”. É um jogo, se considerarmos alguns elementos do que definimos como jogo até então, que tem por objetivo a criação de uma história. Em sua versão mais tradicional, essa história apresenta características de um conto ou uma narrativa que tem como premissa a sua construção através da coletividade. O *RPG* é jogado em grupos onde os participantes verbalizam suas ações e tomam decisões. Na prática, a essência estética ou o formato do jogo não nos é novidade, e se faz presente a muito tempo como afirma Mateus Souza Rocha:

De fato, alguns aspectos da prática do *RPG* são muito mais antigos, porém o *RPG* tomou essas antigas práticas e incorporou regras para que essas brincadeiras de faz-de-conta fossem menos confusas, afinal, como definir, numa brincadeira de polícia e ladrão, quem atirou primeiro? Acertou o alvo? Muitos ainda se lembram das discussões decorrentes dessas brincadeiras. Podemos, grosso modo, dizer que o *RPG* apenas acrescentou regras para práticas antigas de crianças.⁴⁶

O jogo de *RPG* é uma ação simultânea entre os atos de contar e criar histórias. Através da sua prática, os participantes se envolvem na elaboração dessa história narrativa, dotada de regras e especificidades, que basicamente dão vida a um mundo à parte do mundo, uma realidade que existe apenas no momento do jogo. Lucia Falcão Barbosa nos apresenta a perspectiva de que o *RPG* é “uma construção coletiva de uma

⁴⁶ ROCHA, Mateus Souza. *RPG: Jogo e Conhecimento* - O Role Playing Game como mobilizador de esferas do conhecimento. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, São Paulo. 2006, p. 40-41

narrativa épica, de ações dramáticas, de grandes aventuras. Há um fortalecimento da aura mítica das imagens cotidianas; uma reorganização do tempo e do espaço cotidianos através do elemento primordial do jogo que é a narrativa”⁴⁷

A narrativa descrita pela autora é orientada por um narrador, também chamado de mestre do jogo. Ainda um jogador, o narrador tem um papel diferente: o de definir os horizontes dessa narrativa criada no jogo e de estabelecer uma relação constante entre os outros jogadores e este mundo delimitado. É ele quem regulamenta e divide a participação dos jogadores e também quem apresenta os desafios e reage ante as ações das personagens dos jogadores, através de seus *NPCs*⁴⁸. Seu papel nem sempre é necessário, no entanto, dependendo da forma ou do estilo de jogo que seja empregado.

Desde a sua criação, o *RPG* já passou por diversas modificações, tendo como escopo sempre a perspectiva da criação de uma história interativa. Muitas foram às linguagens acrescidas ao jogo, o que nos trouxe aos diversos desdobramentos do que denominamos um estilo de jogo original, o *RPG de mesa*⁴⁹. Alguns tão significativos que redefiniram as concepções em torno do jogo. Cada um tem especificidades que alteram a essência da prática, criando formas de experiência distintas.

Veremos, adiante, cada uma dessas características de forma detalhada. Em caráter lógico, pedimos aos leitores que nos acompanhem enquanto apresentaremos um resumo da história do *RPG* e de sua prática, seguida da delimitação dos componentes constitutivos do jogo e suas diferentes versões, finalizando o raciocínio aqui iniciado, no capítulo seguinte, continuaremos a análise a partir de algumas experiências e resultados apresentados em pesquisas anteriores, selecionadas pela sua significância e suas implicações na construção de um *RPG* educativo que, dada a especificidade da nossa proposta, se proponha como metodologia para o ensino e aprendizagem da história.

⁴⁷ BARBOSA, Lúcia Falcão. **Entrevista com Vampiros**: uma reconstrução da cultura a partir do jogo de *RPG*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Cultural da UFPE. Recife: 1998, p. 52

⁴⁸ Abreviação para *Non-Player Character*, ou personagens do mestre. São os personagens da história que não são controlados pelos jogadores, mas sim pelo narrador. Geralmente os antagonistas ou aliados dos personagens dos jogadores.

⁴⁹ Chama-se *Tabletop RPG*, ou *RPG de mesa* a versão mais tradicional do *hobbie*, comumente jogada com os participantes envolta de uma mesa, que serve de tabuleiro para as rolagens de dados e anotações as fichas de personagem. Essa última também dá o nome do estilo de *Pen and Paper RPG*, *RPG* de pena e papel.

1.3.1 CONHECENDO O *RPG*: UMA HISTÓRIA ENTRE TOMOS E PERGAMINHOS

Com o objetivo de orientar o leitor para compreender as características principais do jogo, iremos conceitua-lo nos modelos em que estes foram encontradas e desenvolvidos em suas publicações. Cabe afirmar então que esta iniciativa busca, a nosso modo, servir de referência e justificar o que chamamos aqui de jogo de *RPG*, como recorte de um modesto inventário, um “estado-da-arte” do *hobbie*, em sua especificidade.

Analisaremos este processo dividindo-o em quatro etapas ou momentos distintos, que até certo ponto dá continuidade a perspectivas similares que foram apresentadas em trabalhos realizados anteriormente, como o de Sônia Rodrigues⁵⁰, Matheus Souza Rocha e Ricardo Francisco⁵¹, sendo este último a referência principal para as delimitações temporais que aqui faremos. Estes pesquisadores, assim como muitos outros, contribuíram através de seus estudos para a definição do *RPG* no campo do conhecimento e, no caso desta dissertação, como metodologia para a educação.

Partimos então da divisão previamente estabelecida por Ricardo Jeferson da Silva Francisco em sua dissertação de mestrado intitulada “Os jogos de interpretação de personagens e suas perspectivas no ensino de história”, ao analisar o jogo de *RPG* em sua temporalidade sem estabelecer, como o autor afirma, uma perspectiva cronológica de interpretação: todos os *RPGs* apresentados aqui, por mais antigos que sejam, podem ser igualmente jogados e apreciados, independente do momento de sua produção ou de sua edição mais recente lançada.

O primeiro momento aqui abordado fala sobre a criação do *RPG*, através da publicação da primeira edição de *Dungeons & Dragons*⁵², e os jogos de seu gênero que o sucedem: *AD&D*⁵³, *Pathfinder*⁵⁴, etc., em uma perspectiva da estética da fantasia medieval e como obras precursoras dentro do gênero.

⁵⁰ RODRIGUES, Sônia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

⁵¹ FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. **Os jogos de interpretação de personagens e suas perspectivas no ensino de história**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Londrina: 2011.

⁵² Traduzido como “Masmorras e Dragões” foi o primeiro jogo de *RPG* criado em todo o mundo. O jogo rendeu uma franquia de livros de *RPG*, romances literários, filmes, jogos eletrônicos entre outras. Dentre estes o “Caverna do Dragão”, desenho animado que conta a história de um grupo de jovens em um mundo fantástico, muito popular no Brasil.

⁵³ Sigla para *Advanced Dungeons e Dragons*, segunda edição do *Dungeons & Dragons*

⁵⁴ Traduzido como *Desbravador*

O segundo momento é percebido a partir do surgimento do jogo *GURPS*⁵⁵. Sendo este o primeiro sistema genérico de regras, é com o seu lançamento que novas fronteiras para os jogos de interpretação são desenhadas. É também neste momento que teremos a chegada dos primeiros *RPGs* ao Brasil, onde não apenas jogado, o *RPG* passa a ser criado e transformado em solo nacional.

A terceira etapa, ainda que contemple também uma mudança na jogabilidade e nas definições primárias do jogo, encontra em outros espaços seu aspecto mais importante. Com o lançamento do *RPG* da jovem editora *White Wolf*, seus principais manuais e um sistema de regras mais focado na interpretação e na construção narrativa, o jogo passa a incorporar toda uma juventude ao lidar diretamente com aspectos culturais, sociais e filosóficos da sociedade ocidental do início dos anos 1990. O sistema *Storyteller*⁵⁶ surge em meio a uma “crise da identidade imposta pela globalização da cultura mundial”⁵⁷ e consolida, no Brasil, a popularização do *RPG*, marcando inclusive o imaginário dos *não-iniciados* no *hobbie* ao longo dos últimos 20 anos.

A quarta fase é onde nos localizamos, no presente. Ainda que muito recente, é possível perceber uma mudança significativa nos jogos de *RPG* enquanto produtos da indústria cultural na última década. O declínio das grandes editoras e o fracasso mercadológico de algumas publicações, dentre outros fatores, antecedem o surgimento de toda uma nova sorte de sistemas, ambientações e jogos que são classificados como *Indies*⁵⁸, experiência essa que os *RPGs* compartilham com grande parte da indústria de jogos, principalmente a de jogos digitais.

A participação direta de jogadores nas editoras através dos financiamentos coletivos, a reformulação do *Dungeons & Dragons* em sua mais recente versão, o *D&D 5e*, através de consulta pública e meses de testes realizados em todo o mundo, o surgimento de novas editoras em âmbito nacional são alguns dos fatores que mostram que, até certo ponto, o público jogador de *RPG* está mais diversificado e participativo. Buscaremos aqui elucidar melhor e compreender como essas perspectivas relacionam-se também com a popularização do *RPG* empregado para fins pedagógicos.

⁵⁵ Sigla para *Generical Universal Role Play System*, ou “Sistema de Interpretação de Personagens Genérico e Universal”.

⁵⁶ Traduzido como “Contador de histórias”

⁵⁷ FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva, *Op. cit.*, p. 48

⁵⁸ O termo vem de *Independent*, traduzido como “Independente” ou “Livre” (tradução do autor)

Descendo às Masmorras e enfrentando os Dragões: o Dungeons & Dragons

Em caráter oficial o *RPG* foi criado nos Estados Unidos em janeiro de 1974, com o lançamento de *Dungeons & Dragons*, ou apenas *D&D*, primeiro jogo comercial desenvolvido por Gary Gygax e Don Kaye e publicado pela já extinta *Tactical Studies Rules*, a TSR. O *RPG* surge da inspiração em jogos de estratégia europeus que abordavam diversas temáticas, desde batalhas na Europa medieval até confrontos modernos durante a primeira guerra mundial, os conhecidos “jogos de guerra”:

Os jogos de guerra contemporâneos surgiram na Alemanha. No início do século XIX, militares da Prússia já utilizavam um jogo de guerra, o *Kriegspiel*, no planejamento, desenvolvimento de táticas e simulações de manobras de combate; era praticado manipulando-se peças que representavam exércitos num grande tabuleiro de areia. Depois da guerra da unificação alemã, os alemães não fizeram mais segredo dessa técnica e a maioria das outras nações europeias logo os seguiram. Porém, os jogos de guerra só se popularizaram depois da publicação de um livro escrito por H. G. Wells, intitulado *Little Wars*, que trazia um conjunto de regras, bastante simples, para jogos de guerra.⁵⁹

Outro grande referencial dos primeiros jogos de *RPG* é quanto ao estilo dos jogos, sua base estética, voltados geralmente ao gênero de fantasia medieval, que tinha como os maiores símbolos na época os escritos de John Ronald Reuel Tolkien, como os livros *O Senhor dos Anéis* e *O Hobbit*. Bastante popular entre os jovens na década de 1960, *O Senhor dos Anéis* e os jogos de guerra, juntos, dão origem a possibilidade do que viria a ser, em alguns anos, o primeiro *RPG* do mundo.⁶⁰

Nesse mesmo período, teriam começado a surgir os primeiros jogos de guerra inspirados em uma estética medieval fantástica, como o famoso *Chainmail*⁶¹, conhecido como o precursor do *D&D*. O jogo, também uma criação do “pai” do *RPG*, Gary Gygax,

⁵⁹ ROCHA, Matheus Souza, *Op. cit.*, p. 42

⁶⁰ RODRIGUES, Sônia. *Op. cit.*, p. 63

⁶¹ Traduzido como “cota de malha”, uma espécie de armadura peitoral composta por elos de metal, utilizada por soldados e guerreiros europeus na idade média.

foi publicado pela primeira vez em 1969 pela *Guidon Games*, como um conjunto de regras suplementares ao jogo de guerra “*Outdoor Survival*” da editora *Avalon Hill*⁶². Na matéria “*Gary Gygax on Dungeons & Dragons: origins of the game*” publicada na primeira edição da revista “*Best of Dragon*”, o criador do *Chainmail* narra os acontecimentos que o levaram a criar o *RPG*:

Entre o tempo que (o *Chainmail*) apareceu na *Domesday Book* e sua publicação pela *Guidon Games*, eu revisei e expandi suas regras (...). Quando o todo surgiu como *Chainmail*, Dave (David Anerson) começou a usar regras de fantasia em suas campanhas, e ele reportou algumas dessas experiências para a *Castle & Crusade Society*⁶³ através de artigos. Achei essa utilização bastante interessante, e alguns meses mais tarde, quando Dave veio me visitar, nós jogamos uma partida do seu *Chainmail* alterado (...). A ideia de progressão mensurada (pontos de experiência) e a adição do jogo ocorrendo em um labirinto numa masmorra me pareceu bastante desejável. No entanto, isso não se aplicava no modelo de *Chainmail*. Pedi para Dave me fazer um favor e enviar seus acréscimos às regras, pois eu pensei que todo um novo sistema devia ser desenvolvido. Algumas semanas após sua visita eu recebi umas 18 páginas escritas à mão de regras e anotações de sua campanha e imediatamente comecei a criar um novo manuscrito (...). Em pouco mais de três semanas eu já tinha mais de 100 páginas datilografadas e começamos um sério teste de jogabilidade no Lago Geneva, enquanto cópias eram enviadas para Twin Cities e muitos outros grupos, para comentários. *Dungeons & Dragons* havia nascido.⁶⁴

Foi graças as regras desenvolvidas por David Anerson a partir de suas partidas de *Chainmail* que Gygax foi capaz de estabelecer o primeiro modelo do jogo. Em 1974 Gygax e Don Kayne fundam a sua própria editora e lançam a primeira versão do *Dungeons & Dragons*. Era um jogo simples, sem muita elaboração, tanto em seu sistema de regras quanto em suas ambientações. O jogo, por sua origem nos jogos de guerra, era voltado ao combate contra criaturas fantásticas e a solução de conflitos de forma violenta,

⁶²FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. *Op cit.*, p. 49

⁶³ Grupo de interesse criado dentro da *International Federation of Wargaming* (Federação Internacional de Jogos de Guerra) por Gary Gygax. Os membros desse subgrupo eram interessados em “coisas medievais”

⁶⁴ GYGAX, Gary. Gary Gygax on Dungeons & Dragons: origins of the game. **Best of The Dragon Magazine**: from the strategic review and The Dragon Vols. I & II. 1985, p. 27 (tradução do autor)

enquanto se exploravam masmorras repletas de monstros e tesouros. Uma clássica, como afirma Rodrigues, narrativa épica ou “conto maravilhoso”⁶⁵.

Elementos como o Mestre do jogo, os pontos de vida, o uso de dados como fator de aleatoriedade na realização de tarefas ou ações dentre outras características icônicas dos *RPG* foram desenvolvidas ali. Muitos elementos importantes, porém, só foram criados ou evidenciados nas versões seguintes do jogo, ou em *RPGs* desenvolvidos por outros, como parte da diversificação e das transformações da indústria editorial de jogos, que dada a sua ainda jovem idade, fizeram-se possíveis com o tempo.

É preciso reconhecer que a chegada de *D&D* ao mercado de jogos, com o passar dos anos, acabou por configurar o surgimento de uma noção de identidade a partir de uma prática específica: a criação coletiva de uma narrativa. Enquanto identidade, as comunidades de *RPGistas*⁶⁶, como passaram a ser conhecidos os jogadores de *RPG*, se enquadram no que Huizinga descreve como uma “comunidade de jogadores”:

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. É claro que nem todos os jogos de bola de gude, ou de bridge, levam à fundação de um clube. Mas a sensação de estar “separadamente juntos”, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo.⁶⁷

Rocha aponta ainda, ao discorrer sob este tópico, que “é possível observar nos jogadores uma necessidade de pertencimento a um grupo identitário, necessidade de tomarem-se parte de algo que os une, mesmo estando separados pela distância.”⁶⁸. O aspecto unificado dessa identidade seria a prática da narrativa coletiva, sistematizada pelo jogo. Essa prática de criar narrativas, “conta-las para nós mesmo e para os outros, recontar o que ouvimos ou lemos é uma atividade permanente desde a infância.”⁶⁹. A partir do *RPG* a narrativa assume um papel aglutinador entre a identidade de um grupo e uma

⁶⁵ RODRIGUES, Sônia. *Op. cit.*, p. 48.

⁶⁶ Lê-se “erre-pê-gistas”, tradução do inglês “roleplayer”, denominação brasileira comumente utilizada entre os praticantes do *hobbie* para identificar aqueles que jogam ou produzem conteúdos sobre *RPG*.

⁶⁷ HUIZINGA, Johan. *Op. cit.*, p. 15.

⁶⁸ ROCHA, Matheus Souza, *Op. cit.*, p. 49.

⁶⁹ RODRIGUES, Sônia. *Op. cit.*, p. 45.

prática interna ao mesmo, como forma de expressão ou comunicação exclusiva para aqueles que dela participam.

Como jogo, o *D&D* ainda teve mais três versões ou atualizações até o ano de 2004. O *Advanced Dungeons & Dragons* foi lançado em 1978, e marcou toda a geração de jogadores dos anos 1980. Após o *AD&D*, apenas em 2000 o jogo passa por nova atualização, tendo a *Wizards of The Coast* como editora, com o lançamento de *Dungeons & Dragons* 3.0 e uma breve correção em 2003, que deu lugar ao sutilmente alterado *Dungeons & Dragons* 3.5. Esta versão fecha um ciclo e revoluciona o mercado ao desenvolver a *Open Gaming License*⁷⁰, um conjunto de regulações que libera o uso do Sistema D20, o sistema de regras do *D&D* 3.5, por qualquer pessoa ou instituição, permitindo a publicação e a venda de materiais, desde que estes estejam em acordo com as regras impostas e usem os selos oficiais.

A partir dessa iniciativa *Dungeons & Dragons* atinge o auge de sua popularidade mundial. Sob o selo de sua Licença Aberta uma miríade de jogos, jogadores e empresas se apropriam das mecânicas de um sistema de regras que definira o que se entende por *RPG* nos dias atuais. A perspectiva foi tão revolucionária que jogos inteiros foram desenvolvidos a partir do selo e passaram a concorrer e até a superar *D&D* no mercado norte-americano, como por exemplo o jogo *Pathfinder*, da Paizo, lançado em 2015 no Brasil pela Editora Devir, que mesmo o lançamento da sua quarta (e controversa) edição o clássico *RPG* não foi capaz de superar. Apenas em 2014, ao lançar sua quinta edição (*D&D* 5e, ainda inédita no Brasil) o selo volta a ser destaque no mercado. Porém, a análise desse jogo será vista adiante, ao abordarmos o cenário contemporâneo de jogos.

D&D foi apenas o primeiro de uma experiência que surgiu como um acréscimo de regras para um jogo de guerra com miniaturas e se tornou, para os padrões de um *hobbie* restrito como o *RPG*, um sucesso de mercado. Foi ao adentrar nas masmorras repletas de dragões e perigos que os jogadores da segunda metade do século XX puderam sair, não só com baús repletos de tesouros, mas também de conhecimentos e histórias únicas, que expandiram o universo dos jogos contemporâneos e definiram os anseios das gerações futuras, até os dias atuais.

⁷⁰ Traduzido como “Licença de Jogo Aberta”.

Genérico e universalmente difícil: GURPS e a álgebra dos jogos

Paralelo ao *boom* do *D&D* entre o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, temos o surgimento do *RPG* que ficou conhecido como *GURPS*. O jogo criado por Steven Jackson, nome que se consagraria em ambientações de ficção científica, surge em 1986 em sua primeira edição publicada pela sua editora, a *Steven Jackson Games*.⁷¹ O jogo apresentava um *RPG* genérico, constando de um sistema de regras que possibilitava a criação de aventuras e campanhas em quaisquer cenários ou ambientação. *GURPS* foi o primeiro de sua geração a trazer essa característica, hoje marcante em muitos jogos e sistemas de regras. Segundo Francisco:

A tendência do mercado era cada vez mais criar jogos com conjuntos de regras específicos e bem delimitados para cada cenário, mas o *GURPS* seguiu um caminho totalmente oposto, criando um sistema sem um cenário, deixando essa tarefa a cargo dos jogadores, que passaram a ter total liberdade de criação, uma atitude arriscada, porém muito bem-sucedida (...). O *GURPS* ainda é um dos sistemas mais jogados no mundo. Tornou-se tão popular, que foi o primeiro grande sistema de *RPG* escolhido para ser traduzido para o português pela editora Devir. O *GURPS* elevou o *RPG* a um novo patamar, permitindo que os jogadores não mais ficassem limitados às possibilidades que os cenários ofereciam. A partir do *GURPS*, com sua ideia de sistema universal, o limite passou realmente a ser a imaginação dos jogadores.⁷²

O sistema é complexo. Se comparado com a maioria dos existentes a sua época, *GURPS* apresentava os maiores desafios no quesito. Como afirma Rodrigues, é repleto de dificuldades para aqueles que não estiverem acostumados com a linguagem informatizada:

Para o comum dos mortais acostumado, dede a invenção da escrita, com o predomínio da estrutura linear em textos informativos, a forma do *GURPS* é algo próximo à tortura mental. A informação de uma página para ser

⁷¹ FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva, *Op. cit.*, p. 52

⁷² *Ibid*, *Op. cit.*, p. 52-53

completada e compreendida remete para vinte e nove páginas depois, frequentemente!⁷³

GURPS é associado também a um rigor da experiência narrativa, através de um sistema de regras que, em uma busca extrema de realismo, quantifica todas as possibilidades dentro da trama do jogo, inclusive a interpretação:

Poder-se-ia argumentar que a narrativa literária também é labiríntica e envolve raciocínio matemático, inclusive, obrigando em sua produção a se respeitar os sinais negativos e positivos e as regiões de resolução. É verdade, mas a maioria dos escritores e leitores não tem consciência do processo e os jogadores e Mestres do *GURPS* têm de dominar os mecanismos para jogar. É de admirar que consigam. Merecem aplausos.⁷⁴

Superadas essas limitações, o jogo se consagra entre seu público e cria uma comunidade consistente de fãs e praticantes pois as exigências no sistema corresponderiam a realidade que se pretendia expressar em jogo, como uma quantificação da aleatoriedade presente em nosso dia-a-dia, que nos passa despercebida.

Foi contemporâneo ao *GURPS* que a popularização do *RPG* teve início no Brasil, consolidando-se em meados dos anos 1990 com o lançamento dos primeiros *RPGs* em português e, posteriormente, a criação dos *RPG* nacionais de destaque. Segundo Barbosa, “um dos grandes responsáveis pela difusão do jogo do *RPG* foi a *Devir livraria*”⁷⁵. Através de entrevistas realizadas em sua pesquisa, a autora apresenta que:

Segundo o depoimento de Douglas Quintana (1996), editor da Devir, foi por volta de 1988 que o jogo começou a interessar à livraria enquanto um “jogo diferente da maioria das atividades lúdicas”, por tratar-se de uma *atividade não competitiva* e por isso estimular um *trabalho em conjunto* para alcançar um objetivo em comum. Uma outra característica residiu no fato de que, segundo o edito, “o *RPG* provocar certa paixão naqueles que o praticam e essa paixão

⁷³ RODRIGUES, Sônia. *Op. cit.*, p. 93

⁷⁴ *Ibid*, *Op. cit.*, loc. cit.

⁷⁵ BARBOSA, Lúcia Falcão. *Op. cit.*, p. 44

acabar se transformando numa tendência a procurar mais informações para melhorar a brincadeira”⁷⁶

GURPS, como o primeiro sistema de *RPG* oficialmente lançado no Brasil, através da própria *Devir*,⁷⁷ foi essencial no desenvolvimento de novos jogos de *RPG*, à sua época. Seu sistema “sem ambientação” específica abriu um novo horizonte de possibilidades ao *hobbie*, pois os jogadores passaram a separar e reconhecer mais intimamente um sistema de regras de jogo de forma independente de seu cenário/ambientação. Essa perspectiva é o que vai favorecer o surgimento de muitos dos sistemas de *RPG* nacionais, em sua grande maioria genéricos, como o *Sistema Daemon* e o *Defensores de Tóquio*, ambos abordados mais adiante.

Horror e interpretação: o Storyteller e o seu “Mundo das Trevas”

O final dos anos de 1980 foram marcados por uma série de acontecimentos que impactaram a sociedade contemporânea. A queda do Muro de Berlim e o fim da URSS são exemplos dos movimentos e tensões políticas e sociais, de redefinições que hoje compreendemos como um período de transição, em que muito se destacaram “as capacidades humanas de segregar, vigiar e punir. Separar, proibir, utilizando-se para isso de horrendas fronteiras armadas, mas também reagir e derrubar essas barreiras.”⁷⁸

É nesse cenário que surge o jogo *Vampire: the Masquerade*, traduzido como *Vampiro: a Máscara*, desenvolvido por Mark Rein-Hagen e lançado em 1991 pela então recém-nascida *White Wolf*. *Vampiro* rapidamente se firmou no mercado, ao apostar numa fórmula que unia regras simples a um cenário incrivelmente detalhado e profundo. O hoje conhecido “Mundo das Trevas” abrigou ambientações sem fim na construção de um universo narrativo denso, baseada numa versão mais decadente e desencantada da sociedade ocidental do final do séc. XX.

⁷⁶ *Ibid*, 1998, p. 44-45

⁷⁷ FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva, *Op. cit.*, p. 53

⁷⁸ BANCHER, Flávia. **A queda do muro de Berlim e a presentificação da história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 10

Vampiro recebe os créditos pela valorização de uma das características que hoje redefiniu o próprio *D&D*, tendo a narrativa como o foco principal do jogo de interpretação de papéis. O *RPG* de horror pode ser considerado o ápice dessa dramatização. Vampiro lança aos seus jogadores o desafio de interpretarem personagens imortais, vivendo um dilema entre as tentações de uma força primal - a besta, a fome por sangue presente em cada vampiro - e a manutenção de sua própria humanidade. Seu apelo cultural é enorme, ao descrever o Mundo das Trevas, Rein-Hagen o define como um lugar em que:

As correntes ocultas do horror estão mais aparentes do que em nosso mundo – todas as calamidades do nosso mundo são mais pronunciadas no Mundo das Trevas. Nossos medos são mais reais. Nossos governos são mais depravados. Nosso ecossistema morre um pouco a cada noite que passa. E os vampiros existem.⁷⁹

A ambientação do jogo lida com uma realidade paralela a nossa, muito similar em vários aspectos. Em sua temática, Vampiro aborda uma estética de horror punk-gótica a qual muitos jovens da época se identificavam e transitavam. Silveira, ao analisar as implicações da identidade juvenil oriunda da relação dos adolescentes com o jogo de horror problematiza que:

Embora as personagens lutem para conservar sua humanidade, eles sabem que jamais voltarão a ser seres humanos, pois deixam de ser humanos para se tornarem vampiros. Talvez esses jogadores acabem relacionando as lutas e conflitos de Vampiro com os seus: lidar com drogas, sexo, comportamento e outras questões da adolescência, ou seja, a luta por conquistar um espaço seu no mundo e a compreensão de si mesmos podem significar o mesmo que a luta por manter sua humanidade.⁸⁰

O jogo possui um sistema de regras simplificado, que faz uso praticamente de um tipo de dado: o de dez lados ou d10. O apreço dos participantes do jogo estava na possibilidade de interpretar um “imortal bebedor de sangue”, muitas vezes com

⁷⁹ ACHILLI, Justin et al. **Vampiro: a máscara** – um jogo de narrativa de horror pessoal. São Paulo: Devir, 2002, p. 28

⁸⁰ SILVEIRA, Fabiano. **Vampiro: a Máscara educando e formando identidades juvenis**, p. 16-17

características de um anti-herói ou até mesmo “vilão”, mas que trazia entre esses elementos características relacionais para seus jogadores. Além da existência desse sistema de regras simples e do enfoque na dramatização das experiências das personagens, foi Vampiro quem agregou ao “mestre do jogo” do *D&D* uma função mais bem definida, adequada às suas necessidades: a do Narrador. Tanto que o próprio sistema de regras criado, baseado em rolagens de dados para obter sucessos ou fracassos em um sistema de dramas complexo foi batizado de *Storyteller*, o “Contador de Histórias”. Francisco ainda aponta, ao discorrer sobre os elementos positivos do jogo, em que:

Outra importante contribuição do *World of Darkness* foi a popularização do *live action*, ou a ação ao vivo, uma modalidade de jogo que havia surgido na década de oitenta, mas que até então não havia se popularizado. Nessa outra forma de se jogar *RPG*, os jogadores, que se caracterizam como as personagens, atuam como se estivessem em um palco de teatro, ou seja, interpretam não apenas as falas de seus personagens, mas os trejeitos e ações.⁸¹

Detalharemos em momento posterior o estilo de jogo chamado *live action* ou *LARP*⁸², que devido a sua importância exige ser tratado com maior delicadeza do que poderíamos fazer agora. Porém, apontar o nascimento de uma perspectiva mais teatralizada de jogo reflete na concretude das apostas de Vampiro, uma das características que, em sua época, transformou o seu universo num dos mais jogados, comparado ao próprio *D&D* em termos de popularidade. Em 1994 ele foi lançado no Brasil, e logo já era praticado em todo o país. Foi o resultado positivo de uma das primeiras experiências onde a abdicação de regras mais rígidas por um sistema de interpretação narrativa mais corporificado nas escolhas e ações dos participantes levava a criação de histórias mais complexas, intensas e realistas.

⁸¹ FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva, *Op. cit.*, p. 54

⁸² Sigla para *Live Action Role Play*, traduzido como “Jogo de Interpretação ao vivo”

O Bug do Milênio: dos anos 2000 à febre do RPG Indie no Brasil

Vamos agora esboçar um pouco do desenvolvimento do *RPG* no Brasil e uma breve caracterização do cenário atual do *hobbie* em terras nacionais. Como já mencionamos antes, os jogos de interpretação de papéis chegam ao país no final dos anos de 1980. Essa “chegada” é bem localizada e já consolidada por muitos autores: O *RPG* tem início no Brasil a partir de uma juventude que, ao estudar fora do país, passa a ter contato com o jogo e conseqüentemente trazem os primeiros livros e materiais sobre o assunto para cá. A escassez de material, obrigatoriamente importados e quase que totalmente na língua inglesa, faz surgir o que chamamos hoje de “Geração Xérox”: jogadores e mestres que na falta de títulos, fotocopiavam manuais e conjuntos de regras para criarem suas histórias em coletivo. Ao surgir restrito a uma parcela de jovens que tinha condições não só de estudar fora do país, mas para comprar seus livros, o *RPG* estava além do poder de aquisição da maioria da população.

Mesmo com o lançamento dos primeiros manuais de *RPG* em português, como o *GURPS* em 1991 pela *Devir* e os primeiros sistemas e cenários nacionais: *Tagmar* e *Desafio dos Bandeirantes*, publicados pela GSA Editora em 1991 e 1992, respectivamente⁸³, essa realidade restritiva do *hobbie* não foi completamente alterada. A geração xérox seguia seu caminho paralelo, a contragosto das editoras. Além disso, eram necessárias estratégias de mercado específicas:

Por ser considerado um jogo a princípio difícil de se vender – por não ter um manual efetivo que explicasse passo a passo ao jogador como funciona o jogo, já que se trata da construção em grupo de uma história, diferente de um jogo de xadrez ou videogame –, a forma encontrada pela *Devir* foi popularizar o jogo dando palestras e fazendo sessões de demonstração.⁸⁴

Apenas entre os anos de 1994 e 1995, com a expansão do mercado de jogos de interpretação através do *Vampiro: a Máscara*, também lançado pela *Devir*, esse cenário passa por uma mudança significativa. Surge no mercado, baseado em um sistema

⁸³ VASQUES, Rafael Carneiro. *Op. cit.*, p. 23

⁸⁴ BARBOSA, Lúcia Falcão. *Op. cit.*, p. 45

matemático de cálculo de porcentagens desenvolvido por alunos da USP a primeira versão do hoje mundialmente conhecido *Sistema Daemon*.⁸⁵ Lançado pela *Editora Daemon*, o sistema foi o primeiro *RPG* genérico do país, e desde sua origem, um sistema aberto e livre para uso. Com uma mecânica híbrida entre o *D&D* e o *GURPS*, em poucas páginas, o jogo é um dos responsáveis pela popularização do *RPGs* brasileiros, junto com o igualmente famoso *Defensores de Tóquio*⁸⁶, lançado pela extinta *Editora Trama*. Este, por sua vez, era voltado para um público iniciante dentro do *RPG*, e focava em um sistema muito simples que tinha por objetivo reproduzir a estética ágil dos desenhos animados e séries da televisão japonesa, bastante veiculados no Brasil nos anos de 1990. Segundo Francisco:

Em linhas gerais, ambos foram responsáveis pela abrangente popularização dos *RPGs* pelo país devido a facilidade de leitura, baixo custo e facilidade de reprodução, e a mecânica ágil de seus sistemas de regras, sendo estas suas principais características. Era possível inclusive adquirir os sistemas de regras e até mesmo conteúdo, manuais de cenários e ambientações em versões simples, nas bancas de revistas.⁸⁷

Foi nessa época que os primeiros “*RPGs* educativos” foram publicados no país. Eram jogos temáticos, elaborados através de pesquisas em parceria com professores, linguistas e escritores em geral, que tinham por objetivo trabalhar certos cenários históricos em sala de aula. A mais famosa é a linha “*Mini-GURPS*”, com títulos como “O quilombo dos Palmares”, “O resgate dos retirantes” e “O descobrimento do Brasil”.⁸⁸

Na contramão dessas experiências positivas em âmbito nacional, o mercado de *RPGs* mundial começa a passar por uma “crise” editorial no início dos anos 2000, seu próprio “bug do milênio”. Concorrendo com os cada vez mais apelativos “*RPGs* eletrônicos” empresas de renome como a *White Wolf* e a *Wizards of the Coast*, apesar de manterem seus mercados, foram obrigadas a redefinir seus padrões. Nacionalmente, Rocha relata que nos primeiros anos do séc. XXI os *RPGs* nacionais passaram por um período de descrença e discriminação, muito disso devido à falta de estratégias de

⁸⁵ <http://www.daemon.com.br/home/o-que-e-RPG/daemon>. Acessado em: 31/10/2016

⁸⁶ VASQUES, Rafael Carneiro. *Op. cit.*, p. 24

⁸⁷ FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva, *Op. cit.*, p. 56

⁸⁸ VASQUES, Rafael Carneiro. *Op. cit.*, p. 25

socialização e disseminação da prática, e uma concentração geográfica de eventos e editoras, ao sul do país, restringindo o potencial de alcance do mercado.⁸⁹

Neste cenário de instabilidade a *Wizards of the Coast* lança o *D&D* 4ª Edição, marcado pela influência do mercado de jogos eletrônicos ao praticamente redefinir seu sistema de regras em um conjunto de operações estáticas que à primeira vista não priorizam a narrativa das versões anteriores e conseqüentemente, não agrada tanto seus fiéis consumidores. Apesar de considerável aceitação no mercado internacional o jogo é desbancado pelo *Pathfinder*, criado pela *Paizo Publishing* após um dos maiores *play-tests* já realizados na área, com cenário próprio e estética envolvente que, fazendo uso do próprio *Sistema D20* da concorrente, através de sua Licença Aberta, melhora certas mecânicas do sistema de origem, inclusive na narrativa e na liberdade existente entre jogadores e narradores/mestres. Tanto que a partir do ano de seu lançamento, em 2008, *Pathfinder* permanece na liderança do mercado de *RPG* norte-americano até 2016, quando cede lugar à 5ª edição do *D&D*.

O sucesso de *Pathfinder* é característica central para entendermos o que hoje é chamado de “Revolução *Indie*” no mercado de jogos de interpretação contemporâneo. Não sendo o único destaque da popularização da Licença Aberta do *D&D*, o jogo exemplifica através de seu rápido crescimento e significativo alcance no mercado consumidor alguns fatores importantes, que basicamente representam a desestruturação de um sistema de produção e venda da indústria de jogos de interpretação vigente até então: o fim da lógica de superação do “novo” pelo “antigo”, ao apresentar um sistema de regras já conhecido com apenas algumas poucas atualizações; e a valorização de um jogo que é produzido com significativa participação da comunidade de jogadores.

Segundo Ian Sturrock, em seus estudos sobre representações da afetividade encontradas nos jogos de interpretação contemporâneos, esse movimento é um reflexo do amadurecimento da cena do *RPG*, em âmbito mundial. O autor define os chamados *RPG Indie* como:

Produções independentes e inovadoras, frutos de co-criação entre produtores e consumidores, que tem a intenção de ultrapassar modelos estabelecidos de publicação buscando a venda direta, objetivando a liberdade criativa e a

⁸⁹ ROCHA, Matheus Souza, *Op. cit.*, 62-63

experimentação de formas de jogo que fogem as já encontradas em outros produtos, tendo em vista o seu público consumidor e com o apoio do mesmo.⁹⁰

No Brasil, a iniciativa ganhou força ao longo dos últimos cinco anos como um movimento que surge da própria comunidade de jogadores descontentes. As grandes editoras nacionais não viam muito interesse em adquirir os direitos e investir na tradução, produção, venda e marketing de publicações restritas a uma parcela específica de seu público devido o custo-benefício da empreitada e sua pequena margem de lucro. Muitas críticas foram feitas, por exemplo, a própria Editora *Devir* que mesmo detentora dos direitos de publicação de muitas linhas de jogos consagrados, traduzia e lançava poucas obras no mercado. Um exemplo disso foi o lançamento tardio da versão em português do *Pathfinder*, quase sete anos depois de seu lançamento oficial nos EUA.

Nessa situação, buscando viabilizar a tradução oficial e a venda de novos títulos no país, os *crowdfunding*⁹¹ surgem como alternativa. Um sistema de financiamento coletivo, que basicamente se resume em arrecadação de dinheiro através de doações via internet, com o objetivo de atingir o montante necessário para realizar um projeto que vai “desde a gravação de um CD, até o financiamento de campanhas políticas, passando pela realização de trabalhos fotográficos, reportagens, livros, exposições, shows e uma infinidade de outras criações”⁹². Cada apoiador contribui com um valor pré-definido e tem direito a uma recompensa de acordo com a quantia doada, que geralmente é, no caso de um livro, um exemplar do material que está sendo financiado.

É comum também oferecer recompensas adicionais para todos os participantes caso o valor arrecadado ultrapasse o mínimo necessário para o seu financiamento. No Brasil, o site de *crowdfunding* que mais se destaca no mercado graças a quantidade e variedade de projetos e doações é o *Catarse*, criado no ano de 2011⁹³ inspirado no site americano *Kickstarter*, um dos precursores do gênero.

Essa modalidade de financiamento foi responsável pelo lançamento de inúmeros títulos *indie* no país, até a presente data. Podemos tomar como um exemplo deste modelo

⁹⁰ STURROCK, Ian. **Love for dice**: love, sex, romance and reward in tabletop role-playing games in ENEVOLD, Jéssica. MACCALLUM-STEWART, Esther (Orgs.). *Game Love: essays on play and affection*. USA: McFarland & Company: 2015, p. 76

⁹¹ Traduzido como “financiamento coletivo” .

⁹² VALIATI, Vanessa. Crowdfunding e Indústria Cultural: as novas relações de produção e consumo in **Verso e Reverso**, vol. XXVII, n. 64, janeiro-abril de 2013, p. 47

⁹³ *Ibid.*, p. 48

de produção e venda de jogos no Brasil o recente *Savage Worlds*⁹⁴. Sistema de *RPG* genérico criado por Shane Hensley e publicado originalmente pela *Pinnacle Entertainment Group*, a versão nacional do jogo *indie* foi lançado para financiamento coletivo pela jovem *Retropunk Publicações* em 2012 e em dois meses de uma campanha “tudo ou nada”, levantou mais de cinquenta mil reais para o projeto.

Uma característica marcante nos jogos de *RPG Indie* é a revisão de certos preceitos considerados absolutos até então, como a palavra final de um mestre ou narrador diante de determinadas situações em jogo. Segundo Sturrock:

Ainda mais que em *RPGs* tradicionais, os jogos *Indie* são exercícios de criatividade coletiva e imaginação, dando as personagens e aos relacionamentos presentes no jogo um nível de realismo diferente de um *RPG* eletrônico, por exemplo. A democratização do potencial criativo em muitos *RPGs Indie* significa que todos os jogadores podem ser artistas, e não apenas participantes (...). Com frequência, as regras de um *RPG Indie* enfatizam modos de jogo colaborativo, minimizando ou livrando-se de distinções entre mestres e jogadores, e com as estruturas de poder hierárquico associadas a essas distinções.⁹⁵

O *Savage Worlds* apresentado acima, por exemplo, agrega ao seu sistema de regras elementos diversificados, além da liberdade na criação de personagens e ambientações variados, como é o caso dos “Bene”, abreviados de Benefício, mecanismos que permite a um jogador acumular “pontos” ganhos por interpretação, boa participação no jogo ou superação de obstáculos, que por sua vez funcionam como um elemento de sorte, capaz de alterar resultados e possibilitar um certo nível de controle do destino das personagens pelos jogadores, mesmo em situações definidas pelo mestre, ou até mesmo pelos dados⁹⁶.

Consequente ao movimento iniciado pelos jogos *Indie*, os *RPGs* mais tradicionais acabaram se apropriando dessas novas características, o que teve um resultado positivo não apenas para as editoras, mas principalmente para seu público consumidor. É o caso

⁹⁴ HENSLEY, Shane Lacy. **Savage Worlds**. Retropunk publicações, 2013.

⁹⁵ STURROCK, Ian. *Op. cit.*, p. 87

⁹⁶ HENSLEY, Shane Lacy. *Op. cit.*, p. 87

da *Wizards of the Coast* e a quinta edição do *Dungeons & Dragons*, o *D&D 5e*⁹⁷, versão ainda não traduzida para o português lançada em 2014 nos EUA.

Foi graças a um longo *play-test*, com a abertura mais participativa da comunidade na elaboração do próprio jogo, que a editora decide abandonar as escolhas de sistema feitas na edição anterior e retomar uma jogabilidade mais complexa, inspirada nas edições do final dos anos 1990, focada na narrativa e nas histórias das personagens enquanto definidoras de suas habilidades e seu potencial dentro do jogo.

Além disso, como escolha editorial, a empresa cria uma sequência entre todas as publicações suplementares⁹⁸ desenvolvidas dentro do selo da quinta edição, formando uma grande narrativa a partir do lançamento dos manuais de referência. A cada trimestre ou semestre, um suplemento novo é lançado e acrescenta mais características e conteúdos ao sistema, além de dar início a um novo capítulo dessa narrativa central, onde, através da *Adventure League*, um fórum internacional de jogadores e narradores do *D&D 5e*, grupos de jogo do mundo todo são convidados a acrescentar suas histórias ao cenário oficial, com possibilidade de investir suas próprias narrativas e considerações nos livros futuros. Além disso, a empresa ainda lançou mão de mecanismos onde os jogadores podem avaliar os elementos do jogo e sugerir alterações no sistema de regras principal, como por exemplo, a redefinição dos arquétipos ou “caminhos” possíveis no desenvolvimento de personagens da classe *Ranger*⁹⁹, que não agradou ao público e foi alterada com uma reedição das regras a partir das sugestões da comunidade. Todo o material alterado ou produzido, quando oficializado pela editora e seus especialistas, fica disponível para download em seu website.

Considerando então todos os elementos apresentados nessa etapa do texto, podemos perceber que o *RPG*, enquanto jogo, objeto da cultura contemporânea e fruto de uma indústria e de um mercado específico possui características que só são possíveis elucidar quando consideradas sob a própria historicidade da prática. O esforço descritivo e narrativo elaborado nas páginas anteriores teve por objetivo esclarecer certas nuances e

⁹⁷ CRAWFORD, Jeremy et al. **D&D 5e Players Handbook**. USA: Wizards of the Coast, 2014.

⁹⁸ Suplementos são livros que, em geral, acrescentam mais informações aos jogos (novos personagens, novas histórias, lugares, instituições, etc.) e possuem regras adicionais além daquelas descritas nos manuais básicos, tanto para suprir possíveis ausências ou falhas quanto para aumentar as possibilidades de criação narrativa. Além, claro, de servirem como estratégia para manutenção da fonte de renda para as editoras, que permanecerão lucrando com a liberação de novos conteúdos.

⁹⁹ <http://dnd.wizards.com/articles/features/unearthed-arcana-ranger-revised>. Acessado em 30/10/2016

desmistificar certos mistérios ou, poderíamos dizer, pontos cegos na trama de acontecimentos e escolhas que fizeram do *RPG* o *hobbie* que ele é hoje.

Cabe, portanto, elencar que características são estas e, das que serão apresentadas adiante, como elas se relacionam com a produção de conhecimento histórico em sala de aula, reconhecendo os limites e as possibilidades que o *RPG* oferece, não apenas como um método para seu ensino e aprendizagem, mas como uma forma, um mecanismo repleto de pequenas engrenagens, que torna específica sua maneira de lidar com o conhecimento humano.

1.3.2 ENTENDENDO O *RPG*: CARACTERÍSTICAS DO JOGO

Analisando a história dos *RPGs*, é possível identificar sua trajetória e como os jogos podem ser interpretados atualmente. Porém, além dos sistemas de jogo e ambientações apresentadas aqui, precisamos elucidar que quando se fala em *RPG* é possível abranger um campo de objetos mais amplo que aqueles descritos anteriormente. Existem, ao todo, quatro “modalidades” ou “tipos” de jogos de *RPG* que são comercializados, explorados e *jogados*, em todo o mundo: o *RPG Eletrônico*; o *LARP*; a *Aventura solo* ou *livro-jogo*; e o *RPG de Mesa*. Cada uma tem por sua vez especificidades que alteram a essência do jogo, criando formas de experiência distintas.

Os tópicos a seguir oferecem alguma luz para identificar esta família de estilos de jogo, no que todas englobam o termo *RPG* pois, em certa medida, são todas formas de construir narrativa através da interpretação de personagens. Nossa caracterização será aprofundada nos elementos de um *RPG de mesa*, categoria tida como a principal dos jogos de narrativa interativa e, no caso, base da maioria dos modelos de *RPG* utilizados em propostas pedagógicas.

Os RPGs eletrônicos, as aventuras-solo e o LARP.

O *RPG* Eletrônico difere-se em duas categorias: a que encontramos nos videogames e nos computadores pessoais é a chamada *Console RPG*, ou *CRPG*¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Traduzido como *RPG de Consoles* ou *RPG de Videogames*.

Consiste em um jogo onde, geralmente, um único o jogador está no controle de um personagem preestabelecido e tem a possibilidade de tomar decisões específicas, interagindo com o programa e alterando o desenvolvimento da história do jogo numa dinâmica determinada entre o espectro de suas ações e escolhas e as possibilidades ou caminhos permitidos pelo *software* do jogo. Os jogos de *RPG* eletrônico são caracterizados pelo seu toque narrativo, desenvolvendo e aprofundando a história das personagens, bem como pelas múltiplas possibilidades ou caminhos possíveis de serem seguidos dentro de uma mesma trama, fazendo daqueles que jogam co-criadores da mesma, dentro de suas limitações.

Porém, mesmo essa possibilidade de criação de uma história específica está dentro dos limites de uma linearidade narrativa inerente a esses tipos de jogos. Existe um roteiro pré-definido com começo, meio e fim. Nesse caso, começos, meios e fins. Ainda assim, mesmo que se opte por um caminho ou outro, ambos já estão gravados dentro dos programas base que definem o enredo do jogo. Segundo Emmanoel Ferreira o jogador é “iludido” com a perspectiva de que possui o controle sob a narrativa da história:

Esta ‘ilusão de controle’ não representa, de forma alguma, um demérito no teor narrativo destes jogos. O que tenciono é mostrar que muitas vezes o que imaginamos ser uma narrativa interativa nos games não passa de uma narrativa pré-determinada, restringindo-se esta interatividade ao desdobramento de uma história já fechada e concebida por seus realizadores, com finais únicos e imutáveis.¹⁰¹

Uma variação mais recente desses *RPGs* eletrônicos, que ganhou espaço e se popularizou entre os jovens de todo o mundo graças a democratização do acesso à internet, são os *Massive Multiplayer Online Roleplaying Games*, chamados de *MMORPGs* ou apenas *MMO*¹⁰². Esses jogos consistem basicamente em comunidades de jogadores que se conectam via internet em servidores de jogos online e, nesses servidores (que são realidades simuladas em tempo real) criam personagens específicos, suas histórias e tem liberdade para escolherem seus próprios caminhos dentro da realidade de jogo. É um tipo de jogo ainda limitado em termos de liberdade criativa e narrativa, se

¹⁰¹ FERREIRA, E. **Games narrativos**: dos *adventures* aos *MMORPGs*. Anais do IV Seminário de jogos eletrônicos, comunicação e educação: construindo novos trilhos. Salvador: 2008, p. 7

¹⁰² Traduzido como “jogo de interpretação de personagens online e em massa para múltiplos jogadores”

comparados com o jogo tradicional de pena e papel (nenhum software poderia se comparar a mente humana em termos de criatividade), mas apresenta uma dinâmica mais semelhante a esses que os *RPGs* eletrônicos mais tradicionais.

Já as *Aventuras-solo*, também conhecidas como “Livro-jogo” são voltadas para um único participante. O jogo é basicamente um *RPG* literário. A história se passa em um livro que se divide em pequenos trechos ou cenas (geralmente com um ou mais parágrafos) que possuem uma numeração. Cada número corresponde a um caminho alternativo ou um tipo de ação distinta. O jogador controla um personagem e em cada interseção ou momento dramático da história precisa escolher uma determinada linha de ação, o que lhe deixará ao final do parágrafo com a escolha de um número de acordo com as opções possíveis.

O número será o indicativo da próxima cena, que acontecerá de acordo com a escolha realizada. Por exemplo: se meu personagem está em uma sala escura, eu posso escolher “acender uma lanterna” (e ir para a página 30) ou “procurar um interruptor” (e ir para a página 64). A cena seguinte, dependendo da minha escolha, também terminará na escolha de uma nova ação, o que levará à outra cena numerada e assim sucessivamente até um dos finais da história.

Com começo e fim, o livro conta a narrativa dessa história e o jogador pode, através das escolhas das suas ações, determinar o caminho que seu personagem irá seguir. Cada escolha sugere uma nova possibilidade, ou um novo caminho, dentro daqueles já preestabelecidos no livro. Terminada a aventura, o leitor/jogador pode iniciar um novo jogo. Escolhas diferentes o levarão para caminhos distintos e, portanto, para novas experiências.

O *Live Action Roleplay*, chamado de *Live Action* ou apenas *LARP*¹⁰³ utiliza em grande parte a mesma esquemática do *RPG* de mesa. A diferença está na forma em que se joga. O *LARP* é um tipo de *RPG* interpretativo, uma forma teatralizada de uma partida de *RPG*. O sistema de *LARP* mais conhecido surge com o título *Teatro da Mente*, jogo que compartilha da mesma ambientação de *Vampiro: a Máscara*. A principal tarefa dos jogadores do *LARP* e o que oferece sentido à mesma é que o jogador, durante a partida, tem a obrigação de demonstrar suas ações ao invés de apenas descreve-las verbalmente, como aconteceria numa partida de *RPG de mesa*. Segundo o descrito no livro de regras:

¹⁰³ Ver nota de rodapé n. 143 na página 51

Jogar o *Teatro da Mente* é como estar em um filme. Você e seus amigos são as personagens, mas não existe nenhum roteiro. Pode existir uma estrutura ou cenário que determine os parâmetros do mundo ao seu redor, mas você e os outros jogadores estão criando a história à medida que vão jogando. O “diretor” deste filme é o Narrador, auxiliado por seus Assistentes. O Narrador cria o palco e as personagens menores com que os jogadores interagem para contar sua história.¹⁰⁴

A narrativa não é expressa apenas na oralidade, mas na ação interpretativa dos participantes que, caracterizados como seus personagens, “fazem” e “mostram” as suas escolhas dentro do mundo imagético-ficcional, respondendo aos acontecimentos e situações apresentadas pelo narrador. Seria uma forma mais teatralizada de se jogar *RPG*, utilizando características de uma expressividade performática próxima ao teatro do improviso.

O RPG de mesa ou Pena & Papel

O gênero mais tradicional de jogo de *RPG*, e também o mais popular, é o já apresentado aqui como *RPG de mesa*. Uma partida dessa modalidade de jogo é constituída geralmente por um grupo de três ou mais integrantes, chamados de “jogadores”. Uma aventura ou situação problema é apresentada por um jogador que possui um papel diferenciado – é o Mestre ou Narrador, responsável por conduzir o jogo – os outros jogadores irão interpretar personagens fictícios dentro da trama ou intriga proposta pelo Narrador, em acordo com o jogo escolhido, seu sistema e sua ambientação.

O jogo ainda exige, quase sempre, o uso de dados como parâmetro de aleatoriedade para definir situações dramáticas no sistema de jogo, além de algumas folhas de papel, lápis, borracha e uma página especial, contendo a descrição e as características das personagens dos jogadores, também chamada de ficha de jogo. E só, simples assim. A modalidade de jogo leva o nome *mesa* pois tradicionalmente os jogos ocorrem em volta de uma mesa ou superfície similar. Porém, não é necessário que haja

¹⁰⁴ CARL, Jason et al. **Teatro da mente**: leis da noite. São Paulo: Devir, 2001, p. 12.

nada mais que um ambiente confortável e os materiais acima descritos, além de participantes interessados, claro.

O modelo acima descrito é a base dos *RPGs* estabelecida desde o lançamento de do primeiro *Dungeons & Dragons* em 1974, como apresentamos anteriormente. Ainda que bastante variados na atualidade, alguns elementos são tidos como universais nesses tipos de jogo. Faremos aqui um passo-a-passo, como o que geralmente é descrito nos livros de referência, para descrever cada uma das características de um *RPG de mesa*, apresentando: sistemas de regras; cenários ou ambientações; jogadores e seus personagens; e os narradores.

Sistemas de Regras

No *RPG de mesa* o jogo funciona dentro de um *sistema de regras*. O sistema é a mecânica do jogo, é o que define como ele vai funcionar, similar a um *software* de um computador. O sistema é descrito pelos manuais de jogo: livros de referência que detalham estes elementos e, geralmente, possuem conteúdos para a criação de cenários e a formulação de narrativas.

O sistema de regras é uma forma de quantificação das ações das personagens, uma forma de ordenar o jogo, limitando-os e estabelecendo um padrão de equilíbrio dentro do mundo em que ocorre a narrativa, uma forma de expressar certo realismo na interpretação. Geralmente, num sistema regras, utiliza-se uma pontuação. Esses valores estabeleceriam as características básicas das personagens, jogadores ou não-jogadores. Os sistemas fazem dos *RPGs*:

Um jogo estruturado em regras quantificadas, o traço da calculabilidade, torna passível a quantificação da: aparência, destreza, lábia, inteligência, vigor, sabedoria, carisma, conhecimento de física, de manejo de armas, etc. Além desta quantificação, há também a quantificação do subjetivo, como encontramos no *RPG Vampiro: A Máscara*, ao se estabelecer uma escala numérica para se medir a humanidade das personagens (...) no *RPG*, a quantificação auxilia a criação de histórias e personagens.¹⁰⁵

¹⁰⁵ VASQUES, Rafael Carneiro. *Op. cit.*, p. 62-65

Exigem-se, portanto, operações matemáticas simples para a realização dos cálculos que definirão as capacidades das personagens. Independente destas, em quase todos os *RPGs de mesa* são utilizados *dados multifacetados*. De seis lados, de doze lados e até mesmo de vinte lados, os dados estabeleceriam a aleatoriedade dentro do jogo. São utilizados em sua maioria para solucionar *testes*, momentos dramáticos em que é necessário verificar se determinada situação pode ser solucionada/compreendida pela personagem. Serve não só como uma forma de avaliação das capacidades das personagens, mas também como um elemento que traz aspectos da realidade: assim como na vida real, nossas capacidades não são estratificadas. Elas estão sujeitas a fatores condicionais ou temporários. O uso dos dados traz esses fatores, que definem os erros e acertos de acordo com as características das personagens.

De forma genérica, os sistemas de regras apresentam algumas características principais que a grosso modo, são comuns a quase todos os jogos. Os *atributos*, por exemplo, são estatísticas físicas, psicológicas e sociais das personagens, o seu cerne, definindo suas limitações e os seus potenciais dentro do jogo:

As pessoas têm a capacidade inerente de agir, portar-se e pensar. Somos capazes de realizar ações e temos talentos intuitivos como, por exemplo correr, teorizar e persuadir outras pessoas. O mesmo acontece com seu personagem. As capacidades básicas deles são representadas por atributos que constituem a fundação de todos os atos que ele pratica.¹⁰⁶

São as características básicas que dizem quão rápidas, fortes ou inteligentes essas personagens serão. Existem também as *perícias* e/ou *talentos*, que são conhecimentos ou habilidades físicas, inatas ou adquiridas ao longo do jogo. Alguns manuais os distinguem, afirmando que talentos “representam dons ou áreas de especialização que dão ao personagem capacidades especiais”¹⁰⁷ enquanto perícias seriam “as habilidades do seu personagem, dizem o que ele sabe fazer e quais suas chances de fazer direito”¹⁰⁸

¹⁰⁶ ACHILLI, Justin et al. **O Mundo das Trevas**: livro de regras do sistema Storytelling. São Paulo: Devir, 2009, p. 42

¹⁰⁷ WYATT, James et al. **Dungeons & Dragons Player Handbook**. USA: Wizards of the Coast, 2014, p 165

¹⁰⁸ DEBBIO, Marcelo Del. **Hi-Brazil RPG**. São Paulo: Daemon Editora, 2004, p. 37

Outras características são acrescentadas de acordo com o sistema que se quer utilizar, o que pode interferir também num tipo específico de jogo, como jogos de fantasia que utilizam regras para poderes sobrenaturais e o uso da magia, ou jogos de ficção científica que lidam com temas como, por exemplo, vida alienígena, mutações e experiências genéticas. No caso de sistemas genéricos, o que define essas características são os cenários ou as ambientações.

Os sistemas também configuram as personagens, dão corpora ao *alter ego* dos jogadores através das fichas de personagem, que são uma compilação das características apresentadas acima, além de detalhes como os equipamentos possuídos, histórias, descrições físicas das personagens, todas estas organizadas em tabelas com identificadores para facilitar os cálculos e as possíveis necessidades de uso das características na realização de testes.

Cenários e ambientações

Uma vez definido o sistema de jogo é preciso delimitar *onde* e *quando* as histórias que se pretendem produzir acontecerão (ou o inverso). São os chamados *cenários de jogo*, *ambientações* ou ainda, *mundos*. Ao definir os jogos em geral como uma manifestação que ocorre em espaço e tempo específicos, os mundos criados através da narrativa ficcional do *RPG* representam exatamente essa característica.

Chamados de mundos, não à toa, essas verdadeiras realidades imaginadas são criadas para o jogo buscando inspiração das mais variadas fontes. No *D&D*, foi a fantasia medieval oriunda de Tolkien. No *GURPS*, apesar de genérico e universal, o foco era a ficção científica. Em *Vampiro*, toda a sociedade contemporânea é reformulada em um mundo decadente e repleto de perigos, num cenário punk-gótico... O *RPG de mesa* tem uma característica singular em relação a outros jogos similares, que é a liberdade criativa na construção de mundos próprios. Os manuais de regras incentivam mestres e jogadores a criarem seus próprios mundos, geralmente dando dicas e orientações que vão desde o posicionamento dos astros celestes a demografia de uma vila de pequeno porte na Europa medieval¹⁰⁹.

¹⁰⁹ COOK, Monte et al. **Dungeons & Dragons: Livro do Mestre** – Livro de Regras Básicas V 3.5 D&D 3.5, São Paulo: Devir, 2004, p. 137

Os temas e gêneros abordados surgem de toda a produção cultural da sociedade ocidental contemporânea, geralmente presentes em quadrinhos, filmes, outros jogos, *videogames*, literatura (fantasia medieval, terror, futurista, alienígena, de influência histórica, etc.). O objetivo é criar histórias envolventes que tragam experiências e sentimentos únicos, com a finalidade de entreter os participantes do jogo e potencializar a produção de narrativas. Barbosa, ao definir o cenário produzido durante os encontros do *Recife by Night*¹¹⁰ nos dá um exemplo de definição da ambientação escolhida, a cidade do Recife existente no mundo do jogo:

Através de seu método, o jogo de *RPG* constrói um *Universo Lúdico*, uma cidade imaginária com uma geografia, uma política e dinâmica própria e as personagens que habitam essa cidade. Os jogadores representam alguns desses habitantes. E há um *narrador* do jogo que é o responsável por criar a dinâmica da história a ser desenvolvida, bem como seus pontos básicos: à época, a organização da cidade, os povos que habitam essa cidade, qual a sua estrutura religiosa, econômica, etc. É nesse ambiente que se desencadeia a história.¹¹¹

Esse Universo Lúdico descrito no trecho acima representa, de forma sucinta, o significado de um cenário em um jogo de *RPG*: um lugar em que as histórias se passam, e que passam pelas histórias. *Vampiro: a Máscara* é um exemplo ao buscar recontar a história da sociedade ocidental e de suas cidades através do projeto *One World by Night*¹¹² iniciado nos anos 1990: as histórias das cidades participantes através de seus jogadores e das experiências das suas respectivas personagens ocorridas em diferentes tramas são recontadas a partir da ótica dos Imortais que, no universo fantástico do jogo, reinventam suas histórias locais e fazem dessas regiões o que elas são hoje, no universo do jogo.

O manual mais recente de *D&D*, voltado para narradores, traz todos os elementos para que jogadores e mestres possam desenvolver, povoar e significar seus próprios mundos, colorindo com raças, etnias, criaturas, biomas e culturas distintas. É um exemplo também, para enveredar pelas perspectivas de um *RPG* que se pretende pedagógico: o cenário e a ambientação do jogo abarcam os conteúdos que se pretende trabalhar em sala de aula.

¹¹⁰ Grupo de jogadores de *Vampiro: a Máscara* que utilizavam a narrativa do jogo para recontar a história da cidade do Recife, desde o início da colonização portuguesa até o ano de 1998.

¹¹¹ BARBOSA, Lúcia Falcão. *Op. cit.*, p. 46

¹¹² Traduzido como “um mundo pela noite”.

Uma viagem pelo interior do corpo humano numa aula de biologia, ou um grupo de africanos em fuga no Império Brasileiro do séc. XIX numa aula de história. Os limites, nesse sentido, são apenas os da intencionalidade de quem pretende trabalhar esses conteúdos

Os Jogadores e suas Personagens

Os *jogadores* de *RPG* são aqueles que participam da construção narrativa da história na perspectiva de *personagens* protagonistas. São eles quem interpretam e dão vida ao jogo, desbravando o universo fantástico, superando os desafios propostos pelo narrador na criação de histórias em coletivo. No jogo *Savage Worlds*, os protagonistas são chamados de *Cartas Selvagens*, o que pode significar uma analogia de que, devido a sua importância, eles estão além do controle da mão que joga as cartas na trama, o mestre. As *Cartas Selvagens* são personagens de destaque, cujo destino guarda coisas especiais, por isso eles sempre tem mais sorte que as mundanas personagens normais.¹¹³ As personagens dos jogadores são, de fato, as que dão sentidos a história. O narrador pode ser o grande arquiteto, mas é *nos* jogadores que sua criação tem sentido.

Em seus estudos sobre os jogadores de *RPG* do Recife, no final dos anos de 1990, Lúcia Falcão Barbosa investiga os elementos que caracterizam os jogadores, o que os motiva e como eles participam do jogo. Segundo a autora:

O *território* que liga esse grupo não é o bairro, a escolaridade, curso, a política, ou religião, mas sim o jogo; ou, utilizando-me de um termo de G, Durand, o jogo de *RPG* é o meio pelo qual pode-se perceber a manifestação da função fantástica do grupo. O *ser jogador* a máscara sociocultural apresentada pelo grupo¹¹⁴

Parece redundante, mas é muito significativo entender que os jogadores de *RPG* se conectam, identificam-se como parte de um grupo, por nenhuma característica além do próprio jogo. Ser jogador é compartilhar histórias dramáticas em mundos fantásticos e,

¹¹³ HENSLEY, Shane Lacy. *Op. cit.*, p. 12

¹¹⁴ BARBOSA, Lúcia Falcão. *Op. cit.*, p. 91

em certa medida, compartilhar-se através de suas personagens. Em uma partida padrão de *RPG*, cada jogador é representado por uma personagem. As personagens têm origens distintas e objetivos ou metas a serem cumpridas. Cada personagem é criado geralmente com um *background*, uma pequena descrição de seu passado recente e qual a sua motivação na história desenvolvida pelo narrador.

Alguns jogos delimitam o papel central das personagens em especialidades ou profissões, como as classes em *D&D*; ou de grupos e associações mais flexíveis, como os Clãs em *Vampiro: à Máscara*. Os jogos mais tradicionais tendem a obrigar as personagens a formarem grupos diversos, com uma grande gama de especialidades e profissões, no intuito de tornar o grupo mais hábil nas respostas as situações apresentadas pelo mestre, e que assim todos possam cooperar no desenvolvimento pessoal de cada personagem participante.

A criação dessas personagens é variada. Podem ser tanto preestabelecidas pelo narrador, criadas com o intuito de se construir uma história específica, ou pensadas pelos jogadores com o auxílio do narrador, fazendo assim o desenvolvimento inicial das personagens parte do processo coletivo e criativo da narrativa.

As personagens em jogo são representadas pelas fichas de personagem, já apresentadas. Essas personagens, no entanto, devem estar de acordo com a temática que se pretende explorar durante as sessões de jogo, priorizando assim estilos distintos de histórias de acordo com a utilização de cada sistema ou ambientação:

As fichas de personagens elaboradas pelos jogadores são decisivas para o desenvolvimento da narrativa. As personagens não são construídas de forma maniqueísta. Elas apresentam qualidades e defeitos, vantagens e desvantagens. O item Desvantagens ‘afina’ especialmente o jogo, torna-o mais complexo, permitindo que se explore minuciosamente o conjunto de características de uma personagem inteira.¹¹⁵

Como alter ego dos jogadores, é através da experiência das personagens que esses experimentam o universo ficcional do jogo. E não obstante, os jogadores “compartilham”

¹¹⁵ RODRIGUES, Sônia. *Op. cit.*, p. 19

das experiências de suas personagens, num sentido em que exploram os limites da ação/atuação em jogo como perspectiva de aprendizado, ou empatia:

A interação jogador/personagem (...) é baseada na empatia que une o jogador ao personagem e na repercussão dos atos do personagem em suas vivências no universo lúdico criado fora do jogo (...). O jogador é então o ponto onde o dentro e o fora do jogo deixam de ser contraditórios.¹¹⁶

As personagens são o fio que conectam os jogadores as histórias criadas, e através dessa conexão, compartilham experiências e produzem sentido na narrativa coletiva. Enquanto construtos narrativos dentro de um mundo ficcional, as personagens não estão limitadas as mesmas restrições sociais e culturais que os jogadores, e através delas, estes podem enveredar por horizontes desconhecidos ou inexplorados. É comum que jogadores comemorem os triunfos ou lamentem as falhas de suas personagens, que problematizem questões inerentes ao seu cotidiano:

Os jogadores se reconhecem enquanto um grupo ressaltando as qualidades que remetem a capacidade, aptidões (ler melhor, liberar fantasia, explorar personalidades, criar mundos, inventar filosofias, ser mais aberto, sociável e imaginativo) que os habilitam a compreender mais, acumular conhecimentos, conviver melhor. O que sobressai é o *RPG* enquanto técnica – vivência do personagem – que desenvolve capacidades que habilitam os jogadores.¹¹⁷

As experiências das personagens, em muitos sentidos, são os parâmetros de desenvolvimento do jogo e de sua narrativa. Seja através de pontos de experiência, recompensas diversas ou outros benefícios, o objetivo de um *RPG* é prosseguir. Sendo o *RPG* um jogo não-competitivo (ainda que a competição possa se fazer presente, se assim os jogadores quiserem), isso não significa que não existam em sua essência elementos de derrota.

A vitória no *RPG*, como abordada aqui, se dá no *continuum* evolutivo das personagens, na medida que superam-se os desafios presentes no jogo em dois aspectos

¹¹⁶ BARBOSA, Lúcia Falcão. *Op. cit.*, p. 109

¹¹⁷ *Ibid.*, 1998, p. 95-96

centrais: primeiro, as personagens evoluem e alcançam um patamar de superioridade dentro de seus campos de atuação e/ou especialidades: os guerreiros ficam mais fortes e hábeis em combate, os clérigos mais próximos de seus deuses e com milagres mais poderosos, os ladinos mais furtivos e capazes de maiores proezas; e segundo: as personagens evoluem em suas narrativas e dilemas pessoais, desenvolvidos pelos jogadores e apresentados pelos narradores ao longo das campanhas. A vitória não é um objetivo a ser alcançado, mas um caminho de êxitos ou falhas sucessivas a ser trilhado. A “derrota”, nesse sentido, seria um prolongamento do mesmo status para um personagem enquanto outros do mesmo grupo evoluem, ou a falha recorrente em obter êxitos pessoais relativos a suas narrativas.

Ao jogar em grupo estes elementos tendem a ser compartilhados, fortalecendo a necessidade do trabalho em equipe para que um determinado grupo de personagens obtenha, na maior proporção possível, seus êxitos. Vale salientar que nesse sentido, assim como na realidade enfrentada no cotidiano, as falhas e as frustrações das personagens e seus jogadores são comumente reorientadas, pelo narrador ou mesmo por outros jogadores, para servirem como estímulo ou incentivo na descoberta de novos objetivos a serem alcançados e novos caminhos a serem trilhados. Os personagens compreendem então elementos da criação dos jogadores que expressam, absorvem e significam erros e acertos, livres de julgamentos e valorações encontradas fora do jogo.

O Narrador ou Mestre do Jogo

O *Narrador*, também conhecido como *Mestre de Jogo* é aquele que na maioria das situações se responsabiliza, não apenas pela narração propriamente dita da história (que é construída coletivamente, a partir das decisões dos outros jogadores), mas pelo desenvolvimento das bases referenciais da história criada e pela continuidade do enredo.

É o narrador quem estabelece, em sua grande maioria através da pesquisa autodidata, os elementos da temática escolhida para o que se quer jogar, consultando os livros de referência do mundo de jogo quando se trata de um jogo com um recorte temático preestabelecido (como os mundos de fantasia medieval de *Faerûm* e *Dragonlance* do jogo *Dungeons & Dragons*) ou no caso de sistemas de jogo mais ecléticos ou genéricos, (como os sistemas de regra *GURPS* e o *Sistema Daemon*) que

apresentam apenas uma estrutura mecânica para a elaboração dos jogos, a escolha de uma temática mais livre que faz uso da pesquisa em outros documentos e mídias necessárias ao tema, como filmes, livros, histórias em quadrinhos, imagens e todo e qualquer material que possa contribuir à história que se quer construir, similar ao desenvolvimento das ambientações de jogo (que em grande medida também é função do narrador). Como apresentado no *RPG de Vampiro: a Máscara*:

Ele não constrói um personagem para si mesmo; na verdade, ele é uma mistura de diretor, moderador, narrador e árbitro. O Narrador cria o drama, através do qual os jogadores conduzem seus personagens, forjando o enredo e os conflitos. O Narrador também interpreta o elenco de apoio – os aliados com quem as personagens interagem e os adversários com quem eles lutam. O Narrador ainda cria e descreve os detalhes que compõem o cenário da história – os bares, danceterias, empresas e outros locais que as personagens frequentam. Os jogadores decidem como seus personagens reagem no jogo, mas é o Narrador, com a ajuda das regras, que decide se as personagens realmente tiveram sucesso em suas ações, e em que medida. Em última análise, o Narrador é a autoridade final nos eventos que ocorrem no jogo.¹¹⁸

É ele que, em acordo com os outros participantes, cria o mote inicial dentro dessas condições e a partir disso estabelece os pontos de ligação entre a história que se pretende construir coletivamente e as ações individuais dos jogadores através de seus personagens. O narrador é, portanto, um jogador responsável por mediar o espaço entre o que se pretende construir e o que será construído durante o desenrolar das partidas.

Para tanto, ele possui certa quantidade de poderes garantidos pelos sistemas de regras do jogo para criar/contar a história. Entre esses está a capacidade de articular uma infinidade de personagens não-jogadores, conhecidos como *NPC*¹¹⁹. Se, por exemplo, os jogadores compõem um grupo de navegantes europeus em um navio mercante no século XIX, o narrador será todo o restante da tripulação que interage com os jogadores.

Ele será os antagonistas, os coadjuvantes e interpretará até mesmo certas personagens mais abstratas, como elementos inanimados ou da natureza: No exemplo acima citado, o narrador será também o barco em que os navegantes estão, os animais

¹¹⁸ ACHILLI, Justin et al. *Op. cit.*, p. 21

¹¹⁹ Sigla para Non-player Character, traduzido como “Personagem que não é do jogador”

marinhos que encontrarem, o mar, o céu e a terra que será vista e o tempo que os navegantes levarão para alcançá-la. Ele pode também alterar acontecimentos e modificar elementos da história, quase sempre em favor da mesma. Todo esse “poder” possuído pelo narrador tem o objetivo é fazer da experiência de jogo algo agradável e que possua sentido. Se, por exemplo, a aleatoriedade dos resultados dos dados no jogo (quando é possível a utilização de dados) criarem uma situação que invalide ou em alguns casos encerra a proposta da história, não faria sentido manter tais resultados. O narrador então teria liberdade para alterá-los. Algumas vezes de uma forma que nem mesmo os jogadores percebam.

A figura do Narrador é também a escolha comum para o papel de professores ao lidar com o *RPGs* na escola. O Mestre, tido como o centro das ações e atenções durante uma partida, seria o lugar ideal para professores. Porém, muito se aposta em uma iniciativa multiplicadora, a partir da aproximação de alunos mais experientes ou que já conheçam o *RPG*, como mestres auxiliares dentro da sala de aula.

Deste ponto em diante abordaremos as experiências pedagógicas do uso do *RPG* para o ensino da história, e analisaremos a evidenciação ou negação dos aspectos acima apresentados. É importante ressaltar que cada característica de um jogo de interpretação vai definir como e em que sentido o ensino de história pode ser potencializado através do uso do *RPG* em sala de aula. As escolhas e redefinições de conceitos inerentes ao jogo como as personagens, o narrador e a ambientação ou cenário de jogo são o formato que permitirá ao conteúdo histórico abordado expressar seus limites e orientações. Tudo isso perpassa, não obstante, por concepções historiográficas e posturas políticas, sociais e culturais daqueles que participam de sua produção. O capítulo seguinte dedica-se a metodologia utilizada no registro e coleta dos depoimentos docentes que servirão de base para a análise da metodologia lúdica do *RPG* no ensino de história.

2 METODOLOGIA DE ENTREVISTAS EM HISTÓRIA ORAL: REGISTRO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Tendo em foco a experiência dos docentes que utilizaram a linguagem do *RPG* no ensino da disciplina de história em salas de aula da educação básica da cidade do Recife, no estado de Pernambuco, a metodologia escolhida foi a análise qualitativa da experiência docente. Para a coleta dos dados e sua posterior análise foi adotado o método das entrevistas em História Oral.

Entendemos aqui que a pesquisa de cunho qualitativo parte do princípio da análise da subjetividade de um fenômeno, de sua interpretação, onde através da coleta de dados e informações dos sujeitos envolvidos e de sua interação com os processos investigados é possível compreendê-los¹²⁰. Estabelecendo as questões ou o foco de interesse, o pesquisador em contato com os sujeitos “constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina”¹²¹.

Já no que diz respeito a coleta dos dados analisados, o uso das entrevistas foi escolhido por sua abordagem aproximada com os sujeitos e fenômenos investigados. Quando falamos das entrevistas em história oral compreendemos que estas se caracterizam por um conjunto de procedimentos técnicos que tem início na elaboração de um projeto (o projeto de entrevistas) que compreende encontros planejados com os sujeitos investigados, onde os relatos exercidos de maneira dialógica são gravados em diferentes formatos e mídias, que por sua vez são passados do código oral para o escrito e posteriormente validados pelos sujeitos envolvidos¹²². Ainda nesta perspectiva, como afirma Antônio Torres Montenegro:

A capacidade de narrar uma história, um fato, uma experiência ou mesmo um sentimento está associada a dois fatores: por um lado, à descrição dos detalhes dos elementos que são projetados, de forma tão viva e rica que se assemelham a um quadro que vai sendo redesenhado às nossas vistas; por outro, à

¹²⁰ MALHEIROS, Brunno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011, p. 188

¹²¹ GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995^a, p. 63

¹²² MEIHY, José Carlos Sebe B. RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: contexto, 2011, p.12-13

capacidade de recuperar o lado imaginário do que era vivenciado individual e coletivamente em relação ao acontecimento narrado¹²³

Compreendemos que esta metodologia possui em sua execução especificidades que atendem a proposta da pesquisa de forma singular, pois não apenas possibilita que através das entrevistas diretas seja possível ter acesso as memórias e os relatos dos docentes, como também permite a análise da experiência dos mesmos a partir de uma abordagem mais subjetiva, buscando compreender as impressões que os docentes fazem de si mesmos e como essa perspectiva pode indicar caminhos e inferir nos processos presentes em sua própria formação acadêmica e seu papel enquanto professor.

Entendemos, portanto, que a pesquisa em história oral é específica pois a “matéria” que é sua base de referência trata-se de narrativas construídas a partir da memória de pessoas vivas, com sua natureza mutável e intencional à motivação daqueles que as narram¹²⁴. Nesse contexto, devido a esta abordagem mais aproximada aos atores investigados, a adoção das entrevistas enquanto método se torna também uma iniciativa de valorização da experiência docente, pois através do registro de seu relato podemos dar visibilidade a uma categoria profissional (professores) e a uma disciplina escolar (história) que cada vez mais sofrem com o descrédito da sociedade, especialmente após as recentes mudanças propostas na educação brasileira que retira a obrigatoriedade do ensino da disciplina escolar de história no ensino médio¹²⁵, bem como o avanço de movimentos ideológicos de combate aos professores e ao ensino plural e democrático¹²⁶.

Por fim, este capítulo conclui com a elaboração de um perfil dos professores entrevistados, que será o ponto de partida para a análise das entrevistas, pois permite assim compreender as especificidades de sua formação e experiências. Identificadas estas

¹²³ MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória**: a cultura popular revisada. São Paulo: Contexto, 2013, p. 152

¹²⁴ MEIHY e RIBEIRO, *Op. cit.*, p. 69

¹²⁵ BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 set. 2016. Edição extra, seção 1, p. 1.

¹²⁶ MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016, p. 22

características, pudemos verificar como elas influem no processo de elaboração e aplicação das aulas-aventura, que é objeto de análise do terceiro capítulo.

2.1. ENTREVISTAS COMO MÉTODO DE REGISTRO

Toda proposta de análise que faz uso das entrevistas em história oral deve partir de um projeto. De fato, Meihy e Ribeiro afirmam que a entrevista de história oral configura uma “sistematização dos processos organizados pela lógica proposta no projeto inicial”¹²⁷. Logo, não é sem sentido a afirmação de que a ausência de um projeto impossibilita a existência de uma pesquisa em história oral. Ainda em acordo com os autores, todo projeto de história oral deve funcionar como um guia da pesquisa que se pretende realizar, e para tanto ele prevê determinadas etapas, como apontadas abaixo:

- 1- planejamento na condução das gravações segundo indicações previamente feitas;
- 2- respeito aos procedimentos do gênero escolhido e adequado de história oral;
- 3- tratamento da passagem do código oral para o escrito, no caso da elaboração de um texto final para a pesquisa ou escritura de um livro;
- 4- conferência da gravação e validação;
- 5- autorização para uso;
- 6- arquivamento e/ou eventual análise;
- 7- sempre que possível, publicação dos resultados em: catálogos, relatórios, textos de divulgação, sites, documentos em vídeo ou exames analíticos como dissertações ou teses.¹²⁸

Para a realização das entrevistas que nos serviram de análise seguimos a elaboração de um projeto similar ao descrito ainda, identificando determinadas características como orientadas pelos autores. Portanto, as entrevistas foram definidas como meio. Segundo os autores:

Se o projeto previr mais do que um banco de história ou os registros arquivados de experiências, se supõe análises imediatas ou articuladas pelo grupo que o

¹²⁷ MEIHY e RIBEIRO, Op. cit., p. 13

¹²⁸ *Ibid*, p. 13

executa, o conjunto de entrevistas funciona como meio (...). Na condição de meio, como documento criado para determinada função, torna-se essencial dar-lhe sentido analítico.¹²⁹

No caso, uma entrevista se configura enquanto meio quando é parte de um processo maior que compreende a produção de um documento a partir do registro oral, que será posteriormente analisado no intuito de garantir sentido ao que foi registrado. Enquanto parte de uma pesquisa acadêmica, esse processo é essencial para a elaboração de um texto crítico ou analítico, a depender do tipo de história oral que se propõe.

O que nos leva a segunda característica do projeto que foi elaborado para esta pesquisa: o tipo de história oral. Segundo os autores, a história oral é dividida em três tipos de registro/análise: história oral instrumental, que compreende as etapas de registro e transcrição e arquivamento da entrevista; história oral plena, que compreende um projeto completo finalizando com a análise das entrevistas pelo autor; e a história oral híbrida, que compreende a análise das entrevistas articuladas com outras fontes/documentos¹³⁰. No caso, a história oral deste projeto se configura como híbrida:

A história oral híbrida difere-se da história oral instrumental por ir além do uso exclusivo das entrevistas, além das gravações, e por promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos. Nesse caso somam-se às entrevistas documentos cartoriais, memórias escritas, dados estatísticos, literatura, reportagens, produtos historiográficos. Essa alternativa corresponde a uma dimensão analítica que não se esgota na história oral plena.¹³¹

A história oral que é objetivada nesta pesquisa, para garantir maior legitimidade as indicações de procedimentos metodológicos propostos a partir da prática docente dos entrevistados, pressupõe uma análise cruzada com uma bibliografia selecionada no que diz respeito ao uso dos Roleplaying games no ensino da disciplina escolar de história. Logo, a história oral híbrida é a classificação mais adequada ao que se intenciona neste.

¹²⁹ *Ibid*, p. 15

¹³⁰ *Ibid*, p. 16

¹³¹ *Ibid*, p. 16

No caso, além do referencial teórico apresentado no que diz respeito ao uso dos jogos em sala de aula e do próprio jogo de *RPG* e suas características, apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, foi escolhido um texto acadêmico que nos serviu de base referencial para a análise comparativa das entrevistas: a dissertação de mestrado de Ricardo Jefferson Francisco da Silva.

A escolha deste trabalho acadêmico seguiu alguns critérios. Primeiro, diante das poucas produções a nível de dissertações e teses que abordavam especificamente o uso dos *RPGs* no ensino da disciplina de história disponíveis¹³², este texto apresenta o estudo mais recentes sobre a prática do *RPG* em salas de aula de história. Segundo, a pesquisa foi a única encontrada até o momento da conclusão desta etapa do trabalho (à época, janeiro de 2017) que teve como foco da análise as experiências do jogo em sala de aula obtida com a intervenção do próprio pesquisador: no caso de Ricardo ao analisar a experiências de alunos do ensino fundamental ao aplicar uma aventura de *RPG* enquanto metodologia com tema de história do Brasil Colonial para uma turma do sétimo ano do ensino fundamental em um Colégio Estadual da cidade de Londrina – PR.

É importante lembrar também que a finalidade da pesquisa, ou o lugar ao qual ela pertence e se destina, no que diz respeito ao uso dos relatos de experiência coletados também é importante na concepção de um projeto de entrevistas. As características implícitas em um projeto se alteram a depender desta finalidade: se a pesquisa atende a alguma comunidade, alguma necessidade acadêmica, alguma empresa, etc. A proposta de pesquisa deste texto, por exemplo, destina-se a fins acadêmicos. Logo ela exige:

Fundamentação teórica apurada, procedimentos operacionais justificados, eventuais diálogos historiográficos, inscrição nos diálogos intelectuais e avaliação da fortuna crítica, tudo somado se abraça para fazer da história oral intelectual ou acadêmica uma modalidade capaz de promover explicações que se enquadram nos critérios de superação das experiências anteriores.¹³³

Nesse sentido, é almejada a superação de uma determinada situação, não necessariamente na sublimação de um determinado saber ou conhecimento por outro, mas

¹³² Ver nota de rodapé n. 2, p. 11

¹³³ *Ibid*, p. 48

também no preenchimento de lacunas existentes, na possibilidade de investigação por outras perspectivas que anterior à pesquisa ainda não haviam sido exploradas.

Fora isso, a história oral de cunho acadêmico exige um cuidado maior com os compromissos assumidos no processo de pesquisa: um referencial bem definido, procedimentos claros e detalhados, qualificação da produção textual e dos processos de textualização dos relatos orais¹³⁴, tudo isso para garantir a legitimidade do uso deste tipo de registro e análise.

Uma vez definidos o tipo e a finalidade de história oral que seria aplicada, a etapa seguinte é a de classificar os participantes da pesquisa e seus papéis no processo de entrevistas. No caso, os participantes entrevistados são compreendidos como colaboradores, uma vez que:

Mais do que mera palavra, na entrevista se processa o intercâmbio de percepções sobre acontecimentos explicáveis nos quadros da vida coletiva. O entrevistado “doa”, livremente, sua experiência em troca de registro de cunho amplo. Assim, nos trabalhos em história oral, temos: co-labor-ação, como junção de fatores que comungam. Trata-se, pois de pensar processos de trabalho que nascem compartilhados, comprometendo os velhos princípios de alteridade em propostas com entrevistas¹³⁵

Logo, a perspectiva compreende o entrevistado não apenas como uma fonte de pesquisa, mas sim como um agente que trabalha em conjunto com o entrevistador numa relação definida pela ética e pela valorização do papel dos sujeitos envolvidos no processo compartilhado, que é o ato da entrevista em si. Segundo Meihy e Ribeiro, o papel de fonte neste tipo de pesquisa cabe ao registro gravado e a sua validação na decodificação/ transformação do texto oral em texto escrito¹³⁶, uma vez que este é legitimado por aqueles que participaram do processo.

No caso, houve certa dificuldade em definir quem seriam os agentes nesta etapa da pesquisa, pois poucos foram os docentes identificados que já haviam aplicado o RPG em sala de aula e que tivessem disponibilidade para participar da etapa das entrevistas.

¹³⁴ *Ibid*, p. 50

¹³⁵ *Ibid*, p. 23

¹³⁶ *Ibid*, p. 21

Contudo, dois docentes decidiram contribuir com suas experiências neste processo. Seus dados serão ocultados por questões de privacidade: o primeiro, que chamaremos de **Entrevistado 1**, é um professor que já fazia uso do *RPG* no ensino da história, inclusive com pesquisa e produção acadêmicas próprias sobre o tema; e o segundo, o **Entrevistado 2**, é docente recém graduado que desenvolveu projeto de pesquisa através do PIBID-UFRPE com o uso dos *RPGs* no ensino de história, durante sua formação. Ambos possuem papel crucial nesta pesquisa e serão apresentados com mais detalhes nas próximas páginas.

Definidos assim os colaboradores, a etapa seguinte foi a da elaboração do projeto de entrevistas em si, que foi pautado na esquemática apresentada no início deste capítulo. De início, vale salientar que esta etapa é crucial ao processo de entrevistas, pois é através do projeto de entrevistas que os agentes colaboradores terão acesso ao que se pretende com a sua contribuição. Neste projeto são descritos os objetivos da entrevista, como ela se enquadra dentro do processo de pesquisa em história oral e a composição do questionário a ser aplicado, um roteiro especificando os caminhos pelos quais a entrevista pretende enveredar durante a coleta do registro gravado. Segundo Montenegro:

O início de toda entrevista deve ser marcado por uma conversa de esclarecimento com o entrevistado para que este compreenda por que, para que e para quem ele está registrando suas memórias. Após a concordância do entrevistado em participar do trabalho, deve-se preencher uma ficha com o nome completo, data e local de nascimento, endereço atual e data em que a entrevista está sendo realizada.¹³⁷

Seguindo a lógica do autor acima citado, Meihy e Ribeiro afirmam também que para realizar a entrevista é preciso seguir certos procedimentos criteriosos, onde no projeto precisam ser respondidas as seguintes perguntas: Quando? De quem? Como e Por quê?¹³⁸. No caso deste projeto, cabe inferir sobre a existência destes critérios dentro do que eles se propõem.

Dentro desta perspectiva o projeto de entrevistas precisa também identificar suas condicionantes, de que maneira os procedimentos serão realizados, a saber: se a entrevista

¹³⁷ MONTENEGRO, Antonio Torres. *Op. cit.*, p. 149

¹³⁸ MEIHY e RIBEIRO. *Op. cit.*, p. 28

se destina a grupos ou indivíduos, quais os objetivos da entrevista, se o roteiro da entrevista compreende as especificidades do tipo de história oral que se quer fazer, qual o corpus documental que fará parte da análise das entrevistas. Todas estas características fazem parte desse processo de elaboração de um projeto¹³⁹.

No caso deste projeto de entrevistas, os registros serão respectivamente: entrevistas individuais, com o objetivo de registrar as experiências docentes com o uso do *RPG* no ensino de história para a elaboração de um modelo que sirva de referencial teórico-metodológico. O roteiro de perguntas da entrevista¹⁴⁰ foi elaborado a partir do levantamento bibliográfico realizado, onde um dos trabalhos encontrado será utilizado como parte do corpus documental, como citado anteriormente.

Definidas essas condicionantes, a pergunta “quando” refere-se ao sentido que se deseja dar ao projeto. No caso desta pesquisa, o quando é a razão inicial que nos trouxe ao uso das entrevistas em história oral como categoria de análise. Geralmente, é comum associar a história oral a possíveis lacunas documentais que existam em determinadas situações, onde o relato oral poderia complementar e dar novo sentido as situações investigadas, um novo olhar¹⁴¹. No caso, o que se buscou de início foi a capacidade de preencher lacunas referenciais presentes nos trabalhos acadêmicos na área do ensino de história que, ao utilizar o jogo de *RPG* como método de ensino da disciplina, não se detiveram em especificidades da prática docente. Esta é também parte da justificativa desta pesquisa, apresentada na introdução do texto.

No que tange o “quem”, também identificamos parte dos objetivos da pesquisa: realiza-la com professores de história que aplicaram o *RPG* como metodologia no ensino da história em salas de aula de Recife-PE. Os autores ressaltam que é necessário um cuidado especial do proponente do projeto nesta etapa para caso haja “necessidade de enfrentamento das diferenças de comportamento dos participantes de um evento ou interesse social”¹⁴². Montenegro também afirma que, no que tange a esse cuidado entre entrevistado e entrevistador:

O trabalho de rememorar, que se estabelece através do diálogo entre entrevistador e entrevistado, assemelha-se à maiêutica socrática, sobretudo

¹³⁹ *Ibid*, p. 75

¹⁴⁰ Ver anexo “C”, p. 160

¹⁴¹ MEIHY e RIBEIRO, *Op. cit.*, p. 31

¹⁴² *Ibid*, p. 32

pela empatia que deve existir. O entrevistador deverá colocar-se na postura de parceiro de lembranças, facilitador do processo que se cria de resgatar as marcas deixadas pelo passado na memória. Entretanto, vale destacar que a relação que se estabelece entre o sujeito e o passado (da memória) está em constante mudança, diferentemente da “verdade” socrática¹⁴³

O foco desta pesquisa, por exemplo, gira em torno de uma categoria profissional específica e de sua experiência no exercício da profissão. Como o pesquisador também se enquadra nesta categoria profissional, este cuidado com os possíveis conflitos que surgem a partir de diferentes contextos sociais seria suavizado pela empatia presente no reconhecimento dos pares. Sendo o caso ou não, durante o processo de entrevista não houve qualquer tipo de complicação nesse sentido.

O “como” refere-se ao estatuto da história oral que se pretende aplicar e os procedimentos operacionais que se pretende utilizar¹⁴⁴. Em linhas gerais estas características já foram definidas: história oral híbrida, em que o relato é tomado como meio e onde os procedimentos são: elaboração de um projeto, realização de entrevistas, registro, transcrição e análise dos relatos complementados com a bibliografia de cunho acadêmico selecionada como suporte.

O “por quê” na história oral refere-se ao que motiva o uso dessa forma de registro e análise de eventos ou situações. Apesar de parecer similar ao que foi falado anteriormente, esse esforço de compreensão vai um pouco além dos procedimentos técnicos envolvidos:

Um dos postulados fundamentais que deve balizar todo o profissional que se disponha a trabalhar com a memória, registrando-a através de entrevistas, é o fato de que a fala do entrevistado deve ser absolutamente respeitada. Ao entrevistador cabe a obrigação profissional e ética de ouvir tudo o que é descrito com a maior atenção, consciente de que o entrevistado não deve ou não tem obrigação de atender a quaisquer que sejam as expectativas teóricas/metodológicas da pesquisa que então se realiza.¹⁴⁵

¹⁴³ MONTENEGRO, Antonio Torres. *Op. cit.*, p. 150

¹⁴⁴ MEIHY e RIBEIRO, *Op. cit.*, p.34

¹⁴⁵ MONTENEGRO, Antonio Torres. *Op. cit.*, p. 150

A história oral, como reforçado no trecho acima, trata de uma documentação que, em muitos aspectos, está “viva”. O trabalho da história oral é o presente, ainda que os processos analisados sejam matéria de referência ao passado, seja ele remoto ou imediato. A pesquisa em história oral exige, por natureza do seu trabalho com o “aqui e agora”, o reconhecimento político ante o que se está analisando. Essa característica daria o que Meihy e Ribeiro chama de um potencial transformador à história oral, pois:

Fala-se então da compreensão da realidade por meio de experiências que chegam e atingem a todos (...). Não é errado pensar que como matéria viva, a história oral é sobremaneira reivindicatória (...). Porque o aqui e agora é matéria essencial da história oral, não há como deixar de ver nela clamores de mudanças.¹⁴⁶

Assim, é possível concluir que para a elaboração de um projeto de entrevistas em história oral é preciso considerar todas as etapas que fazem parte de um projeto maior, que é a própria razão política e transformadora existente no ato de pesquisar: possibilitar mudanças. Sem a perspectiva crucial que este *insight* permite perde-se a essência do fazer em história oral.

2.2. PERFIL DOS ENTREVISTADOS: IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE

O primeiro entrevistado é graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. A época da entrevista, o Entrevistado I, lecionava em uma escola privada em Recife-PE, mas já contava com uma vasta experiência enquanto docente pois desde o início de sua formação acadêmica atuou como professor de história em diferentes instituições de ensino:

Dentro desse período passei por algumas instituições, todas elas privadas. Minha experiência em sala de aula é com a educação privada, embora tenha

¹⁴⁶ *Ibid*, p. 37-38

algumas poucas experiências, não como docente, mas em outras situações, em outras conjunturas, na educação pública.¹⁴⁷

Como afirma acima, o Entrevistado 1 possui uma experiência diversificada no que diz respeito a origem das instituições de ensino que atuou, sejam públicas ou privadas, e seus diferentes contextos. Essa afirmação é interessante do ponto de vista da experiência do docente ao utilizar o *RPG* enquanto recurso para o ensino da história pois configura uma relação com um ambiente escolar específico, que são as instituições privadas de ensino, e como esta característica de sua atuação pode ser significativa no que foi determinante para as escolhas metodológicas feitas por ele no uso desta linguagem.

Nosso segundo entrevistado também é graduado no curso de Licenciatura Plena em História pela UFRPE. O professor possui uma trajetória relativamente diferente pois participou do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, durante sua trajetória acadêmica. Como relata o entrevistado:

Eu acabei de me formar em 2016.2 e também eu estou nessa área do ensino de história pesquisando sobre o *RPG* e ensino de história com a professora Lúcia Falcão. E é isso, minha monografia foi sobre isso também (...). Eu fui para um evento na UFPE, acho que isso aí eu estava no meu primeiro período, e lá que eu vi que eu podia fazer esse link entre um *hobbie* meu e a minha profissão. (...) Aí que eu vi que tipo “pô velho, realmente é possível fazer esse link entre o *RPG* e o ensino, tem pessoas que fazem isso”.¹⁴⁸

O trecho acima citado faz referência a uma característica determinante para a compreensão da experiência de ambos os professores em sua enquanto docentes no uso dos *RPGs* pedagógicos: a formação acadêmica. No caso do Entrevistado 1, o professor se considera “ponto fora da reta”¹⁴⁹ por só vir a conhecer o jogo de *RPG* após o início de sua formação. Quando questionado sobre o seu primeiro contato com o *RPG* o entrevistado relata:

¹⁴⁷ **Entrevista I.** Entrevista concedida a Brunno Manoel Azevedo Pessôa. Recife, 11 dez. 2017. [A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo “A” desta dissertação.]

¹⁴⁸ **Entrevista II.** Entrevista concedida a Brunno Manoel Azevedo Pessôa. Recife, 12 dez. 2017. [A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo “B” desta dissertação.]

¹⁴⁹ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

Normalmente o pessoal que utiliza *RPG* na sala de aula era jogador anteriormente. E aí vai para a formação inicial e acaba utilizando o *RPG* na sala de aula. Eu sou ponto fora da reta porque eu não conhecia o *RPG* até minha formação inicial. Foi por conta de uma disciplina no curso de história em que eu tive o primeiro contato com o *RPG*, com o que é o *RPG*. Eu já estava na sala de aula após essa primeira experiência numa disciplina, a disciplina de Linguagens Alternativas no Ensino de História, ofertada pelo curso de história da rural [UFRPE], eu achei interessante a possibilidade de utilizar o *RPG* na minha prática docente (...). Então a partir disso, acho que 2010, eu dava aula numa escola em São Lourenço da Mata, uma escola de bairro, e aí nessa escola eu trabalhava com alunos do sexto ao nono ano, e comecei a experimentar o *RPG* nas minhas próprias aulas. Mas a partir dessa experiência no curso de formação, do curso de formação inicial.¹⁵⁰

O professor, no início de sua experiência com a linguagem do *RPG*, pode ser considerado então como “jogador não-sistemático”. Compreendendo que os jogadores sistemáticos são os praticantes do *RPG* enquanto hobby de entretenimento¹⁵¹, o professor desconhecia a existência do jogo até seu primeiro contato em uma disciplina durante sua formação docente. O Entrevistado 2, por sua vez já conhecia o jogo de *RPG*, sendo praticante do hobby desde o início da adolescência: “*RPG* eu jogo desde os meus treze anos de idade, eu estou com vinte e cinco agora, desde os treze anos eu jogo *RPG*.”¹⁵², sendo então o professor um jogador sistemático de *RPG*. Essa é uma das características mais significativas no que diz respeito a experiência com o uso do *RPG* por docentes de histórias em sala de aula, pois apresenta determinantes importantes sobre as carências e exigências necessárias para o domínio do *RPG* e o desenvolvimento das aula-aventura por profissionais que estejam ou não familiarizados com o uso da linguagem do jogo, como veremos mais adiante.

Ainda sobre esta característica, é possível perceber ao longo da entrevista que certas escolhas teóricas e metodológicas são orientadas pelas necessidades encontradas nestas experiências distintas. Podemos relacionar por exemplo a forma como ambos os

¹⁵⁰ *Idem*, Anexo “A”

¹⁵¹ BATISTA, José Roniere Morais. SALDANHA, Ana Alayde. A Concepção do Role-Playing Game (*RPG*) em Jogadores Sistemáticos in **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. 2009, 29 (4), 700-717, p. 704

¹⁵² Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

entrevistados definem as publicações ou os materiais de suporte que foram inicialmente necessários para o uso do *RPG* enquanto metodologia de ensino. Quando questionados sobre seus referenciais iniciais, eles nos dizem:

Entrevistado 1:

Para isso eu precisei fazer leitura teórica, alguns autores que já circulavam ali, entre a educação e a utilização do *RPG* em sala de aula, como o Alfeu Marcatto por exemplo. Depois me apropriar da linguagem do *RPG*, porque eu precisava conhecer sistemas de regras, como é que funcionava a ambientação, o contexto das aventuras, o que era um personagem, né? Alguns conceitos que são muito próprios do *RPG*.¹⁵³

Entrevistado 2:

Primeiro foi Huizinga para dar esse negócio do que é jogo, tá ligado? E também críticos de Huizinga, é bom você ler críticos de Huizinga que ele fala algumas coisas ali que você realmente tem que criticar depois (...). E Walter Benjamin. Já que o *RPG* é um jogo de narrativa, que para mim *RPG* é aquele jogo que você joga basicamente interpretando personagens em um contexto específico (...). “O Narrador” do Walter Benjamin que também deu uma ampliada “monstro” no conceito de narrador e de narrativa, tá ligado?¹⁵⁴

Tomando por base os relatos acima podemos identificar que para o Entrevistado 1, por exemplo, que não conhecia o *RPG* anteriormente a sua formação inicial e teve seu primeiro contato com o *RPG* para finalidades pedagógicas, a maior necessidade de suporte teórico era a que permitisse a compreensão do que era o *RPG*, quais suas características, e quais as experiências já existentes sobre os *RPGs* voltados para o ensino, dado que ele expressa em diferentes momentos da entrevista, ressaltando autores e pesquisadores já conhecidos por sua produção acadêmica e bibliográfica como Sônia Rodrigues e Wagner Schmidt .¹⁵⁵, dentre outros.

Já o Entrevistado 2, que por sua vez já conhecia o jogo de *RPG* por pratica-lo desde a adolescência busca suporte em elementos teóricos distintos. Possivelmente por já conhecer as características do jogo, o segundo entrevistado faz referência a trabalhos que

¹⁵³ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

¹⁵⁴ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

¹⁵⁵ Entrevistado 1 *Op. cit.* Anexo “A”

o ajudem na compreensão o *RPG* enquanto objeto da cultura de consumo e como seus elementos são interpretados historicamente, num esforço que se estende por toda a entrevista¹⁵⁶, buscando dar sentido a características como a narrativa, a experiência e a imersão existentes no jogo.

Percebidas estas distinções entre os entrevistados é possível definir certos conceitos que serão utilizados nas próximas etapas desta análise. Iremos então classificar como **jogadores sistemáticos** aqueles que já tiveram contato com o *RPG* antes de sua formação inicial, como forma de entretenimento; e de **jogadores não-sistemáticos** todos os praticantes do *RPG* que tiveram um contato inicial com o jogo que não o seu uso para fins de entretenimento, como os professores que conheceram o jogo voltado ao ensino escolar. Vale ressaltar que para esta classificação consideramos “contato com o *RPG* antes de sua formação inicial” apenas para os que tiveram contato com os modos de jogo que produzem narrativas imagéticas em coletivo: *RPG* de mesa e LARP. As aventuras-solo, os *CRPG* e os *MMORPG*, descritos no capítulo anterior, não são considerados nesta classificação pois a experiência do jogo nesses casos ou é individual, ou é baseada em uma plataforma com roteiro e narrativa pré-definidos.

Estabelecida esta classificação inicial, retornamos ao dado mencionado pelo Entrevistado 1, que se considera um “ponto fora da reta”. O que seria de fato, essa reta? Ao se considerar um “ponto fora da reta” o entrevistado afirma estar ciente de sua condição enquanto professor que inicialmente não conheceu o *RPG* enquanto hobby, mas faz uso do jogo para fins pedagógicos. Para ele, a “reta” seria um caminho comum aos jogadores e jogadoras de *RPG* que enveredam no exercício da docência: buscar incluir o hobby em sua prática docente, numa união entre o útil e o agradável, como diz o popular. Como citado anteriormente, o próprio Entrevistado 2, enquanto jogador sistemático, além de se enquadrar nesta definição deixa claro¹⁵⁷ que de fato foi uma motivação inicial a união entre seu hobby e a sua prática profissional.

Apesar de expressar um elemento de significância para a compreensão desse caminho formativo e das diferentes características e desafios que se apresentaram para ambos os entrevistados, sejam jogadores sistemáticos ou não-sistemáticos, a possibilidade de que o uso do *RPG* pedagógico seja apenas um desejo estético de seus praticantes perde força, por exemplo, ao encontrar experiências como as do próprio

¹⁵⁶ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

¹⁵⁷ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

Entrevistado 1, que escolheram fazer uso do jogo enquanto recurso pedagógico já na condição de docentes devido aos benefícios e ganhos que a linguagem traz se utilizada dessa forma, como poderemos verificar mais adiante.

O professor declara ainda que após esse primeiro contato com o *RPG* em uma disciplina no curso de graduação ele passou a jogar o *RPG* de entretenimento para se apropriar da linguagem:

(...) para me apropriar do que é o *RPG* eu reuni um grupo de amigos, passei a ler os livros-jogo, os títulos de *RPG*, para entender melhor como funcionava e passei a experimentar “mestrar” *RPG* (...). E aí eu comecei a experimentar em ambientes fora da sala de aula, comecei a experimentar como jogador casual por questões lúdicas, de prazer, reunir os amigos. Passei a experimentar desde 2010 também, sempre que eu tenho um tempinho reúno a galera para jogar *RPG*.¹⁵⁸

Este é mais um dado obtido através das entrevistas que se torna extremamente relevante para a sua experiência docente: mesmo após o contato inicial com o jogo para fins pedagógicos, afirma a importância de se praticar o hobby como um elemento lúdico, de entretenimento, pois considera essencial que os professores-jogadores pratiquem o jogo. O que faz todo o sentido, já que seria impossível operar o jogo e toda a complexidade de elementos que o constitui sem conhecê-los, mesmo no caso dos *RPGs* pedagógicos que em sua maioria as regras tendem a ser relativamente mais simples em relação as mecânicas do jogo de entretenimento, pois o objetivo final do jogo nesse caso é uma experiência de cunho pedagógico.

Compreender as escolhas realizadas e os caminhos trilhados dos docentes investigados nesse texto é fundamental para perceber como esses elementos se traduzem em práticas pedagógicas ao utilizar o *RPG* em sala de aula. No capítulo seguinte iniciamos a análise dos relatos para montar o arcabouço teórico-metodológico e o modelo de produção de aulas-aventura.

¹⁵⁸ Entrevistado 1 *Op. cit.* Anexo “A”

3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA AULA-AVENTURA: EXPERIÊNCIAS EM FOCO

O momento de preparação da atividade é crucial para o desenvolvimento da aula-aventura. Nos relatos coletados durante a etapa das entrevistas ficou claro que ambos os professores investigados dedicaram tempo e energia consideráveis no processo de elaboração das atividades, em diferentes áreas de interesse desse processo, na perspectiva de que os objetivos definidos fossem alcançados.

Cada docente descreveu este processo de forma específica em seus relatos. Porém, para facilitar a compreensão dos elementos-chave que compõe a etapa de preparação das aula-aventura farei aqui uma sistematização do processo, não necessariamente na mesma ordem em que suas etapas foram relatadas durante o registro das entrevistas, mas sim de forma que facilite a compreensão dos leitores e eventuais interessados em, dadas as especificidades, elaborar suas próprias aula-aventura utilizando o jogo de *RPG*.

Neste ponto da análise iremos abordar: como se deu a identificação do meio e do grupo de alunos participantes; a escolha de um conteúdo ou tema específico; os objetivos que se pretendeu alcançar a partir do que o jogo pode proporcionar à sala de aula; e o formato e estilo de jogo que foi proposto, em acordo com os elementos anteriormente citados no texto.

A análise então consiste em uma verificação qualitativa da experiência dos docentes entrevistados ao utilizar o *RPG* nas aulas de história, na elaboração do que iremos chamamos aqui de aula-aventura: a experiência do jogo de *RPG* aplicado em sala de aula para o ensino da disciplina escolar de história. Algumas das produções recentes identificadas no início do processo de pesquisa foram utilizadas como fonte documental e deram suporte a investigação dos relatos de experiência dos docentes.

3.1. O USO DOS *RPGS* NO ENSINO DE HISTÓRIA: JUSTIFICATIVAS E REQUISITOS

Os entrevistados apresentaram uma série de razões do porque consideram o *RPG* uma linguagem importante para o ensino de história. Baseado em seus relatos de experiência com o jogo para fins pedagógicos podemos identificar alguns elementos, que convergem e se distanciam a medida que as experiências se complementam. Para realizar esta análise

faremos aproximações pontuais com os conceitos apresentados no capítulo anterior no que diz respeito as características do *RPG* enquanto jogo de entretenimento. Além disso utilizaremos outros trabalhos e pesquisas acadêmicas que exploraram o *RPG* aplicado ao ensino de história, e como eles justificam esta prática, para permitir um aprofundamento nas questões elencadas nas entrevistas ao cruzar os dados obtidos com resultados em outras experiências docentes.

Talvez a mais importante das razões que fazem do jogo de *RPG* um recurso em crescente uso dentro do ensino de história seja o que os entrevistados chamam de Imersão. O Entrevistado 1 nos apresenta um relato baseado em uma das dificuldades dele ao ministrar aulas de História Romana para alunos do 6º ano do ensino fundamental:

O primeiro motivo, a primeira justificativa para usar o *RPG* na sala de aula, para mim, era a questão da imersão. Porque eu acho que uma pergunta recorrente na sala de aula, feita pelos alunos é “porque que eu estudo isso?”. “Porque que eu estudo Império Romano”, não é? Se a gente pensar por exemplo no Império Romano, é algo que está distante da realidade dos alunos temporal e geograficamente. Então, como é que eu faço para fazer com que meu aluno entenda o que foi o Império Romano por exemplo, sem que ele seja levado pela visão dele de mundo atual. E o *RPG* ele proporciona isso porque ele garante uma imersão temática pela ambientação que é construída pela narrativa do *RPG*, garantindo que o aluno ele passe a entender melhor o contexto que está sendo discutido na sala de aula. Ao invés do professor estar discutindo, estar dizendo na sala de aula que “Roma era isso” e “Roma era aquilo”, os alunos estão experimentando né, através da narrativa construída previamente pelo professor, que é algo muito próprio do *RPG*.¹⁵⁹

Podemos compreender no que o Entrevistado 1 chama de “imersão temática pela ambientação” as características do que Hans Ulrich Gumbrecht define como oscilações da percepção estética entre a construção da presença e a construção do sentido¹⁶⁰. Entendendo presença enquanto a forma como as coisas materiais nos toca e o sentido enquanto o modo como interpretamos a materialidade, podemos reconhecer que quando um professor fala sobre um determinado conteúdo, isso apenas permite ao aluno tecer

¹⁵⁹ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

¹⁶⁰ GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto - Ed. PUC-Rio, 2010.p. 22

considerações sobre o tema, dota-lo de sentido a partir da interpretação do que foi explanado¹⁶¹. Já a aula-aventura utilizando o *RPG* enquanto linguagem permite um tipo de relação outra, mais complexa, pautada numa experiência imagética entre o mundo real e o mundo ficcional do jogo, um exercício aproximado de produção de presença.

A existência de uma possibilidade, ainda que imagética, de experiência em uma realidade que não a nossa permite essa experimentação aproximada de uma cultura de presença, principalmente se levarmos em conta o papel das personagens no jogo de *RPG* enquanto construtos ficcionais que possibilitam uma ponte ou uma conexão de sentidos entre a nossa realidade: material, tátil, capaz de ser apreendida pelos nossos sentidos; e o universo do jogo: imagético, distante, porém “tornado real” durante a experiência do *RPG*. Podemos avançar nesse quesito ao apresentar as considerações do Professor 2 sobre o tema da imersão no jogo de *RPG* pedagógico:

Velho, a imersão dos alunos nos personagens. O que você puder trazer para conseguir botar os alunos “no clima” você deve trazer, seja música, roupa, algum... se você puder projetar imagem no datashow, se você puder dar uma mudada no ambiente da sala, isso é algo que acrescenta muito, que agrega muito valor à aventura velho, agrega muito valor à aventura.¹⁶²

O jogador não sente o que a personagem sente, fisicamente, mas a possibilidade aberta a partir do exercício estético da empatia, quando o jogador é forçado a assumir a sua personagem e tomar decisões baseadas nos sentimentos, sensações e capacidades da personagem tem o potencial de interferir nessa relação jogador-personagem, de forma a permitir que no exercício da imaginação o aluno enquanto jogador possa “sentir” sua personagem. No caso apresentado pelo Professor 2, essa possibilidade dentro do jogo é potencializada quando o professor busca dotar de outros sentidos, criando um “clima”, ampliando com recursos diversos a experiência de imersão estética dos alunos durante a aula-aventura.

A possibilidade de imersão estética dos alunos no universo ficcional do jogo, tomando como referência que em uma aula-aventura no ensino de história esse universo ficcional é verossímil aos conteúdos e temas que o professor escolhe trabalhar em sala, a

¹⁶¹ *Idem*, p. 22

¹⁶² Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

capacidade de compreensão, de entendimento complexo de um determinado saber, torna-se mais efetiva.

Por exemplo, quando um livro didático fala da libertação dos escravizados ele fala da princesa Isabel, diz que a princesa foi lá e assinou a Lei Aurea, como se a lei fosse uma ideia da princesa Isabel, tivesse brotado, ela tivesse acordado de bom humor a fim de libertar os escravizados e decidiu de uma hora para outra fazer isso, né? Inclusive deixa muito claro também que com o *RPG* os meninos conseguem entender as pressões que existiam na época né? Entender ou pelo menos se aproximar da pressão que a princesa Isabel sofreu sendo mulher, assumindo o cargo de um país que até hoje é muito machista, sofrendo pressão internacional, tendo vários grupos no Brasil, uns pró-libertação dos escravizados, o grupo dos abolicionistas. Outros, grupos escravistas... Então toda essa complexidade do contexto histórico o *RPG* permite que a gente se aproxime para que os alunos entendam que a história não é construída por um ou por dois sujeitos.¹⁶³

Na fala de do Entrevistado 1, podemos reconhecer a complexidade do conhecimento histórico e como o jogo pode ir além das limitações impostas pelos formatos mais tradicionais de aula através do exercício estético da empatia.

O outro ponto apresentado pelos entrevistados como sendo um dos mais relevantes no que justifica a utilização do jogo no ensino da disciplina é a possibilidade de produção compartilhada do conhecimento através do exercício da cooperação que o *RPG* possui como uma de suas características essenciais.

Dentro do sistema do *RPG* tem uma coisa que me agrada bastante, eu acho que a gente precisava explorar mais isso na sala de aula, que é o fato de que os personagens eles têm habilidades diferentes, mas eles precisam aprender a trabalhar juntos para superar demandas para conseguir construir competências, resolver tarefas e tal (...). Então isso é muito importante não somente na sala de aula, mas na vida. Quando a gente começa a lidar com esse tipo de coisa e a aprender que nós temos limitações em algumas coisas, e limitações essas que as vezes o colega não as tem, então como é que a gente aprende a trabalhar

¹⁶³ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

coletivamente, em prol de um objetivo comum garantindo o sucesso, sucesso esse na verdade a construção do conhecimento.¹⁶⁴

A experiência cooperativa do jogo de *RPG* é também uma relação de empatia, mas ao invés da empatia que se estabelece esteticamente na relação jogador-personagem-universo ficcional, a cooperação possibilita a empatia com aqueles que me cercam. Mais até do que foi relatado pelo entrevistado, esse exercício da empatia através da cooperação vai além do ato de construir competências. Ela humaniza os alunos, desmistifica os sujeitos e aproxima-os das experiências dos outros que compõem a sala de aula. Segundo Jorge Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.¹⁶⁵

O *RPG* enquanto um jogo de interpretação para a construção coletiva de uma narrativa é capaz de propiciar esse gesto de interrupção, esse desfazer de certas amarras que são comumente encontradas na sala de aula, pois exige a dinâmica própria da construção narrativa que não acompanha o mesmo ritmo de uma aula expositiva. Exige uma experiência de aula outra, mais lenta, mais própria ao ouvir e ao compartilhar, o que torna propícia a experimentação. Enquanto uma aula expositiva informa, opostamente a ela¹⁶⁶, a aula que faz uso do *RPG* permite a experiência.

Mais ainda que justificar esta prática, os entrevistados elencaram elementos essenciais que são requisitos para os professores elaborarem e aplicarem suas próprias aulas-aventuras. Esses requisitos aparecem em seus relatos como um checklist de

¹⁶⁴ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

¹⁶⁵ BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Universidade de Campinas, SP, 2001, p. 24

¹⁶⁶ *Idem*, p. 21

conhecimentos, saberes e práticas que precisam ser desenvolvidas, algumas prévias ao início das atividades com o *RPG* e outras que devem sempre ser revistas e aprimoradas através da experiência docente.

A primeira dessas características é se permitir o erro, o risco. O Professor 2 relata sobre essa possibilidade que o professor precisa estar “disposto a conhecer um novo mundo, a depender do professor. Um professor que nunca conheceu o *RPG* e quer comprar essa ideia agora, se ele está disposto a conhecer um mundo novo”¹⁶⁷. A prática do *RPG* em sala de aula é um salto de fé. Antes de qualquer característica ou recurso que seja requisito para o professor que pretende utilizar o *RPG* como método para as aulas de história, este precisa estar disposto a experimentar, a se reconhecer enquanto o aprendiz que em Freire descobre que “era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender”¹⁶⁸.

A segunda característica mais importante logo é também parte do que o Entrevistado 2 relatou no trecho apresentado acima: o professor de história precisa conhecer o *RPG*, não apenas no sentido teórico, do qual esse texto espera poder funcionar como um indicador de caminhos, mas da prática do jogo que só pode ser obtida através da experiência do mesmo. O Entrevistado 1 também reforça essa característica em sua fala:

Um professor que tem a intenção de utilizar o *RPG* em sala de aula ele precisa se planejar muito bem. Para se planejar muito bem ele precisa conhecer. Então uma dica é ou você forma um grupo de jogo e vão descobrindo juntos, que foi o que eu fiz, ou procura... tem aí vários clubes e grupos. Procurar um para vivenciar a experiência do *RPG*. Eu diria que não tem como a gente utilizar o *RPG* na sala de aula com objetivos pedagógicos sem vivenciar algumas aventuras antes, para se apropriar do... hora como jogador, depois mergulhar nessa coisa de narrar né, de ser o jogador narrador, de “mestrar”.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

¹⁶⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 26-27

¹⁶⁹ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

Como jogador não-sistemático, o Entrevistado 1 relata sua própria “entrada” nessa experiência com o jogo, o qual ele desconhecia até os primeiros contatos já com o *RPG* pedagógico durante sua formação:

para me apropriar do que é o *RPG* eu reuni um grupo de amigos, passei a ler os livros-jogo, os títulos de *RPG*, para entender melhor como funcionava e passei a experimentar “mestrar” *RPG* (...). Porque eu precisava conhecer sistemas de regras, como é que funcionava a ambientação, o contexto das aventuras, o que era um personagem, né?¹⁷⁰

Ele também afirma que “o *RPG*, não somente do ponto de vista lúdico, o *RPG* de entretenimento, como o *RPG* pedagógico, principalmente o *RPG* pedagógico, eles demandam a construção de uma expertise”. Para o desenvolvimento dessa expertise ele evidencia um certo método, um passo a passo que foi tomado por ele para se habituar com os elementos do jogo, essenciais para que as aula-aventuras possam ser desenvolvidas:

A primeira é pesquisar o *RPG* em si, enquanto jogo, se apropriar dessa linguagem. Depois começar a pesquisar as relações que já existem entre os vários professores, as várias pesquisas que já dão conta dessa relação entre o ensino de história e o *RPG* ou a educação e o *RPG*. Então isso dá algumas pistas de como a gente pode planejar. E aí feito isso, leu essas duas coisas, vivenciou e experimentou o *RPG* lúdico, de entretenimento, começar a planejar.¹⁷¹

Identificamos aqui então que, para os professores que pretendem elaborar aulas-aventura e utilizar o jogo de *RPG* em sala de aula se faz necessário: estar aberto a possibilidade do erro; apropriar-se do jogo de *RPG* e de seus elementos através de sua prática; investigar e aprofundar-se nas leituras entre *RPG* e educação.

¹⁷⁰ *Idem*, Anexo “A”

¹⁷¹ *Idem*, Anexo “A”

3.2. IDENTIFICANDO A ESCOLA E OS ALUNOS: AS CONDICIONANTES DA PRÁTICA

É impossível dimensionar a prática docente sem levar em consideração o papel e a relevância da gestão escolar nesse processo. No caso, o uso dos jogos em espaços formais de educação não foge à essa característica. Ao longo da coleta e posterior análise das entrevistas foi perceptível a importância da relação professor x gestão escolar no que diz respeito a possibilidade ou não da aplicação de diferentes linguagens no ensino de história. Quando questionado se houve algum tipo de complicação nessa relação com a gestão das escolas em que atuou, o professor relata que:

Não, pelo contrário. Tanto a professora J. no Ginásio Pernambucano quanto o professor A. na Dom Bosco eles sempre me apoiaram muito, sempre me deram muita força, desde dias que eu precisei faltar para apresentar trabalhos até para planejar, abertura para ceder a aula deles para eu poder aplicar as aventuras, tudo eles sempre me ajudaram. Com relação a isso eles sempre foram bem solícitos. O professor A. já tinha ouvido falar, mas nunca conheceu a fundo, assim. Daí tipo tive que explicar a eles, eles gostaram. Disseram que era uma boa iniciativa, e tipo abraçaram velho, felizmente abraçaram.¹⁷²

Em sua prática o entrevistado, que no período descrito acima ainda estava em seu processo de formação, relata que não só não houve nenhum tipo de complicação ao longo dos três anos de aplicação das aula-aventura em nenhuma das instituições de ensino como reforça que as atividades eram aceitas pelos docentes responsáveis, mesmo no caso de um dos professores que desconhecia o jogo de *RPG* e a possibilidade de uso do mesmo no ensino de história.

Porém, a situação é um pouco diferente quando nos debruçamos sobre o relato do Entrevistado 1 quando questionado sobre o mesmo tópico:

Aqui a gente encontrou algumas barreiras na verdade, não alguma, mas algumas barreiras, até pela característica da escola: é uma escola aí com mais de cinquenta anos, uma escola tradicional. É uma escola que foi da época, construída na época da ditadura militar. Então esse tipo de barreira a gente

¹⁷² Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

encontra (...). Eu por exemplo já fui questionado porque usei um jogo na sala de aula por três aulas consecutivas. Então ainda há a dimensão de que “olha, se o professor está usando um filme para dar aula de história ele está enrolando”.¹⁷³

Segundo o relato acima, podemos perceber que o entrevistado identifica exatamente a fonte que origina o estranhamento levado até ele pelo uso consecutivo de um jogo durante o momento de uma aula. A sua afirmação de uma característica da escola como sendo tradicional, por ser uma instituição antiga e criada durante o regime militar, não está muito distante da concepção apresentada por Saviani ao afirmar que o ensino tradicional funciona pela lógica da transmissão de conhecimentos que são dominados pelo professor e expostos ao aluno, para que este os receba¹⁷⁴.

O jogo de *RPG* neste caso, e não somente ele, mas diversas outras linguagens utilizadas no ensino como o cinema, a literatura, os jogos de tabuleiro, dentre outras apresentam uma perspectiva que é inversa a essa concepção de ensino. Logo, o *RPG* permite essa possibilidade de ensino que fuja da concepção da transmissão de conhecimentos. De uma maneira aproximada ao que Paulo Freire explicita em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando ele afirma que:

É preciso (...) que o formado, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.¹⁷⁵

O *RPG* no ensino de história assume o papel então de catalisador da experiência docente ao possibilitar oportunidades de produção de conhecimento nos participantes. Segundo o entrevistado, numa aula que permite a livre atuação dos alunos para a construção do conhecimento, o papel do professor precisa ser modificado para que os objetivos da atividade sejam alcançados:

¹⁷³ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

¹⁷⁴ SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999. p.56-57

¹⁷⁵ FREIRE, Paulo. *Op. cit.*, p. 24

E a gente precisa garantir e mostrar para essa galera que “olha, veja, eu tenho a possibilidade de pegar o quadro e escrever todo o assunto no quadro, ou pegar um projetor e projetar todo o assunto no quadro” ou eu posso garantir que meus alunos tenham autonomia de a partir da atividade proposta pelo jogo eles consultem o material didático, eles consultem tantos outros espaços de pesquisa e comecem eles próprios a construir o conhecimento histórico escolar. Claro, dialogando com o professor, o professor também como coadjuvante nesse processo de construção... só que em algumas escolas o professor não pode ser o coadjuvante, ele tem que ser o sujeito único, detentor de todo o conhecimento e isso é uma construção também, né? Precisa desconstruir essa imagem.¹⁷⁶

As dificuldades que surgem a partir dessa concepção precisam ser enfrentadas, e a ferramenta que o professor possui para isso é a legitimação de sua prática, enquanto opção para a desconstrução dessa perspectiva que discrimina experiências outras de ensino que não o uso de aulas expositivas centradas no docente enquanto detentor do conhecimento. É o cuidadoso e refinado planejamento da atividade, com objetivos pedagógicos claros, dentro de um processo que vai além do ato da aula em si. Como afirma o próprio Entrevistado 1 em outro momento da entrevista:

Isso parte muito daquilo que o professor vem planejando. O professor precisa ter muito claro quais são os objetivos pedagógicos, não é, para utilizar o *RPG* justamente para na hora de uma acusação, inclusive dos alunos de que “ora se está jogando isso não é aula” a gente tem muito claro né, os motivos, as justificativas para que a gente garanta “não olha, isso é aula por causa disso, disso e disso”.¹⁷⁷

Portanto é necessário um esforço para justificar a sua prática por parte dos docentes que pretendem utilizar esse tipo de recurso em sala de aula diante daqueles que podem, de alguma forma, desconsiderar o potencial educativo das atividades. Um verdadeiro exercício político da autonomia docente.

Uma outra condicionante importante nesse aspecto inicial é a identificação do grupo que participará da aula-aventura. Os relatos de experiência obtidos nas entrevistas

¹⁷⁶ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

¹⁷⁷ *Ibid*, Anexo “A”

são diversos, porém uníssonos no que diz respeito a importância da relação professor-alunos nessa questão. Tanto o Entrevistado 1 quanto o entrevistado 2 reconhecem que sem um diagnóstico prévio dos alunos as chances de impossibilidade do desenvolvimento dos objetivos da aula-aventura, ou mesmo da sua aplicação em si, aumentam drasticamente:

Eu preciso conhecer muito bem a minha turma. Porque... É uma coisa muito... Cada vez mais eu tenho percebido: às vezes o *RPG* ele não funciona em todas as turmas, ele não funciona e o mais curioso é que as vezes ele funciona em uma turma em um determinado momento e aí em outro momento ele pode não funcionar.¹⁷⁸

Pô velho... primeiro é saber de como a turma iria responder ao usar *RPG*. Porque tipo, *RPG* é basicamente uma caixinha de areia: você pode fazer várias construções nela, mas você pode cagar na caixinha de areia, tá ligado? Tipo você saber muito bem se a turma, como a turma iria reagir ao *RPG*, se é uma turma que com as atividades que você faz, que o professor faz com ela, essa turma reage como? Ela bagunça muito quando você faz algo diferente? Ela topa, ela compra a ideia de fazer algo diferente com eles?¹⁷⁹

Como podemos considerar a partir dos relatos, a postura do professor diante dessa característica é a de identificar as nuances que permeiam a relação professor-aluno em sala de aula, e também a de saber quais as facilidades e dificuldades de cada grupo e cada indivíduo, algo que também só é possível com a experiência da prática docente. O professor precisa se valer de ferramentas teóricas e metodológicas para dar suporte a essa investigação. O Professor 2, por exemplo, relata o processo de diagnose de uma das instituições de ensino em que atuou:

Vê tipo, primeiro a gente fazia a diagnose da escola, que é justamente você chegar lá, conversar tanto com os alunos, com os funcionários, com os professores (...), conhecer o público alvo da escola, conversar com os alunos, ver o que eles acham de uma aula de história, o que eles esperavam de uma

¹⁷⁸ *Ibid*, Anexo “A”

¹⁷⁹ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

boa aula de história. Aí com isso em mãos a gente ia planejar o que poderia ser feito com o *RPG* ali dentro, dentro dessa realidade da escola.¹⁸⁰

As situações encontradas podem ser as mais diversas, e variam não só de instituição para instituição ou entre diferentes salas de aula, mas também em diferentes momentos de um mesmo grupo. Em um trecho relatado pelo Entrevistado 1 podemos identificar que, no que diz respeito ao uso do *RPG* em sala de aula, e não apenas a ele, mas a todas as atividades que de alguma forma fujam dessa perspectiva tradicional da aula expositiva, um bom planejamento e o bom senso do professor a partir da experiência adquirida através de sua prática são as melhores garantias:

Tem uma turma aqui na escola mesmo, a turma do 8º ano, que eu costumo brincar que eles são meus pupilos. E são porquê? Se eu entrar na sala brincando, eu posso brincar um minuto e se eu disser “gente, parou”, parou. Se eu brincar quarenta e nove minutos da aula eles brincam quarenta e nove minutos comigo... falta um minuto para a aula e eu “gente eu quero dar um minuto de aula, eu quero explicar o assunto em um minuto.” Eles param um minuto e prestam atenção; “Gente eu quero jogar”, e eles embarcam comigo. Isso é uma característica da turma. Então essa turma eu tenho uma possibilidade de brincar mais com as linguagens, brincar no sentido de experimentar mais. Não quer dizer que vai sempre dar certo. Nessa turma de 8º ano mesmo eu fui fazer uma atividade com o Quissama, aquela atividade que eu narrava no começo da nossa conversa e na primeira aula não deu certo. Mas não deu certo porque eles estavam vivendo uma situação complicada e isso afetou na relação da gente, isso afetou na sala de aula nesse dia.¹⁸¹

No planejamento da aula-aventura, o professor precisa conhecer bem a sua turma, os seus alunos, pois assim ele teria condições de atuar através do jogo ou não. Essa característica também reforça a importância de um “Plano B” para o acaso da aula-aventura não poder ocorrer.

Uma alternativa a essa abordagem é permitir uma maior participação da sala de aula dentro do planejamento e desenvolvimento dessas atividades. Em minha própria experiência ao aplicar o *RPG* como linguagem para o ensino da história pude perceber

¹⁸⁰ *Idem*, Anexo “B”

¹⁸¹ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

uma considerável melhora na relação com os alunos após assumir uma postura mais democrática, de participação conjunta na sala de aula, ao menos ao que diz respeito a este tipo de atividade que exige uma interação e uma aceitação maior dos participantes. Essa experiência também foi percebida pelo Professor 2 quando onde ele afirma “pessoalmente eu sempre gostei muito de conversar com os alunos para ver qual era o tema que eles achavam que fosse mais pertinente”¹⁸².

Isso reforça uma das características apontadas nos capítulos anteriores no que diz respeito ao uso de jogos em si, onde o jogo enquanto bem cultural compreende uma participação voluntária daqueles que o jogam. Ainda que a sala de aula, por sua natureza, não permita uma livre escolha dessa relação, assumir uma postura mais aberta ao diálogo e a participação coletiva pode potencializar o desenvolvimento dos objetivos da atividade, ao permitir aos alunos, por exemplo: uma maior liberdade de escolha ao decidir em conjunto com o professor quais conteúdos serão abordados através do jogo; a possibilidade de criar seus próprios personagens, até como uma forma de estímulo à pesquisa sobre o tema; dentre outras. Assim como o jogo de *RPG* é um exercício de colaboração, uma abordagem colaborativa entre professor-aluno pode ser muito positiva nesses casos.

Uma vez identificadas essas características, o professor deve iniciar a elaboração do plano de aula-aventura. Podemos identificar no relato do Professor 2 a importância da existência de um plano de aula:

Não tipo, todas as aulas eram com plano de aula, desde o começo em que eu apresentava o *RPG*, levava os livros para a galera ver, levava os dados para o pessoal ver. Até a aventura inicial para apresentar o *RPG* para a galera. Até o desenvolvimento da escolha do tema da aventura que a gente ia aplicar sala. O desenvolvimento dessa aventura, a conclusão dela... tudo isso era... tinha a métrica dos planos de aula, tudo bem planejado.¹⁸³

O plano de uma aula-aventura compreende tanto uma maior atenção a determinadas características de um plano de aula comum, como tempo de aula e objetivos a serem alcançados, quanto a inclusão de etapas adicionais as já conhecidas no que diz

¹⁸²Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

¹⁸³ *Ibid*, Anexo “B”

respeito às especificidades da linguagem do *RPG*, como a criação de uma narrativa e o desenvolvimento das personagens.

3.3. DESENVOLVENDO O PROJETO DE AULA-AVENTURA

No desenvolvimento da aula-aventura é preciso considerar duas etapas. A primeira compreende o **conteúdo da aula-aventura**: qual o tema/contexto escolhido? Que tipo de jogo será adotado? A segunda etapa diz respeito ao **método da aula-aventura**: qual estilo de aventura será aplicado? Como foi desenvolvida a narrativa? Como foram criadas as personagens?

Podemos observar no esquema a seguir que esse conjunto de procedimentos funcionam de forma correlata, havendo a necessidade de revê-los em cada uma das etapas até a sua conclusão, tendo sempre como perspectiva o público-alvo da aula-aventura:



Ilustração 1 – Esquema de elaboração do plano da aula-aventura

3.3.1 TEMÁTICA, CONTEXTO HISTÓRICO E OBJETIVOS DA ATIVIDADE

Como já vimos anteriormente, uma das principais justificativas no que diz respeito ao uso do jogo de *RPG* como linguagem aplicada ao ensino de história é o que nossos entrevistados chamaram de “imersão temática”: a capacidade, através da experiência simulada de um determinado tema ou contexto, dos alunos participantes se apropriarem

de conteúdos disciplinares e competências educacionais específicos. Muitas vezes sendo o *RPG* uma das poucas formas de permitir essa aproximação, como no caso da empatia e da experimentação no ensino de história. A imersão temática pode ser definida então como a possibilidade de experimentar uma determinada realidade ficcional, dotada de significado a partir da verossimilhança com as memórias e registros de temas e conteúdos históricos, mas que permite uma construção outra que parte não da produção de sentido sobre o conteúdo estudado, mas sim da produção de presença¹⁸⁴.

Essa é uma das características cruciais no que diz respeito a validade do *RPG* enquanto linguagem no ensino de história, pois tem o potencial de alcançar um patamar de entendimento para os alunos que vai muito além do que uma aula expositiva permite. Além disso, de forma diversificada, o jogo em si aplicado ao ensino da disciplina não exclui nenhum tipo de tema ou conteúdo que possa ser trabalhado. De fato, ambos os entrevistados relatam que, no que diz respeito aos conteúdos escolhidos não existem impedimentos quanto ao conteúdo em si, mas sim a outras características. Segundo o Entrevistado 1:

Com relação a temática ou conteúdo historiográfico, como o *RPG* em si, mesmo o *RPG* não pensado pedagogicamente ele simula a própria vida, eu acho que não tem tema nenhum que a gente não possa usar. Acho que vai muito da capacidade criativa, inventiva do professor de se apropriar de uma temática e construir uma narrativa que garanta a imersão dos alunos, que garanta por exemplo o envolvimento deles na atividade pedagógica.¹⁸⁵

O professor ressalta a capacidade criativa do docente, que inclusive já foi discutida como um dos requisitos necessários para o uso da linguagem do *RPG* na sala de aula. Podemos também fazer menção até mesmo aos procedimentos técnicos adotados, como a escolha de um sistema de regras, como podemos perceber pela fala do Entrevistado 2:

Eu não acho que tenha algo que não deva ser utilizado, mas que deve ser usado com bom senso com relação aos sistemas, tá ligado? Porque tipo você chega e você já conhece o *RPG*... a gente que já joga, tá ligado? Vai tentar chegar com aquela gana de dizer “não pô, pega uma ficha de D&D, uma ficha de Vampiro

¹⁸⁴ GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Op. cit.*, p. 107

¹⁸⁵ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

para a criança”, com aquela quantidade de bolinhas preenchidas, aquela quantidade de números pode se tornar muito confuso, tá ligado? Não é subestimando eles, mas que tipo, pode ser feito de uma forma bem mais agradável para eles, do que chegar com aquela ficha agressiva com um monte de pontos de perícias.¹⁸⁶

É possível perceber essa característica também no processo de pesquisa adotado por Ricardo. O pesquisador não era o professor regular da disciplina de história na escola em que aplicou seu projeto e não teve a liberdade de definir qual conteúdo seria utilizado no jogo de *RPG* aplicado nas aulas. Porém em seu texto ele identifica a importância do papel do professor e reforça a perspectiva dos entrevistados de que para a aplicação proveitosa de uma aula-aventura ocorra é preciso um planejamento prévio que leve em consideração o quanto o professor conhece seus alunos:

Deixamos esse item por último, pois o professor, estando mais próximo da turma e mais consciente das possibilidades e limitações dela do que este trabalho, e também possuindo um ponto de vista e um foco de trabalho próprio, tem uma maior autonomia de seleção desse tópico do que qualquer método que possa ser criado para a utilização em sala de aula.¹⁸⁷

Vale salientar que como colocada aqui a questão da escolha temática ou do conteúdo não necessariamente parte da possibilidade de aplicação. A origem da discussão é outra, a da viabilidade: é possível que qualquer tema trabalhando nos conteúdos para a escola ensinada possam ser trabalhados como uma aula-aventura, mas é preciso verificar se a escolha seria viável dentro de alguns fatores como por exemplo o domínio do docente sobre a temática, o tempo disponível, a inteligibilidade da temática pelos alunos ou até mesmo as condicionantes que partem da perspectiva do próprio docente em relação aos objetivos que se deseja alcançar e sobre o que seria mais adequado para a sua realidade de sala de aula.

Os **objetivos**, por sua vez, estão intimamente ligados a escolha desses conteúdos/temáticas. O professor precisa definir o que será escolhido como elemento a ser alcançado dentro da narrativa. Partindo de uma perspectiva dos conteúdos históricos

¹⁸⁶ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

¹⁸⁷ FRANCISCO, Ricardo Jefferson da Silva. *Op. cit.*, p. 86

e das características apresentadas aqui como justificativas, os objetivos podem estar associados a perspectivas de construção de um conhecimento mais empático, mais aproximado da realidade histórico-ficcional que se pretende abordar.

O que o professor precisa ter em mente é que, independente do conteúdo que seja escolhido, a dinâmica do *RPG* oferece tantas possibilidades quanto desafios. Cabe a cada docente, embasado nos seus preceitos e objetivos e ciente das limitações da instituição em que atua e dos participantes da atividade, ponderar sobre a escolha de um determinado tema.

É a partir da escolha do tema ou do contexto que o professor precisa desenvolver a ambientação do jogo. O cenário ou ambientação, como já apresentado, é o universo ficcional do jogo, onde as narrativas terão seu desenrolar. Cabe ao professor, nesse caso, realizar a construção da narrativa levando em consideração não apenas quais os tipos de conteúdo e competências ele pretende trabalhar, mas como ele irá caracterizar essa experiência, dota-la de elementos verossímeis. Mas adiante iremos abordar de forma mais aprofundada esse tópico.

3.3.2 MODOS DE JOGO, SISTEMAS DE REGRAS E ESTILOS DE AVENTURA: A DINÂMICA DA SALA DE AULA

Como apresentado no Capítulo 1º o jogo de *RPG* é dividido em diferentes modalidades. Para o planejamento das aulas-aventura fizemos o recorte em acordo com as opções adotadas pelos entrevistados. Logo abordaremos dois dos tipos de jogo que permitem a construção da narrativa oral presencialmente em coletivo: o *RPG* de Mesa e o LARP, ou Live-action *RPG*. O modo de jogo em si corresponde a forma ou as características da configuração na qual o jogo será praticado. Tanto no caso do *RPG* de Mesa quanto do LARP, ambos ocorrem com a divisão dos jogadores em grupos, onde nesses grupos um dos jogadores será o narrador ou mestre. A diferença entre ambos está na adoção das regras do jogo, que no caso do *RPG* são conhecidas como sistema de regras. Na configuração das regras em um sistema, o *RPG* difere da maioria dos jogos tradicionais pois estas não funcionam como delimitações do que é possível ou não dentro do jogo, como na maioria dos casos, mas sim como uma forma de mensurar as possibilidades do que pode acontecer, como um software de computador. O sistema é

uma ferramenta que permite a criação de mundos imaginários dentro de um suporte de realismo.

No caso das aula-aventura, o *RPG* de mesa e o LARP possuem escopos diferentes pois o primeiro modo de jogo é mais dependente de um sistema de regras que o segundo. O *RPG* de mesa utiliza o sistema como uma base para toda e qualquer ação dentro do jogo, geralmente focadas em resoluções de conflitos como combates ou disputas de força. A cena imaginada é descrita pelo narrador, os jogadores através de suas personagens tomam decisões e o sistema de regras funciona como um recurso balizador do que será possível ou não, delimitando aqueles que tiveram sucesso no que tentaram realizar e aqueles que não tiveram. Tudo isso através de um fator de aleatoriedade comparado às características dos personagens descritas nas fichas de jogo: geralmente joga-se um dado multifacetado cujo resultado é adicionado à característica base do personagem (se ele é mais forte, mais rápido, mais inteligente) para tentar superar um valor ou dificuldade-alvo.

Já no caso do LARP, utiliza-se um sistema de regras interpretativo, baseado em sinais gestuais e formas mais simples de solução de disputas como descrito acima: ao invés da jogada de um dado e do cálculo necessário para se obter um resultado é possível utilizar outros recursos ou fatores de aleatoriedade, como um “cara ou coroa”, por exemplo. O objetivo do LARP é permitir uma maior liberdade na interação social entre os personagens, com o menor foco em situações que se faz necessário a comparação de características como num *RPG* de mesa.

A escolha de um modo de jogo vai muito em acordo com o que o professor quer priorizar. Em seus relatos os entrevistados fazem menção a diferentes experiências utilizando sistemas de regras variados. Quando questionado se já fez uso de um sistema de regras específico o Entrevistado 1 afirma:

No começo eu pegava o sistema do Dungeons & Dragons, por exemplo, o D&D 4.0, que foi um dos primeiros com os quais eu tive contato. É... e eu simplificava o sistema deles, simplificava absurdamente assim. Pegava a ficha de personagem e ia simplificando né? Tirava coisa de classe, simplificava ao máximo (...). De um tempo para cá, o que eu faço na verdade são apropriações do *RPG*. Eu pego alguns elementos do *RPG* e utilizo na sala de aula. Uma coisa muito mais próxima do LARP, em que os alunos vão muito mais interpretando os personagens e dialogando entre si do que a experiência do *RPG* de mesa,

em que você tem a ficha, tem... continua a rolagem de dados, às vezes eu uso outro sistema, tem um sistema que eu gosto bastante que ele não usa rolagem de dados que é o “Busca Final”, que não é um *RPG* pedagógico, é um *RPG* comercial, lúdico, prazeroso, mas que ele usa cartas. E aí eu fiz uma adaptação para usar sistema de par ou ímpar para que os alunos decidam, simplificando.¹⁸⁸

No trecho descrito acima o professor apresenta duas indagações interessantes no que tange a escolha de um sistema de regras para ser utilizado em sala de aula. A primeira é sobre a simplificação. O entrevistado afirma que para utilizar um sistema de regras de um *RPG* comercial, o *Dungeons and Dragons*, foi necessária fazer uma simplificação. Essa prática além de não ser incomum nos grupos que jogam o *RPG* como um *hobbie* é um dos papéis principais do narrador ou mestre de jogo. Como afirmamos anteriormente, o narrador tem como papel principal possibilitar a construção de narrativas, logo cabe a ele realizar qualquer alteração nas regras para permitir que o desenrolar da aventura ocorra a contento. No caso, quando o professor assume o papel de proponente da aula-aventura, ele também não só tem a liberdade, mas a obrigação de realizar qualquer mudança necessária nas regras do jogo, desde que esteja em acordo com as necessidades da experiência que ele quer proporcionar.

O Entrevistado 1, porém, admite em outro trecho da entrevista que muitas vezes os alunos não se contentam com uma experiência simplificada do *RPG*: “às vezes os alunos, dependendo da turma, eles exigem um sistema de regras mais complexo, bem construído para que eles se sintam envolvidos com a narrativa. Isso depende muito dos alunos”¹⁸⁹.

O outro ponto importante na fala do Entrevistado 1 está na adaptação do sistema de regras para permitir um fator de aleatoriedade simplificado, como a brincadeira do par ou ímpar. Ele admite que em uma experiência mais aproximada de um LARP, no caso, onde o foco da experiência está na narrativa construída através da interação dos personagens, a existência das regras e práticas de um *RPG* tradicional podem atrapalhar a experiência dos alunos. Nesse tópico, também descrevendo como desenvolveu as atividades em sala de aula a partir de um sistema de regras, o Professor 2 explica:

¹⁸⁸ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

¹⁸⁹ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

Já, eu usei o 3D&T e o *MiniGURPS*. Apesar de não gostar tanto de *GURPS* (risos). Quanto mais você puder puxar para o *roleplay*, para a interpretação, melhor. Usar coisas das mais simples o possível para poder dar prosseguimento porque tipo a gente não tem três horas, quatro, cinco horas, um “madrugão” só para ficar jogado, a gente tem de cinquenta minutos a uma hora e quarenta para poder fazer isso, então a gente tem que usar aquilo que é prático para a vida do professor, justamente para aplicação pedagógica dele, do jogo.¹⁹⁰

No caso descrito pelo professor, o fato dele ser o que chamamos de jogador sistemático infere um pouco nas suas considerações: o Professor 2 reconhece que buscar uma experiência de jogo similar entre um *RPG* de cunho pedagógico e um *RPG* de entretenimento é infrutífero, pois apesar de utilizarem em muitos aspectos a mesma base metodológica as características como o tempo disponível, que na sala de aula é muito mais limitado, e o foco na interpretação dos personagens para a construção da narrativa deixam de ser funcionais se não forem pensadas dentro das especificidades do interesse do professor.

Para a realização das atividades que foram base de sua pesquisa, o prof. Ricardo escolhe por utilizar um sistema de regras específico, que está presente em diversos títulos no mercado de *RPG* de entretenimento brasileiro, o 3D&T que também foi utilizado pelo Professor 2. De acordo com o pesquisador:

Optamos pelo sistema de regras conhecido como “Defensores de Tóquio 3ª Edição”, chamado de 3D&T, dada a sua mecânica mais simples e acessível, não necessitando de dados especiais ou fichas de personagens elaboradas, podendo, essas últimas, serem feitas à mão. Também priorizamos a questão custo, já que esse sistema é aberto, e pode ser encontrado facilmente para download na internet, e suas versões impressas podem ser encontradas a preços mais acessíveis.¹⁹¹

Essa é uma outra característica que podemos evidenciar nesse quesito: o *RPG* enquanto produto do mercado de jogos de entretenimento possui um custo muito elevado,

¹⁹⁰ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

¹⁹¹ FRANCISCO, Ricardo Jefferson da Silva. *Op. cit.*, p. 85

acima das condições financeiras de muitos brasileiros. Grande parte do material é importado e os manuais e livros de jogo, por seu apelo estético e nicho reduzido, ainda são muito caros se comparados a média do poder aquisitivo da população brasileira. Logo, a iniciativa em investir os esforços educacionais em títulos e sistemas de regras mais simples, que sejam mais baratos e de origem nacional é uma boa opção. No mercado temos disponíveis sistemas nacionais como o *Daemon* e o 3D&T gratuitamente, pois são licença-livre, as editoras não possuem os direitos de publicação dos sistemas de regras, assim como vimos no Capítulo 1º sobre a transformação do mercado de jogos de *RPG* na última década.

Então, qual seria o sistema de regras mais adequado para o uso do *RPG* em salas de aula de história? Seguindo a orientação do que foi identificado na pesquisa o ideal é um sistema simplificado, baseado em algum jogo de *RPG* já existente, que permita a interatividade dos alunos sem que o sistema se torne o foco da experiência, como muitas vezes acontece com o *RPG* voltado para o entretenimento. No caso das salas de aula de história, o sistema é uma ferramenta para o cerne da atividade, que é a construção coletiva das narrativas, o desenvolvimento da experiência do grupo diante da aula-aventura elaborada pelo professor.

Uma outra escolha que precisa ser feita pelos professores que utilizam o *RPG* em sala de aula é em relação ao estilo de aventura que se pretende elaborar. O estilo de aventura é basicamente o ritmo em que o jogo irá transcorrer na sala de aula. Enquanto o modo de jogo define a estrutura organizacional da atividade e o sistema de regras define a estrutura das ações dentro do jogo, o estilo é a parte responsável pela dinâmica do tempo da aula-aventura: se a aula será uma atividade isolada realizada no tempo de uma hora-aula, que é 50 minutos; ou se ela será uma sequência maior com aulas geminadas; ou até mesmo se será um projeto sequencial com duas ou mais aulas-aventura.

Os estilos de aventuras de *RPG* são divididos em dois: as aventuras *one-shot* e as campanhas. Em sua pesquisa, Ricardo Jefferson apresenta a seguinte descrição para os estilos de jogo, os quais ele nomeia de ritmo de jogo:

One-shot: o grupo de jogadores tem um objetivo único e específico dentro do jogo. O jogo termina com a conclusão do objetivo, ou de uma negativa, em caso da impossibilidade do alcance do objetivo pelo grupo. Normalmente, dura cerca de uma a quatro sessões, que duram, em média, entre uma a duas horas;

Campanha: o grupo de jogadores tem um objetivo grande a ser cumprido dentro do jogo. O jogo não termina, necessariamente, com a conclusão do objetivo, pois novas necessidades e desafios podem ser propostos aos jogadores até mesmo antes da conclusão do objetivo maior. Esse formato tem um número indefinido de sessões, mas o ideal é iniciar o jogo com um número de sessões mínimas predefinidas¹⁹²

Tomando por referencial a descrição acima é comum pensar que no que diz respeito a prática do *RPG* em sala de aula, as aventuras no estilo *one-shot* por serem mais curtas e rápidas são também as mais adequadas. O próprio Ricardo faz essa opção a partir de sua experiência, ao definir que a aventura *one-shot* atendia melhor às suas necessidades. Segundo o autor “a ideia aqui é pensar a quantidade de aulas que deverão ser utilizadas para o jogo, e se existe a possibilidade do jogo fora da sala de aula (...). Por motivos de limitação de tempo, fica óbvio que a melhor forma de trabalhar em sala de aula é a dinâmica de *one-shot*.”¹⁹³

Porém, as aventuras *one-shot* não são necessariamente a melhor das escolhas, se tomarmos em consideração os objetivos pretendidos através da atividade. Podemos perceber essa perspectiva através do relato do Entrevistado 1:

Por exemplo, quando a atividade começa a... quando os alunos começam a tomar gosto os cinquenta minutos acabam. O que é um problema porque na próxima aventura para você retomar com quarenta alunos tem menino que falta, o outro que faltou no começo da aventura agora veio, né? O grupo “ah, três faltaram...”. Então você não ter a regularidade que você tem uma aventura de *RPG* lúdica, de entretenimento.¹⁹⁴

Nesse caso, o professor precisa planejar bem o tempo de uma aula-aventura, mesmo uma aventura mais curta, como uma *one-shot*, pois a possibilidade de interrupção da continuidade da aula-aventura, resultando em sua não conclusão, arruinaria toda a dinâmica do ensino. Para ser bem-sucedida em seus objetivos a aula-aventura precisa ter começo, meio e fim bem definidos.

¹⁹² FRANCISCO, Ricardo Jefferson da Silva. *Op. cit.*, p. 98

¹⁹³ *Ibid. Op. cit.*, p. 86

¹⁹⁴ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

Como alternativa para essa situação de limitação do tempo o professor pode se valer de um recurso comum a outras linguagens, que é a utilização de cenas. A cena compreenderia uma ação em tempo limitado com começo, meio e fim que ocorre como parte de uma sequência maior. Uma aula-aventura em *one-shot* pode ser subdividida em cenas menores, em acordo por exemplo com os objetivos que se pretende alcançar ou com os pontos chave presentes na narrativa elaborada para o jogo, dando assim oportunidade mais curtas de início, desenvolvimento e finalização de um determinado momento do jogo, que uma vez concluído não significaria uma interrupção abrupta da experiência de jogo. Por exemplo, se numa mesma aula-aventura duas cenas foram concluídas, só se daria início a uma terceira cena se for possível concluí-la no tempo de aula restante. Caso não seja possível, o professor pode encerrar a aula-aventura, por exemplo, realizando uma recapitulação do que foi vivenciado no momento do jogo até então.

3.3.3 ELABORAÇÃO DAS NARRATIVAS E CRIAÇÃO DOS PERSONAGENS

Vimos ao elencar no discurso dos docentes entrevistados como eles justificam a adoção do *RPG* no ensino de história a importância da perspectiva do uso da experiência em história pautada no uso de narrativas. Logo uma das etapas cruciais no desenvolvimento das aula-aventura, se não a mais importante, é o desenvolvimento da narrativa do jogo que servirá de base. Entendemos que a narrativa desenvolvida pelo professor é a base pois a narrativa do *RPG* de fato é a narrativa da experiência coletiva construída no momento do jogo. Sobre essa característica, o Entrevistado 1 relata que:

Para o jogador-narrador, para o jogador mestre porque você tem que muitas vezes você constrói uma narrativa, você tem uma espinha dorsal aí pega, vai jogar com a galera, propõe uma aventura, dá uma situação problema para a galera resolver, né? Por exemplo, você monta uma porta de três metros de altura, em que os personagens se deparam com essa porta e tem um poço gigante e lindo com água correndo. E você imaginava que a galera ia para o poço ver o que é que tinha no poço. Mas uma peste de um jogador decide abrir a porta. Ele decidiu abrir a porta? Você tem que imaginar tudo o que é que está acontecendo né, dentro dessa porta, por trás dessa porta que você não queria

que fosse aberta naquele momento. Então isso exige do jogador-mestre e dos personagens uma capacidade imagética também da construção.¹⁹⁵

No caso, a partir da experiência do professor podemos inferir que o docente desenvolve sua narrativa a partir dos objetivos que se deseja alcançar, mas que não necessariamente ela será seguida como foi planejada, pois a construção desse caminho é compartilhada com os alunos participantes. É preciso dimensionar que existem duas narrativas dentro de uma aula-aventura: a **narrativa planejada** e a **narrativa construída**. Dentro dessa percepção, ainda sob a ótica do entrevistado:

Então o que mais me interessa hoje ao utilizar o *RPG* ou elementos do *RPG* é essa construção da narrativa, que é uma narrativa que tem começo de uma história que é contada por mim em sala de aula, mas o desfecho dela é construído coletivamente com os alunos.¹⁹⁶

Podemos ainda apontar, como falado pelo Professor 1 anteriormente, a existência das situações problema. A função básica do *RPG* presencial em coletivo é, justamente, a união de um grupo diverso de participantes que se auxiliam na solução de um determinado problema. Essa característica pode facilmente ser compreendida como uma competência, no que diz respeito a capacidade de trabalho cooperativo. Uma coisa importante que o professor pode fazer nessa perspectiva é a utilização de pontos de interesse: os objetivos são classificados como pontos de interesse dentro da narrativa planejada, situações problemas que precisam ser resolvidas para que a aula-aventura caminhe. A ambientação, ou seja, dotar a experiência de elementos estéticos também ajuda no exercício de compreensão com o jogo:

Eu preciso construir a narrativa prévia para a aventura. Eu preciso envolver os alunos então eu preciso criar elementos, pesquisar elementos como por exemplo trilha sonora, isso é bem bacana, às vezes em algumas turmas funcionam, em outras não.¹⁹⁷

¹⁹⁵ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

¹⁹⁶ *Ibid*, Anexo “A”

¹⁹⁷ *Ibid*, Anexo “A”

Ao final do processo de aula-aventura pode-se comparar se a narrativa construída pelos alunos atingiu esses pontos de interesse e de que forma isso ocorreu. Caso os pontos não tenham sido atingidos o professor pode explicitar em diálogo com os alunos que pontos eram esses e como a narrativa construída se aproximou/distanciou da narrativa planejada para assim propiciar melhor entendimento, ou até mesmo uma forma de avaliação da experiência com o *RPG*.

Paralela a produção de uma narrativa inicial, em importância dentro do planejamento de uma aula aventura, está a construção das personagens. A personagem, como vimos anteriormente, é o ponto de conexão entre o jogador e o universo ficcional onde se passa a aventura. É através das personagens que os jogadores experimentam a ambientação imagética e é ao interpreta-las que eles atuam dentro do contexto proposto pela aventura. Isso tanto em um *RPG* de entretenimento quanto nas experiências pedagógicas com o jogo.

A quantidade de personagens varia de acordo com as características apresentadas anteriormente: escola e sala de aula, modo de jogo, conteúdo e narrativa. A definição, de fato, fica sob a responsabilidade do professor que pretende aplicar as aula-aventura. Podemos aqui apresentar alguns *insights* a partir da experiência compartilhada pelos entrevistados. Segundo o Professor 1, por exemplo:

Outro problema, nessa experiência ainda na época da disciplina de Prática II, foi por exemplo a minha loucura e insanidade de querer criar quarenta personagens para quarenta alunos ao mesmo tempo jogarem. Como é que se controla isso? Até funcionou bacana num determinado momento... inclusive o sistema de regras que eu criei era um sistema de regras enlouquecido, assim, complexo absurdamente.¹⁹⁸

Para o Professor 1 a criação de personagens individuais em uma aula-aventura é um problema pois, a depender da quantidade de alunos participantes seria um desafio muito grande manter o foco no desenvolvimento da narrativa do jogo. De fato, as experiências tradicionais com o *RPG* possuem um número limitado de jogadores, em média 3 a 8 participantes, pois a experiência do grupo na criação de narrativas interativas pode ser prejudicada. A realidade da sala de aula é um pouco diferente nessa perspectiva.

¹⁹⁸*Ibid*, Anexo “A”

Podemos perceber uma possível alternativa a partir do que o entrevistado relata em sua experiência:

Então eu pego essa narrativa do jogo, vou distribuindo as personagens para grupos, por que o *RPG* normalmente é pensado para cinco ou seis jogadores, mais o mestre, e a sala de aula tem 35, tem 40, então o que é que a gente faz? A gente divide os meninos em grupos e cada grupo assume uma personagem. E aí esses personagens eles vão dialogando dentro de uma trama pré-estabelecida.¹⁹⁹

A possibilidade apresentada p é a da separação dos alunos participantes em grupos para que estes interpretem os personagens. Cada grupo ficaria responsável pelas decisões e escolhas de um determinado personagem durante o desenrolar da narrativa. É uma escolha que, a depender da experiência do docente no uso da linguagem no ensino de história, pode atender as suas necessidades desde que se pensada dentro de outras perspectivas. O Professor 2, por exemplo, discorda veementemente desse tipo de prática:

Tiveram algumas falhazinhas do tipo eu chegar e tentar fazer algo que eu não recomendo de forma alguma que é divisão de personagem compartilhada. Uma personagem sendo compartilhada por dois ou mais alunos. Isso definitivamente não dá certo. Todas as vezes que eu tentei fazer isso não foi legal.²⁰⁰

Durante o processo da entrevista, não foi possível perceber o que de fato não funcionava nessa parte da experiência. No caso do Professor 1, o mesmo fez uso desse método de divisão dos personagens em diferentes experiências com o *RPG* em sala. Talvez o fato do Professor 2 ser um jogador sistemático crie certo descontentamento com a experiência fornecida por essa proposta, visto que é incomum que isso ocorra nos jogos de *RPG* de entretenimento. Ele, por outro lado, sugere em sua experiência um tipo diferente de divisão:

Já teve caso de ter vinte alunos participando. E foi aí que eu fiz vinte personagens, junto com Túlio, a gente fez vinte personagens. Foi um trabalho,

¹⁹⁹ *Ibid*, Anexo “A”

²⁰⁰ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

mas foi um senhor trabalho muito bem recompensado. Foi algo bem massa (...). Tipo, eu dava uma quantidade “xis” de personagens para eles, ou dividiam em grupos de personagens ou dava já uns cinco personagens prontos, e aí eles escolhiam com quais personagens eles iriam jogar.²⁰¹

Como relatado, a criação de personagens individuais pode sim ser um fator que dificulte a experiência em sala. O Professor 2 relata que possuía a assistência de outro aluno do PIBID nessa experiência, o que de forma nenhuma invalida a possibilidade da proposta: se o professor encontra a possibilidade de incluir outros participantes, talvez numa aula compartilhada ou numa experiência transdisciplinar, é muito válido que se planeje a possibilidade de personagens individuais, a critério do que se pretende trabalhar.

No entanto, vale salientar que caso o compartilhamento de personagens seja adotado e dois ou mais alunos fiquem responsáveis pela interpretação de um mesmo personagem, o grupo provavelmente precisará de um tempo maior para a tomada de decisões, logo o professor precisa garantir que no escopo das escolhas feitas pelos jogadores para as ações dos personagens os alunos participantes tenham condições de discutir sobre a problemática antes de uma tomada de decisão, o que pode prejudicar seriamente a distribuição do tempo nas atividades.

Como possibilidade alternativa a esta perspectiva, e uma que de forma mais realista se adequa ao interesse dessa pesquisa, é a proposta apresentada por Ricardo Jefferson, ao evidenciar em sua experiência a criação de diversos núcleos narrativos em uma mesma aula com a ajuda dos alunos da classe. Como descreve o autor:

As mesas seriam realizadas totalmente pelos alunos, simultaneamente, e podendo, conforme as instruções do professor, cruzarem-se narrativamente, mesclando suas narrativas. Essa dinâmica pode, dependendo do número de possíveis mestres de jogo, atender uma sala de aula sem muitas dificuldades.²⁰²

Essa alternativa no então só seria possível se o professor adotasse no planejamento o que foi sugerido a partir da experiência do Professor 1 no início do ponto 3.1 desse capítulo: uma experiência introdutória com o *RPG* que permita a um grupo determinado

²⁰¹ *Ibid*, Anexo “B”

²⁰² FRANCISCO, Ricardo Jefferson da Silva. *Op. cit.*, p. 84

de alunos o embasamento necessário para que estes se tornem narradores auxiliares durante a experiência de jogo.

A decisão desse tipo de divisão cabe ao professor que vai aplicar a atividade, pois só ele possui as condições necessárias para ponderar os diferentes fatores apresentados até aqui para escolher qual o melhor formato: se os personagens serão individuais em um grande grupo com toda a sala; se os personagens serão compartilhados por grupos de alunos; ou se a atividade acontecerá em diferentes mesas de jogo, com os alunos como seus próprios narrador e jogadores.

Depois de definida a quantidade de personagens em acordo com os objetivos que se pretende alcançar, é preciso refletir sobre o papel dessas personagens dentro da narrativa de uma aula-aventura. Existem aqui duas possibilidades apresentadas pelos entrevistados em seus relatos. Por exemplo:

Com o *RPG*, com o jogo de *RPG* esses elementos, esses personagens ficcionais, que na verdade eu estou chamando de ficcionais, mas na verdade são sujeitos, a gente está dando nome a tantos escravizados que existiram na história do Brasil.²⁰³

Apresentando o relato do Professor 1, inicialmente podemos perceber que há na fala do entrevistado uma distinção entre personagens ficcionais e sujeitos históricos. De fato, quando jogadores e narradores de *RPG* criam personagens, eles não necessariamente representam pessoas que existem: eles são parte do esforço criativo daqueles que os produzem, o que chamamos no Capítulo 1 de alter-ego. No caso dos narradores, os personagens criados para serem utilizados nas aventuras não necessariamente são um alter-ego, mas mais um recurso narrativo para a continuidade da criação de histórias em coletivo.

O mesmo se aplica aos professores de história que criam personagens para suas narrativas. No caso do Professor 1, a distinção entre sujeitos históricos e personagens refere-se à existência de uma história prévia associada ao personagem que representa um sujeito histórico, com começo, meio e fins descritos nos livros de referência e nos manuais didáticos. Sem nos aprofundarmos na questão da veracidade existente na interpretação

²⁰³ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

que nós historiadores fazemos de sujeitos históricos, compreensão muito associada a produção historiográfica vigente e as concepções teóricas e conceituais de cada historiador, o fato é que ao utilizar personagens que são sujeitos históricos conhecidos, muitas vezes trabalhados nos livros didáticos, o professor que aplica a aula-aventura o faz a partir de suas próprias concepções políticas e seus objetivos. No caso, podemos analisar a perspectiva do Professor 2 sobre a mesma situação:

E quando eu trago o *RPG* eu não estou trazendo o Imperador, eu não estou trazendo o Rei, eu estou trazendo um camponês, eu estou trazendo um curandeiro de uma vila, eu estou trazendo uma prostituta para a mesa, tá ligado? E tipo nisso a gente dá... o escopo da história está ali, pô. A gente está mostrando para os alunos quais são as personagens históricas. Qual é aquela galera que tipo está esquecida tanto dos livros didáticos quanto das grandes narrativas? Diz “ó velho, a história foi construída por essa galera”. Não foi tipo... a história não é sobre um grande prédio, é sobre a galera que construiu esse grande prédio, tá ligado?²⁰⁴

Vemos que o professor, ao criar personagens para a utilização nas aula-aventura, faz escolhas que apontam posicionamentos claros em relação a essa história dos grandes nomes, buscando trazer para os alunos outras perspectivas, que são associadas a novos olhares sobre a pesquisa histórica e a produção historiográfica. Não é o mesmo caso do Professor 1, que em sua experiência utiliza personagens históricos para o desenvolvimento das atividades. O que de forma nenhuma é um demérito da parte dele. Podemos associar essa perspectiva a fala do próprio entrevistado:

O que mais me interessa dentro do *RPG* quando eu vou utilizar em sala de aula é a construção e a relação entre os personagens. Ora históricos, construídos baseados em personagens que viveram e fizeram parte da história, ora ficcionais. Mas esses sujeitos ficcionais eles também são representações de sujeitos de um determinado contexto.²⁰⁵

²⁰⁴ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

²⁰⁵ Entrevistado 1. *Op. cit.* Anexo “A”

O objetivo do docente está na já mencionada oportunidade que o uso dos personagens traz em termos de possibilidades de construção do conhecimento histórico em sala de aula. Fica claro que mesmo personagens históricos pré-determinados, quando interpretados por alunos em situações de aula-aventura podem sim realizar escolhas que desviem das existentes em seus registros históricos conhecidos. Podemos observar em outro momento relatado pelo Professor 2:

A aventura era planejada de forma que os alunos se deparassem com algumas situações, e que dentro dessas situações eles pudessem ter essa construção do conhecimento histórico. Seja através da mudança da forma deles pensarem sobre determinado assunto e tal, ou tipo até mesmo na reação de uma tomada de atitude de uma personagem, tá ligado? Daí tipo, geralmente eles seguiam esse caminho, e até se eles não seguissem eles podiam chegar e “professor, podia ter feito de tal forma?” “Eu podia ter feito de tal outro jeito? Podia!”. Aí eu chegava e conversava com eles e ali a gente construía conhecimento.²⁰⁶

O importante no exercício do *RPG* em aulas de história é a capacidade de inferir a partir de continuidades e descontinuidades, desde que estas estejam previstas na narrativa elaborada pelo docente.

A partir do que foi discutido nessa etapa do texto, podemos dizer que um plano de aula-aventura está finalizado quando as seguintes etapas foram concluídas: foi feita uma identificação da escola e dos alunos para verificar a viabilidade do uso da linguagem; foi definido um tema ou conteúdo a ser aplicado; foram definidos os objetivos que se pretendem alcançar, a partir do que justifica o uso do jogo em sala de aula; foi escolhido um modo de jogo e um estilo de aventura; foi elaborada uma narrativa; e foram criados os personagens.

²⁰⁶ Entrevistado 2. *Op. cit.* Anexo “B”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reconhecer, de início, que toda prática possui suas limitações e que elas não se encontram encerradas em si. Dentre essas, é necessário evidenciar que o próprio texto, em suas limitações, não advoga a existência de receitas e manuais que sejam completos e permitam 100% de êxito nessa empreitada. Porém, o objetivo foi constituir uma possibilidade de prática que funcione como em um ciclo, em que o exercício da elaboração e aplicação das aula-aventura sirvam de elementos capazes de propiciar um constante aprimoramento. Na perspectiva de Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.²⁰⁷

Dito isso, é esperado que a partir do ciclo elaboração-aplicação-avaliação-reelaboração das aula-aventura a familiaridade com o método e as características do jogo tragam sempre uma perspectiva positiva, mesmo nos momentos em que a experiência não for proveitosa ou alcançar os objetivos desejados pelo docente, pois através dessa dinâmica de erros e acertos será possível.

O método e suas peculiaridades, descritos e apresentados aqui, compõe um referencial teórico-metodológico desenvolvido como parte de um todo, que corresponde a experiência do ensino de história em escolas da rede básica. Porém, vale salientar que a pesquisa se limitou a construir um referencial sobre o jogo de *RPG* e sua prática na sala de aula a partir da experiência docente. Logo, não foi verificada a efetividade desses modelos referenciais pois sua validação não foi o objetivo da pesquisa.

Porém, intenciona-se utilizar os dados apresentados em possibilidades futuras, talvez como proposta de investigação de doutoramento, trazendo nessa perspectiva um maior aprofundamento dos referenciais teóricos aqui trabalhados; uma outra metodologia de pesquisa baseada na pesquisa-ação em que seja possível elaborar, aplicar, analisar e

²⁰⁷ FREIRE, Paulo. *Op. cit.*, p.40

assim validar ou não o proposto nesse texto, no que diz respeito ao uso do *RPG* como linguagem aplicada ao ensino e aprendizagem da disciplina escolar de história.

A adoção de linguagens no ensino, também, não pode servir como uma solução mágica para os problemas do professor. É preciso reconhecer que nem todos os professores encontrarão as condições necessárias propostas aqui como requisitos, ou sequer terão intenção de utilizar todos os elementos aqui desenvolvidos, e que isso não configura um limitante em relação à prática. Acreditamos que cada docente, em sua especificidade, tenha a liberdade de usar o material aqui referenciado da forma que for mais conveniente com a sua realidade profissional. O interesse maior da pesquisa, no entanto, foi possibilitar e estimular o uso dessas diferentes linguagens, construindo o texto de forma a facilitar essa apropriação docente ao fornecendo possibilidades a partir da ótica/experiência de outros professores.

É também importante ressaltar o papel da formação docente, e a relevância que a escuta permite nesse sentido. Ao dar voz aos atores que praticam o jogo em sala, apresentar seus relatos nesse texto e buscar compreender as suas perspectivas, a intenção foi também valorizar a dimensão profissional do professor de história, enquanto um profissional dotado de sua própria historicidade, um “ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa, sensível, enfim, autor, produtor de saberes e de práticas educativas”²⁰⁸. Essa dimensão não deixa de ser também um posicionamento político ante, como já dito em outro momento do texto, os recentes movimentos que buscam diminuir a importância da docência enquanto uma parte autônoma do processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Buscou-se, nesse sentido, esclarecimentos sobre o método do uso do *RPG* em salas de aula de história, que se trata ainda de uma linguagem pouco utilizada se comparada com outros recursos e metodologias de ensino, mas que tem um potencial inegável, perceptível a partir dos relatos docentes explorados nesse texto, além da quantidade de pesquisas e práticas que tem se desenvolvido sobre o uso do jogo de *RPG* no ensino da história.

Ao desenvolver suas aula-aventura, os professores que se dispuserem a essa prática precisam também ter clareza em relação a diferentes fatores que aqui não foram

²⁰⁸ FONSECA, Selva Guimarães. SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Editora Papirus, 2012, p. 39

abordados, como os elementos avaliativos que podem ser explorados, a relação transdisciplinar que o *RPG* possibilita, já relatada em experiências de outras disciplinas escolares, entre uma série de fatores que, por não serem centrais aos objetivos da pesquisa, fugiram ao nosso escopo.

REFERÊNCIAS

ACHILLI, Justin et al. **Vampiro: a máscara** – um jogo de narrativa de horror pessoal. São Paulo: Devir, 2002.

_____. **O Mundo das Trevas**: livro de regras do sistema Storytelling. São Paulo: Devir, 2009.

BARBOSA, Lúcia Falcão. **Entrevista com Vampiros**: uma reconstrução da cultura a partir do jogo de *RPG*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Cultural da UFPE. Recife: 1998.

_____. PESSÔA, Brunno Manoel Azevedo. **Role Playing Game e o ensino de história**: narrativa, simulação e criação em sala de aula. In: PACHECO, Ricardo de Aguiar (Org.). **Iniciação à Docência no Contexto da Escola**: registros da formação de professores no PIBID/UFRPE. Recife: Ed. Universitária da UFRPE, 2013.

BANCHER, Flávia. **A queda do muro de Berlim e a presentificação da história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BATISTA, José Roniere Moraes. SALDANHA, Ana Alayde. A Concepção do Role-Playing Game (RPG) em Jogadores Sistemáticos *in* **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. 2009, 29 (4), 700-717.

BORRALHO, Maria Luísa Mulato. *Magister Ludi*: o jogo no espaço do fechado da sala de aula. **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas**. II Série, vol. XXII, Porto, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Universidade de Campinas. São Paulo, 2001.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 23 set. 2016. Edição extra, seção 1.

CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação escolar e o lúdico**: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história. Dissertação (Mestrado). UNICAMP: Campinas, 2008.

CARL, Jason et al. **Teatro da mente**: leis da noite. São Paulo: Devir, 2001

CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. **Desarrollo cognitivo y educación [II]**: procesos de conocimientos y contenidos específicos. Buenos Aires: Paidós, 2012.

COOK, Monte et al. **Dungeons & Dragons: Livro do Mestre – Livro de Regras Básicas V 3.5 D&D 3.5**, São Paulo: Devir, 2004.

CRAWFORD, Jeremy et al. **D&D 5e Players Handbook**. USA: Wizards of the Coast, 2014.

DEBBIO, Marcelo Del. **Hi-Brazil RPG**. São Paulo: Daemon Editora, 2004.

ENTREVISTA 1. Entrevista concedida a Brunno Manoel Azevedo Pessôa. Recife, 11 dez. 2017, p. xx [A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice “X” desta dissertação.]

ENTREVISTA 2. Entrevista concedida a Brunno Manoel Azevedo Pessôa. Recife, 12 dez. 2017, p. xx [A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice “X” desta dissertação.]

FERREIRA, E. **Games narrativos: dos adventures aos MMORPGs**. Anais do IV Seminário de jogos eletrônicos, comunicação e educação: construindo novos trilhos. Salvador: 2008.

FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. **Os jogos de interpretação de personagens e suas perspectivas no ensino de história**. Dissertação (mestrado). UEL, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

GYGAX, Gary. Gary Gygax on Dungeons & Dragons: origins of the game. **Best of The Dragon Magazine: from the strategic review and The Dragon Vols. I & II**. 1985.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto - Ed. PUC-Rio, 2010.

HENSLEY, Shane Lacy. **Savage Worlds**. Retropunk publicações, 2013.

HORN, Geraldo Balduino. GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil in KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B. RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: contexto, 2011

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória**: a cultura popular revisada. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (mestrado). UFRJ: Rio de Janeiro, 2016, p. 22

PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. **RPG e história**: o descobrimento do Brasil. Dissertação (Mestrado). UFPB: João Pessoa, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

PETRY, Luis Carlos. O conceito ontológico de jogo in ALVES, Lynn. COUTINHO, Isa de Jesus. **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PLAZZA, Rosimary. PRIORI, Angelo. **O ensino de história durante a ditadura militar**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: EED/PR, 2011.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. A constituição do campo de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica pela revista História & Ensino. **Revista História & Ensino**, v.18, nº 2, 2012.

REIS, José Carlos. **História e Teoria**. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROCHA, Mateus Souza. **RPG: Jogo e Conhecimento** - O Role Playing Game como mobilizador de esferas do conhecimento. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, São Paulo. 2006.

RODRIGUES, Joycimara de Moraes. **Narração e imaginação**: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afro-brasileira através do role Playing game. Dissertação (mestrado). UFCE: Fortaleza, 2014.

RODRIGUES, Sônia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **History and Theory**, 1987. Práxis Educativa. Ponta Grossa. V. 1, nº 2, 2006.
- SAMARA, Eni de Mesquita. TUPY, Ismênia Spinola Silveira Truzzi: **História e & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999
- SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo, SP: Paulus, 2014.
- SILVA, Marcos. **História: Que ensino é esse?** Campinas: Editora Papirus, 2013.
- SILVEIRA, Fabiano. **Vampiro: a Máscara educando e formando identidades juvenis**, 2007.
- STURROCK, Ian. **Love for dice**: love, sex, romance and reward in tabletop role-playing games in ENEVOLD, Jéssica. MACCALLUM-STEWART, Esther (Orgs.). *Game Love: essays on play and affection*. USA: McFarland & Company: 2015.
- VALIATI, Vanessa. **Crowdfunding e Indústria Cultural**: as novas relações de produção e consume in Verso e Reverso, vol. XXVII, n. 64, janeiro-abril de 2013.
- VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. Dissertação (mestrado) UNESP/Araraquara. São Paulo, 2008.
- WYATT, James et al. **Dungeons & Dragons Player Handbook**. USA: Wizards of the Coast, 2014.

ANEXO A
Entrevista I – Professor R.

Entrevista do **Professor R**, 30 anos, licenciado em História pela UFRPE e Mestre em Educação pela UFPE, à época professor de Instituição de Ensino Médio privada em Recife-PE e residente do município de Cabo de Santo Agostinho-PE. Os dados do entrevistado foram ocultados para preservar sua identidade.

Entrevista realizada por Bruno Manoel Azevedo Pessoa, 28 anos, licenciado em História pela UFRPE e mestrando em História Social da Cultura pela UFRPE, como parte da pesquisa para a elaboração do texto dissertativo requerido para a conclusão do curso de mestrado. Residente do município de Paulista-PE.

Texto transcrito de arquivo de áudio em WAV, gravado na manhã de 11 de dezembro de 2017. Duração: 90min e 23seg.

Brunno: Entrevista com Professor R., professor de história, sobre a experiência dele enquanto professor utilizando Roleplaying games para a pesquisa com título provisório ‘experiências narradas: o uso dos jogos de *RPG* por docentes de história em salas de aula de Recife - PE’. Professor, eu queria que você se apresentasse e contasse um pouco da sua experiência profissional e da sua formação... Um relato, fique à vontade para elaborar o quanto você achar necessário.

Professor R: Então Bruno, a minha formação inicial é em história pelo curso de licenciatura plena em história universidade federal rural de Pernambuco com mestrado em educação pela federal, pela UFPE. Comecei na sala de aula acho assim que eu me formei (entrei no curso) eu já acabei ingressando na sala de aula, coisa que hoje eu acho absurda. Acho que 2008 eu já estava na sala de aula, então ano que vem, como professor de história, são 10 anos. Dentro desse período passei por algumas instituições, todas elas privadas. Minha experiência em sala de aula é com a educação privada, embora tenha algumas poucas experiências, não como docente, mas em outras situações, em outras conjunturas, na educação pública. E nesse período, nesses quase 10 anos eu passei por algumas escolas em diferentes cidades de Pernambuco, todas da região metropolitana (do Recife), mas com contextos muito diversos também. Então acho que para começo de história são essas.

Brunno: E qual foi o seu primeiro contato com o *RPG*?

Professor R: Ah, massa. Eu costumo brincar que eu sou ponto fora da reta. Normalmente o pessoal que utiliza *RPG* na sala de aula era jogador anteriormente. E aí vai para a formação inicial e acaba utilizando o *RPG* na sala de aula. Eu sou ponto fora da reta porque eu não conhecia o *RPG* até minha formação inicial. Foi por conta de uma disciplina no curso de história em que eu tive o primeiro contato com o *RPG*, com o que é o *RPG*. Eu já estava na sala de aula após essa primeira experiência numa disciplina, a disciplina de Linguagens Alternativas no Ensino de História, ofertada pelo curso de história da rural, eu achei interessante a possibilidade de utilizar o *RPG* na minha prática docente. E aí comecei a experimentar. Então porque que eu sou ponto fora da reta? Porque

foi por causa da formação inicial que eu pude me apropriar da linguagem do *RPG*, do *RPG* enquanto uma possibilidade metodológica para sala de aula. Então a partir disso, acho que 2010, eu dava aula numa escola em São Lourenço da Mata, uma escola de bairro, e aí nessa escola eu trabalhava com alunos do sexto ao nono ano, e comecei a experimentar o *RPG* nas minhas próprias aulas. Mas a partir dessa experiência no curso de formação, do curso de formação inicial.

Brunno: E enquanto jogador de *RPG*? Você já joga *RPG* fora da sala de aula?

Professor R: Sim, depois que eu tive essa primeira experiência na disciplina do curso de história, para me apropriar do que é o *RPG* eu reuni um grupo de amigos, passei a ler os livros-jogo, os títulos de *RPG*, para entender melhor como funcionava e passei a experimentar “mestrar” *RPG*. Eu sempre brinco que como jogador de *RPG* eu devo ser um excelente mestre porque eu jogo muito mal. Eu não tenho muita paciência para jogar, isso é muito curioso. E aí eu comecei a experimentar em ambientes fora da sala de aula, comecei a experimentar como jogador casual por questões lúdicas, de prazer, reunir os amigos. Passei a experimentar desde 2010 também, sempre que eu tenho um tempinho reúno a galera para jogar *RPG*.

Brunno: Qual foi o seu primeiro contato com o uso do *RPG* na sala de aula, o jogo em si aplicado à sala? Foi algum material, uma aula que você preparou?

Professor R: Quando eu fiz a disciplina a gente pagava uma das avaliações, uma das formas de avaliação era uma oficina, uma espécie de simulacro da sala de aula, em que a gente pegava uma linguagem e simulava uma aula com aquela linguagem. Quando eu fiz eu fiquei muito satisfeito, na disciplina, no curso de história. E como eu já dava aula, eu peguei todo o material que eu tinha produzido, refiz tudo e comecei a usar. Inclusive era para dar aula de Império Romano para turmas do sexto ano. Para mim era muito difícil já como professor entender o que era o Império Romano e todos os problemas que envolvem o tema império romano. Imagine para os alunos de sexto ano. Então eu vi no *RPG* uma possibilidade bacana da gente criar elementos de construção do conhecimento com aquele tema a partir do que o *RPG* proporcionava. Por exemplo: a construção de personagens, a imersão temática que o *RPG* possibilita, então daí eu comecei a usar pela primeira vez na sala de aula. Para isso eu precisei fazer leitura teórica, alguns autores que já circulavam ali, entre a educação e a utilização do *RPG* em sala de aula, como o Alfeu Marcatto por exemplo. Depois me apropriar da linguagem do *RPG*, porque eu precisava conhecer sistemas de regras, como é que funcionava a ambientação, o contexto das aventuras, o que era um personagem, né? Alguns conceitos que são muito próprios do *RPG*. Como os personagens coadjuvantes, o que era um personagem principal dentro da aventura, o que era a cooperação! Porque a gente no Brasil tem uma... a gente no Brasil é muito acostumado com o sistema competitivo, e o *RPG* ele traz uma outra dimensão que é a dimensão da cooperação. Então eu tinha que entender todos esses elementos para poder utilizar na sala de aula. Mas eu sempre brinco que era sempre a nível de experimentação. Sempre que a gente tinha uma turma, e principalmente nessa primeira experiência, a gente

ia ajustando à medida que as coisas iam funcionando ou não, a gente ia ajustando de acordo com a turma.

Brunno: E você deu alguns elementos agora que são diferentes da educação que a gente está acostumado aqui no Brasil em relação ao uso do *RPG* em sala de aula. Então como você descreveria assim, de forma mais específica, o que levou você a utilizar o *RPG* em sala de aula?

Professor R: A primeira... o primeiro motivo, a primeira justificativa para usar o *RPG* na sala de aula, para mim, era a questão da imersão. Porque eu acho que uma pergunta recorrente na sala de aula, feita pelos alunos é “porque que eu estudo isso?”. “Porque que eu estudo Império Romano”, não é? Se a gente pensar por exemplo no Império Romano, é algo que está distante da realidade dos alunos temporal e geograficamente. Então, como é que eu faço para fazer com que meu aluno entenda o que foi o Império Romano por exemplo, sem que ele seja levado pela visão dele de mundo atual. E o *RPG* ele proporciona isso porque ele garante uma imersão temática pela ambientação que é construída pela narrativa do *RPG*, garantindo que o aluno ele passe a entender melhor o contexto que está sendo discutido na sala de aula. Ao invés do professor estar discutindo, estar dizendo na sala de aula que “Roma era isso” e “Roma era aquilo”, os alunos estão experimentando né, através da narrativa construída previamente pelo professor, que é algo muito próprio do *RPG*. Bem, essa é a primeira justificativa. A segunda é a questão da cooperação. Dentro do sistema do *RPG* tem uma coisa que me agrada bastante, eu acho que a gente precisava explorar mais isso na sala de aula, que é o fato de que os personagens eles têm habilidades diferentes, mas eles precisam aprender a trabalhar juntos para superar demandas para conseguir construir competências, resolver tarefas e tal. Então isso é muito importante não somente na sala de aula, mas na vida. Quando a gente começa a lidar com esse tipo de coisa e a aprender que nós temos limitações em algumas coisas, e limitações essas que as vezes o colega não as tem, então como é que a gente aprende a trabalhar coletivamente, em prol de um objetivo comum garantindo o sucesso, sucesso esse na verdade a construção do conhecimento. Tem uma coisa também fantástica que eu acho dentro do *RPG*... Se eu estiver falando demais avise.

Brunno: À vontade.

Professor R: É, tem uma coisa que eu acho também fantástica no *RPG* e que tem muito a ver ainda com essa coisa da ambientação né? Da imersão temática, e do trabalho cooperativo, que é tirar dos alunos a ideia de que jogo ele deve existir somente se houver competição. Mesmo os jogos, por exemplo, se a gente pensar o futebol enquanto um esporte e um jogo.... Os atletas de um mesmo time, eles estão muito menos preocupados em trabalhar juntos para a vitória, porque na verdade o objetivo maior deles é ganhar para o time adversário. Quando na verdade se eles soubessem trabalhar em grupo, em equipe, talvez o potencial disso seria muito maior. E isso é uma dimensão que é muito forte na sala de aula, não somente na sala de aula, mas no Brasil também, na vida em geral. Cada vez mais eu tenho percebido. Aqui com os meninos, aqui na escola, eu tenho um projeto de jogos junto com o professor de História, o professor Lourenço. A gente tem um projeto

com jogos de cartas e jogos de tabuleiro. É muito curioso quando a gente traz um jogo cooperativo, os meninos eles não se sentem tão envolvidos quanto com um jogo competitivo, então você..., mas isso é uma construção! Então você traz o jogo cooperativo, você traz uma vez, traz outra né? E aí eles vão percebendo isso, vai construindo outras possibilidades, garantindo aos alunos outras possibilidades, que é algo muito próprio do *RPG*, muito característico do *RPG*. Tem milhares de outras coisas que é... a possibilidade de você discutir conceitos a partir do *RPG* ela é muito mais fácil, pelo menos eu percebo. Sempre que eu uso o *RPG* eu penso... São três possibilidades: uma delas é o *RPG* como uma espécie de ilustração para um tema que foi debatido previamente, então a gente discute alguns temas, um tema por exemplo, dentro desse tema a gente discute alguns conceitos e depois a gente joga *RPG* para que os alunos possam vivenciar, experimentar essas coisas. Isso é uma possibilidade. A outra é fazer justamente ao contrário, é o *RPG* como elemento introdutório, ou seja, a gente joga o *RPG*, depois que joga o *RPG* é que eu venho discutindo e aí eu utilizo a experiência do *RPG* que eles vivenciaram para dizer “Ó, vocês no jogo fizeram isso, mas em Roma antiga, a galera podia fazer isso?”. Então para trazer uma série de questionamentos. E uma terceira possibilidade, que eu acho é a mais fantástica do ponto de vista pedagógico, mas assim, também a mais difícil de ser alcançada que é ao mesmo tempo em que você joga já ir apresentando esses elementos, esses conceitos históricos e construindo esses conceitos históricos em sala de aula. Mas eu não tenho dúvida, assim, dentre as poucas certezas que eu tenho e obviamente baseado na minha experiência na utilização do *RPG* que quando um professor consegue fazer isso, ou seja, enquanto ele joga ele já vai explicitando alguns conceitos históricos pertinentes a temática que está sendo discutida, o processo de aprendizagem é bem mais significativo. Tanto que a nível de exemplo hoje eu estava vendo a contracapa do meu livro de história tem uma brincadeira de uma aluna que disse, olhou para a colega e disse “fulana é o Joaquim Silvério dos Reis da minha Inconfidência Mineira”. Ou seja, o que é que essa fala dessa aluna quer dizer? Ela não somente conseguiu entender um determinado conteúdo histórico, mas ela se apropriou dele e consegue fazer inferências. Então quando a gente percebe que o aluno fez isso, isso é a construção significativa do conhecimento histórico escolar. E isso foi possibilitado por uma experiência de jogo né, muito próxima do *RPG*.

Brunno: Deixa eu te perguntar Professor R, houve algum trabalho ou algum material que serviu de referência para você começar a trabalhar (com o *RPG*) e se sim, se houve esse material, ele serviu ao propósito dele, ao que ele se propunha inicialmente?

Professor R: É, pois é, o texto do Alfeu Marcatto, ele é um guia interessante nesse sentido. Além do guia de Alfeu Marcatto tem algumas dissertações que serviram bastante, como a de Wagner Schmidt, que foram interessantes. Bem depois, o professor R.A. do aplicação (Colégio de Aplicação da UFPE) ele escreveu um livro que é “*RPG* na escola”, que é contando a experiência dele no uso do *RPG* nas aulas de física, que também foi um material riquíssimo. Mas tem aí um... muito curioso que livros que tratam de *RPG* pedagógico ainda são muito escassos, né? Por exemplo, livros que se prestem a contar sua experiência, eles já aparecem aí no mercado. Mas livros com a construção de sistemas

que sejam didáticos, *RPGs* pedagógicos ainda são muito escassos. Tem um, não lembro agora, “alguma coisa” Marcondes... O livro é horrível, o “Livro das Lendas”, é um livro fininho de uma gramatura maior, um tamanho maior, mas é um livro horrível que se propõe a ser um *RPG* pedagógico horrível! Um grande exemplo do que não fazer na sala de aula, significativo nesse sentido! Tem um... O texto, a tese da professora Sônia Rodrigues né? Bem interessante. Tem algum outro livro, o Curumatã, o Curupira...

Brunno: Eu acho que é Curumatã.

Professor R: Curumatã, que é um livro-jogo para discutir questões educacionais, questões de folclore, questões de educação ambiental... que é interessante, mas como livro-jogo serviu de inspiração também para o meu trabalho. Mas significativamente, o livro do professor R. A., o livro de Alfeu Marcatto, embora eu discorde hoje de coisas que o Alfeu aponta, a principal delas quando ele diz em algum momento do livro “se o *RPG* não servir para nada ele serve para divertir”. Gente, eu sou professor. Se for só para divertir eu reúno meus alunos em outro espaço que não o da sala de aula e vou jogar com eles.

Brunno: E como é que você descreveria como foi essa preparação dessa atividade? Você fez alguma pesquisa para elaborar o material, houve algo que foi um problema ou algo que auxiliou esse dentro desse processo, durante a preparação?

Professor R: É, espera aí, deixa eu organizar aqui as ideias se não... é uma pergunta...

Brunno: Grande. (risos)

Professor R: Vamos lá. Primeiro, para organizar minha atividade, primeiro eu preciso dizer que o planejamento com... utilizando o jogo em geral, não somente o jogo de *RPG*, mas o jogo em geral, ele demanda do professor muito mais tempo do que, por exemplo, planejar uma aula expositiva. Porque? Porque em geral o professor tem 50 minutos, né? Uma hora aula de 50 minutos. E eu preciso fazer com que em 50 minutos compreendam o sistema de regras, as regras do jogo e isso é muito importante porque se não tiver regras não é um jogo. Eles precisam entender as regras, então eu preciso estar muito... Para mim tem que ser muito claras as regras porque eu preciso traduzir para eles, simplificar às vezes. Então eu preciso conhecer as regras. Eu preciso construir a narrativa prévia para a aventura. Eu preciso envolver os alunos então eu preciso criar elementos, pesquisar elementos como por exemplo trilha sonora, isso é bem bacana, às vezes em algumas turmas funcionam, em outras não. Eu preciso conhecer muito bem a minha turma. Porque... É uma coisa muito... Cada vez mais eu tenho percebido: às vezes o *RPG* ele não funciona em todas as turmas, ele não funciona e o mais curioso é que as vezes ele funciona em uma turma em um determinado momento e aí em outro momento ele pode não funcionar, então o professor ele tem sempre que ter, quando a gente planeja com *RPG* ou com o jogo em geral, a gente precisa também planejar um plano “B” para se a atividade não der certo o que é que eu vou fazer? Então isso revela uma característica da utilização dos jogos no que diz ao planejamento que exige muito tempo do professor planejando refletindo a atividade. Esse planejamento ele precisa acontecer antes, durante e depois,

porque antes a gente planeja a atividade, é muito característico do *RPG* a gente não ter a dimensão, o controle total da atividade, então os alunos podem levar a aventura como numa aventura de *RPG* prazerosa (*RPG* sistemático) os alunos, jogadores e os alunos, podem levar a aventura para um campo que o professor não esperava, por um caminho que o professor não esperava. O professor tem que estar atento a isso. Então exige uma atenção do professor que é muito grande, e alguns insights também. E depois refletir o que deu certo, o que deu errado, para numa próxima atividade, seja com aquela turma ou com outra turma a gente já ter alguns caminhos possíveis para trilhar. Aí você tinha algumas outras questões, eu fiquei muito no campo do planejamento.

Brunno: Não, eu vou elaborando elas ao longo da entrevista.

Professor R: OK

Brunno: Você já chegou a utilizar algum *RPG* que existe no mercado para aplicar em sala de aula?

Professor R: Ah, sim. Isso era outra coisa. No começo eu pegava o sistema do Dungeons & Dragons, por exemplo, o D&D 4.0, que foi um dos primeiros com os quais eu tive contato. E eu simplificava o sistema deles, simplificava absurdamente assim. Pegava a ficha de personagem e ia simplificando né? Tirava coisa de classe, simplificava ao máximo. Eu tenho até os modelos, se você quiser depois eu posso mandar. Depois, quando eu tive contato com o material do professor R. A., ele criou um sistema para usar o *RPG* com ficha própria, que está lá no livro “*RPG na Escola*”. E tem disponível no site dele também, que é homônimo: *RPGnaescola.com.br*. E aí eu passei a utilizar o modelo de ficha do professor R. A. e o sistema que ele propôs no livro “*RPG na Escola*”. De um tempo para cá, o que eu faço na verdade são apropriações do *RPG*. Eu pego alguns elementos do *RPG* e utilizo na sala de aula. Uma coisa muito mais próxima do LARP, em que os alunos vão muito mais interpretando os personagens e dialogando entre si do que a experiência do *RPG* de mesa, em que você tem a ficha, tem... continua a rolagem de dados, às vezes eu uso outro sistema, tem um sistema que eu gosto bastante que ele não usa rolagem de dados que é o “Busca Final”, que não é um *RPG* pedagógico, é um *RPG* comercial, lúdico, prazeroso, mas que ele usa cartas. E aí eu fiz uma adaptação para usar sistema de par ou ímpar para que os alunos decidam, simplificando porque hoje a minha realidade com os alunos, eu trabalho com alunos de oitavo e nono ano, o que não quer dizer que, outra coisa que o Marcatto falava, que o *RPG* tem que ser sempre simples. Às vezes os alunos, dependendo da turma, eles exigem um sistema de regras mais complexo, mais bem construído para que eles se sintam envolvidos com a narrativa. Isso depende muito dos alunos. Bem, aí só para responder de maneira sintética, o material de consulta, o material de R. A. e o Dungeons & Dragons. Inicialmente o Dungeons & Dragons e depois o livro do professor R. A. que é um livro onde ele constrói um sistema de *RPG*. Mas de um tempo para cá isso virou mais consulta.

Brunno: E você falo que dentro desse modelo de *RPG* que você utiliza em sala de aula alguns elementos você faz essa seleção para poder dinamizar, melhorar a aplicação. Que

elementos você costuma utilizar em sala de aula, que elementos você manteve do que seria esse *RPG* original?

Professor R: Era o que eu já dizia Brunno, em algumas experiências eu ainda uso a rolagem de dados, por exemplo. Que é uma mecânica que não é única do *RPG*, uma das mecânicas de jogo que está aí, uma das primeiras, milenar, que tem mais de três mil anos. Quer dizer, mais de três mil anos não, cerca de cinco mil, já que os dados surgiram ali por volta do 3.000 AC. E obviamente isso pode ser muito mais antigo. Mas eu ainda uso em algumas ocasiões o sistema de rolagem de dados ou o sistema... O que mais me interessa dentro do *RPG* quando eu vou utilizar em sala de aula é a construção e a relação entre os personagens. Ora históricos, construídos baseados em personagens que viveram e fizeram parte da história, ora ficcionais. Mas esses sujeitos ficcionais eles também são representações de sujeitos de um determinado contexto. Por exemplo, eu utilizei com os alunos, não era um *RPG*, era um jogo de tabuleiro, que é baseado no “Quissama”, que é um jogo de tabuleiro inclusive nacional, que também não tem nenhuma preocupação pedagógica, para discutir o processo de libertação dos escravizados no Brasil. Então o que é que eu fiz: os meninos jogavam o Quissama, que é um jogo de tabuleiro, e depois a gente fez um simulacro, baseado nos personagens do Quissama para discutir como seria viver no ano de 1869. O jogo se passa em 1869 então, alguns anos ali antes da assinatura da Lei Aurea. E aí o que é que acontece: alguns alunos vão encarnando, vão assumindo os personagens históricos como a Princesa Isabel, o José de Alencar que foi durante muito tempo ministro do governo de D. Pedro II. O próprio D. Pedro II... e alguns personagens que são ficcionais, que aparecem no enredo do jogo, mas que embora sejam ficcionais são muito bem contextualizados com a época. Por exemplo tem o Woodruff que era um investigador inglês que vem para o Brasil dentro da narrativa do jogo, o próprio Quissama que é um negro ex-escravizado que está procurando a mãe que desapareceu, que era escravizada de um senhor de engenho. Então eu pego essa narrativa do jogo, vou distribuindo as personagens para grupos, por que o *RPG* normalmente é pensado para cinco ou seis jogadores, mais o mestre, e a sala de aula tem 35, tem 40, então o que é que a gente faz? A gente divide os meninos em grupos e cada grupo assume uma personagem. E aí esses personagens eles vão dialogando dentro de uma trama pré-estabelecida. Então o que mais me interessa hoje ao utilizar o *RPG* ou elementos do *RPG* é essa construção da narrativa, que é uma narrativa que tem começo de uma história que é contada por mim em sala de aula, mas o desfecho dela é construído coletivamente com os alunos.

Brunno: E dentro dessa elaboração dessa atividade como é que você descreveria esses elementos ficcionais que você acabou utilizando? Qual a relação disso com o conteúdo que estava sendo trabalhado? Existe algum entrave, algo que você essencial para entender como é que se utiliza isso.

Professor R: Para falar disso, deixa eu a própria experiência do Quissama e falar como é que isso funciona no Quissama, para ver se eu consigo te responder de maneira clara. É, por exemplo, quando a gente pega o livro didático de história a gente vê a libertação dos escravizados pelo prisma da Princesa Isabel. A gente não vê os debates que ocorreram, a luta dos escravizados ao longo de séculos, tentando aí sua libertação, sair desse regime

escravista. Com o *RPG*, com o jogo de *RPG* esses elementos, esses personagens ficcionais, que na verdade eu estou chamando de ficcionais, mas na verdade são sujeitos, a gente está dando nome a tantos escravizados que existiram na história do Brasil. Então com o *RPG* eu posso fazer com que os alunos entendam a complexidade do século XIX, por exemplo, antes da assinatura da Lei Aurea. Então como é que o *RPG* ele me auxilia como professor de história nesse sentido? Ele garante para os alunos e para mim, nesse diálogo que a gente vai construindo junto que os alunos entendam que a Lei Aurea não foi assinada pela princesa Isabel porque ela é boazinha, que é uma construção equivocada. A Lei Aurea é uma lei proposta pela câmara de um ano antes, que teve aprovação ampla na câmara e que leva em consideração uma luta de vários séculos de pessoas que ou tentaram fugir, ou criaram estratégias de sobrevivência, táticas para sobreviver dentro do sistema escravista no Brasil. Então o *RPG* garante para mim enquanto professor que os alunos se aproximem dessa relação que é complexa, que o livro didático muitas vezes não consegue expor, não consegue deixar claro essas coisas. Por exemplo, quando um livro didático fala da libertação dos escravizados ele fala da princesa Isabel, diz que a princesa foi lá e assinou a Lei Aurea, como se a lei fosse uma ideia da princesa Isabel, tivesse brotado, ela tivesse acordado de bom humor a fim de libertar os escravizados e decidiu de uma hora para outra fazer isso, né? Inclusive deixa muito claro também que com o *RPG* os meninos conseguem entender as pressões que existiam na época né? Entender ou pelo menos se aproximar da pressão que a princesa Isabel sofreu sendo mulher, assumindo o cargo de um país que até hoje é muito machista, sofrendo pressão internacional, tendo vários grupos no Brasil, uns pró-libertação dos escravizados, o grupo dos abolicionistas. Outros, grupos escravistas... então toda essa complexidade do contexto histórico o *RPG* permite que a gente se aproxime para que os alunos entendam que a história não é construída por um ou por dois sujeitos.

Brunno: Eu vou focar um pouco nessa atividade específica que você me descreveu com o Quissama. Você falou que dividiu a atividade em dois momentos, não é?

Professor R: É.

Brunno: Um momento em que foi realizada a prática do jogo e depois a experiência com os personagens. Como é que você costuma pensar assim, planejar essa divisão do tempo dentro da sala de aula utilizando o *RPG*?

Professor R: Por exemplo, para essa atividade o que eu fiz foi o seguinte, era o que eu dizia. Eu tenho um projeto aqui na escola que é um projeto que utiliza jogos de tabuleiros com alguns alunos... alguns alunos fazem parte do projeto e esses alunos depois eles funcionam como monitores na sala de aula. Então o que é que acontece, como é que funcionou com o Quissama... nesse segundo horário, nesse horário alternativo em que o projeto é realizado, os alunos do projeto que são alunos do oitavo ano do Fundamental II, esses alunos se aproximam da experiência do jogo de tabuleiro Quissama. E aí, num outro momento, esses alunos funcionam como uma espécie de líderes na sala de aula para o *RPG*. Então aí o que é que acontece? No intervalo disso eu explico as regras, eu utilizo ali uma aula pelo menos... no caso do Quissama eu fiz um jogo com os alunos do projeto,

depois uma aula para explicar algumas regras do sistema de jogo, que é um sistema bem simplificado que eu uso hoje, muito mais preocupado como eu dizia com a questão da narrativa, da construção da narrativa. E depois disso numa terceira aula, no caso numa segunda aula, mas no terceiro encontro com alguns desses alunos a gente joga efetivamente. E aí o que que acontece? Eu divido esses alunos em grupos, um grupo de alunos assume o Quissama, um grupo de alunos assume o Imperador D. Pedro II, um outro grupo de alunos vivencia a Princesa Isabel. O Woodruff entrou no jogo... acho que a gente tinha cinco personagens, não lembro agora quem foi o outro. Mas aí cada grupo assumia uma personagem. E eu, enquanto professor que está “mestrando”, narrando, eu vou assumindo todos os outros personagens, garantindo a coesão da história ou em alguns momentos contando algumas coisas que foram acontecendo. E aí funcionou nessas etapas. Não necessariamente funciona assim. Como eu dizia, às vezes eu utilizo o *RPG* como elemento introdutório. Nessa aula em específico, como o tema era... tocava questões da escravidão no Brasil, a questão da mulher, então eram os temas que a gente estava trabalhando na sala de aula: a questão da escravidão no Brasil, a questão da mulher, principalmente a partir da figura da Princesa Isabel, mas de tantas outras figuras como a própria Bernardina... E aí eram esses dois os temas principais. Depois que a gente terminou o jogo, a gente tem uma outra aula em que eu dedico para conversar com eles sobre o que aconteceu no jogo e que a gente possa traçar paralelos com o livro didático, por exemplo, em que eles dão uma olhada no livro didático e dizem “ó professor mais no livro didático isso aqui não aconteceu desse jeito. Porque não fala das mulheres aqui?”, para que eles mesmos vão criando ilações sobre o conhecimento histórico escolar.

Brunno: E como você entenderia assim uma forma de avaliar esse processo? Você acabou de dar um exemplo que seria uma comparação com o livro didático. Você acha que isso foi significativo para compreender como esses alunos...

Professor R: Pois é, esse negócio, avaliação, é sempre uma tristeza (risos). Por exemplo, eu sou muito... eu não tenho problema nenhum em dizer que eu sou completamente contrário aos modelos de avaliação, por exemplo, avaliação escrita num dia só, e tal. Eu acho que a gente avalia muito mais durante a sala de aula. A gente como professor todo dia na sala de aula a gente sabe quem é o aluno que está entendendo o assunto, o aluno que está construindo o conhecimento significativamente. A gente tem alguns indícios que vão aparecendo, que vão surgindo, e que garantem para a gente que o conhecimento está sendo construído. Ou não, né? Por exemplo, um simples franzir de testa é um indício de que o aluno não entendeu alguma coisa que você explicou, né? Isso é da ordem da experiência. Inegavelmente da ordem da experiência... E aí o que é que acontece? Na avaliação, aqui na escola a gente tem uma avaliação tradicional. Então como é que eu faço, avaliação é requisito da escola, então eu preciso fazer-la. Isso não quer dizer que a escola não me garanta outros espaços avaliativos. Então o que é que a gente faz: avaliação continuada. É perceber que são os alunos que estão interagindo mais no jogo, obviamente respeitando que alguns alunos não interagem tanto por questões de timidez, por questões de problemas de leitura. Muitas vezes isso é muito... isso aí é outra coisa, outro dado muito curioso. O *RPG* ele exige que você tenha um domínio da leitura muito grande. Ele

exige que você esteja lendo o tempo todo. E mesmo quando ele está na sala de aula. Se no espaço comercial, o *RPG* comercial, o *RPG* lúdico, com a finalidade só de entreter, se ele já exige isso quando ele vai para a sala de aula, mesmo ele simplificado ou mesmo ele modificado, essa exigência permanece. Então o *RPG* também me serve como um elemento de diagnóstico. Às vezes eu consigo perceber através do jogo quem são os meus alunos que tem dificuldade de leitura, e aí a gente depois cria estratégias para fazer com que eles vençam essas dificuldades.

Brunno: E como foi essa relação dos alunos com o *RPG*? Eles já conheciam o jogo? Eles gostaram ou houve complicação nesse sentido? Alguns não quiseram realizar a atividade?

Professor R: Essa é uma coisa muito curiosa assim. Desde a minha monografia, na verdade antes, desde Prática 2, na formação, uma coisa que eu devia ter dito antes. Então deixa eu começar por ela para a gente organizar, senão eu vou misturando as coisas (risos). Desde Prática 2, quando eu assumi a sala de aula na disciplina de Prática 2, eu estava numa escola em que o professor dessa escola, professor Wilson Falcão, um sujeito fantástico...

Brunno: Ele é o irmão da professora L.?

Professor R: Não é não, é só coincidência o nome. O professor Wilson Falcão é professor da [EREM Jornalista] Trajano Chacon. E é um professor superaberto a novas linguagens, a modelos pedagógicos inovadores... e aí, quando eu estava na Trajano Chacon pagando a disciplina de Prática 2 no momento em que eu tinha que ministrar as aulas eu chamei o professor da disciplina, o professor Lucas Victor e chamei o professor Wilson Falcão e perguntei se eu poderia experimentar o *RPG*. Eu já era professor, já estava na sala de aula. Já usava na sala de aula, mas eu queria usar com os quarenta alunos do segundo ano do ensino médio da Trajano Chacon. E aí, depois de planejar uma aventura enlouquecida né? Era uma aventura que tinha quarenta personagens diferentes. Parecia muito mais o núcleo de uma novela, eu experimentei usar um LARP... foi uma coisa assim, uma experiência muito louca, mas também muito gratificante. Mas aí eu me deparei com uma das primeiras dificuldades, que era: e quando o aluno não quer jogar? O que é que o professor faz? Você gastar energia para criar quarenta personagens para duas turmas do ensino médio, em dois momentos diferentes, e chegar na sala de aula três benditos alunos vem dizer “não professor, eu não vou fazer isso, eu não quero jogar. Não quero fazer parte.” E aí? O que é que se faz? E aí eu tive a sorte de... Wilson Falcão é um sujeito que tem insights muito rápidos, então quando os alunos, que eram alunos dele, disseram “não professor, não quero jogar”. Ele disse “não, tudo bem. Faça o seguinte: tire seu celular do bolso e fotografe.” Então ele já apresentava para mim uma possibilidade que era: ora, o aluno não quer jogar. Tudo bem. Se ele não quer jogar, eu enquanto professor eu preciso inseri-lo na atividade de outra forma. Qual foi a forma que Wilson Falcão encontrou? “Tire o celular do bolso e registre a atividade. E mande a foto para mim que eu quero o registro.”. Então é muito curioso que os três alunos que não queriam participar e começaram a registrar, a medida em que o jogo foi rolando, eles chegaram e [disseram] “professor agora eu quero entrar.”. E aí a gente também as vezes precisa ser firme e [dizer] “não,

olha você agora não pode. Não pode porque a aventura já começou, né? Você... foi uma escolha sua. Assim como na vida, você vai ter momentos em que você vai fazer escolhas e depois, por conta dessas escolhas, você vai ter que assumir as consequências.”. Então Wilson disse “não, agora não. Na próxima aula você pega um personagem e você vai jogar, mas agora você vai ter que registrar, sua atividade é essa.”. Então, são indícios. Quando eu fui para o mestrado essa era uma pergunta que me torturava, que era “e quando o aluno não quer jogar”. Porque assim, se a gente pensar em Huizinga, Johan Huizinga, naquele texto *Homo Ludens*, ele diz que uma das características principais do jogo é a livre espontaneidade da participação. Para ser jogo, o sujeito tem que escolher participar. Mas a sala de aula não permite essa livre participação. Se eu estou na sala de aula, eu tenho que estudar, né? Então a primeira coisa era essa: o jogo quando vai para a sala de aula ele pode permitir que o aluno não participe? Eu entendo que não. Mas se o aluno não quer participar, como é que eu faço para inseri-lo? Então eu já tive algumas experiências além dessa da Trajano Chacon. Já como professor utilizando o *RPG* de alguns alunos terem resistência, não se dispõem a participar da atividade e aí a gente vai criando estratégias. Por exemplo, tem meninos que são muito acostumados com o sistema tradicional de aula expositiva e eles funcionam muito bem nesse sistema. Então quando você propõe um sistema de alguma forma inovador que é estranho a eles tira eles do lugar comum deles, um lugar que eles se dão muito bem. Então isso gera uma certa resistência. Por exemplo, já teve casos em que eu disse “não, então faça o seguinte faça o registro”. “A professor, eu prefiro fazer o resumo, prefiro fazer resumo do livro do que ficar jogando. Isso não é aula, a gente está jogando. Quero assistir aula”. “então faça o seguinte, faça o registro, faça o resumo do que está acontecendo aqui.”. Então são estratégias possíveis para a gente ir inserindo esses meninos na atividade.

Brunno: Ok. Bom, eu acho que em relação a prática do *RPG* assim, na atividade, a gente já percorreu alguns caminhos.

Professor R: Massa.

Brunno: Eu queria focar um pouco agora na sua experiência, na sua relação com o jogo de *RPG* e nas aulas de história em si. E aí eu queria iniciar pela pergunta que é uma pergunta mais abrangente assim... Em termos de conhecimento historiográfico, como você classificaria a utilizaria a utilização do *RPG* em sala de aula? Você acha que ele atende ao que um professor de história precisa atender, o que uma aula de história precisa?

Professor R: Eu... eu diria Brunno que a gente precisa fazer um deslocamento. Um deslocamento no sentido de: o *RPG* em si, primeiro que em geral, ele não é objeto da sala de aula, não é pensado para a sala de aula, então qualquer utilização do *RPG* ela parte de uma adaptação utilizada pelo professor para tal. Nesse sentido né, dito isso... na verdade eu falo muito mais da minha prática docente. Como professor de história eu acho que o *RPG* em algumas situações ele atende o que outras linguagens não atendem. O que é que eu tenho muito claro hoje: a gente tem salas de aula que são muito diversas. Trinta, trinta e cinco alunos que são trinta e trinta e cinco sujeitos diferentes. Então tem um aluno que está muito acomodado e funciona muito bem com aula expositiva. Tem outro aluno que

não se sente contemplado pelo modelo de aula tradicional, expositiva, digamos assim. E que se o professor utilizar a linguagem do cinema, por exemplo, ele se sente tocado e passa a interagir com o professor. Outros tem uma aproximação com o jogo, seja o *RPG*, seja o jogo de tabuleiro, jogo de cartas em si. Então o que é mais importante nesse sentido para a prática docente? A diversidade. Diversificar. Diversificar as linguagens para garantir que o máximo de alunos possível seja tocado. Então mais em alguns momentos, o *RPG* para construção do conhecimento histórico escolar ele é sim, bastante significativo. Agora volto a dizer, dependendo da turma, dependendo do momento. Isso parte muito daquilo que o professor vem planejando. O professor precisa ter muito claro quais são os objetivos pedagógicos, não é, para utilizar o *RPG* justamente para na hora de uma acusação, inclusive dos alunos de que “ora se está jogando isso não é aula” a gente tem muito claro né, os motivos, as justificativas para que a gente garanta “não olha, isso é aula por causa disso, disso e disso”.

Brunno: E em que situação você não utilizaria o *RPG* numa aula de história? Se você conseguir pensar assim numa coisa específica.

Professor R: Claro! Claro, assim, eu posso dizer da minha experiência. Por exemplo, já aconteceu de eu planejar uma atividade com o *RPG*, ou pelo menos com elementos do *RPG*, e chegar na sala de aula e os meninos não estarem na “vibe”. Então eu preciso estar muito tranquilo... primeiro, se eu forçar a barra a experiência com o *RPG* ela pode ser negativa. Sendo negativa, aquilo que o *RPG* poderia me proporcionar de melhor que era a capacidade de imersão temática não vai ser válido. E eu posso na verdade fazer com que os alunos tenham uma... com essa experiência negativa que para muitos pode ser a primeira experiência os afaste dessa linguagem. Vai muito o que é eu não... não seria uma temática ou um tema ou um conteúdo histórico, mas seria muito observar a sala de aula e perceber quando a sala de aula não está predisposta a jogar. Então tem muito uma coisa da percepção do professor. Com relação a temática ou conteúdo historiográfico, como o *RPG* em si, mesmo o *RPG* não pensado pedagogicamente ele simula a própria vida eu acho que não tem tema nenhum que a gente não possa usar. Acho que vai muito da capacidade criativa, inventiva do professor de se apropriar de uma temática e construir uma narrativa que garanta a imersão dos alunos, que garanta por exemplo o envolvimento deles na atividade pedagógica. Então por exemplo, não sei... eu por exemplo já usei o *RPG* em algumas escolas para discutir a temática da escravidão e da mulher baseado no Quissama, já usei... eu discuti o processo de independência das treze colônias inglesas e formação dos Estados Unidos. Já utilizei para a Primeira Guerra Mundial. No meu primeiro ano aqui, que foi o ano passado, eu dividi os alunos. Os meninos iam à guerra, alguns pelos EUA, outros pela Alemanha, e as meninas ficavam em casa cuidando dos filhos. E eles precisavam trocar cartas. E aí as cartas eram as mais curiosas, as mais engraçadas. Eu lembro de uma muito engraçada de uma aluna que escrevia para o marido e dizia assim “Meu querido marido Mister Catra, volte para casa porque eu não aguento cuidar dos seus treze filhos. Se você voltar morto, tenha certeza que eu vou te matar de novo.”. E a gente precisa chamar atenção quando pega esse tipo de elemento. É... “gente, a gente está no contexto da... gente, isso aqui, esse tipo de linguagem, é da época?” sabe?

“Como é que a galera escreveria na época?”. Obviamente antes eu tinha trazido alguns trechos de cartas para que eles se apropriassem e entrassem nessa... nesse contexto. Mas essas coisas muito curiosas também são muito bacanas. Por exemplo, quando... eu lembro que depois, na própria avaliação tinha alguma questão que eu tinha formulado em que eles precisavam narrar como era a vida durante o período da primeira guerra mundial, em que os meninos, em que a galera começava a contar e escrever a questão baseado no que tinha experimentado em sala de aula: “as mulheres estavam longe dos maridos, tiveram que ir trabalhar para construir as armas. Que outrora esse trabalho era feito pelos maridos...”. Então algumas temáticas em momentos históricos, em eventos históricos diferentes eu já usei... citei três, Independência do Brasil também já usei, né? A própria... o Império Romano. Eu lembro que quando eu usava lá numa escola em São Lourenço da Mata um dos alunos deixou de ser... qual era o nome dele, acho que era Júlio César... ele deixou de ser Júlio. Não! Qual era o nome do menino? Eu não lembro agora... era Tiago! Ele deixou de ser Tiago e passou a ser o Imperador Júlio César. Ele me encontrava no corredor era: “Ei professor! Fale direito comigo viu? “Ave César”, viu professor? Quando me ver”. Então você vê aí um potencial do *RPG* para o ensino de história que é vasto né? Tem um potencial gigante.

Brunno: Você falou também que o professor precisa ser muito criativo e precisa se dedicar bastante a essa preparação. Você atribuiria parte disso a sua formação prévia? E esse contato com o *RPG* na facilidade em utilizar a linguagem dentro da sala de aula?

Professor R: É, eu tive que correr por fora, como eu disse né? Enquanto por exemplo alguns amigos jogavam *RPG* desde muito cedo, já dominavam muito essa linguagem eu tive que correr por fora. Eu tive que me apropriar na formação inicial e já na sala de aula dessa linguagem, desses elementos muito próprios do *RPG*. Claro que o próprio exercício do *RPG* ele estimula essa coisa da criatividade, esse elemento criativo, inventivo. A própria coisa de você narrar, tanto na figura do mestre quanto na figura do jogador no *RPG*. Ele proporciona esse estímulo o tempo inteiro para a coisa da criatividade. Eu acho que para o mestre ainda mais. Para o jogador-narrador, para o jogador mestre porque você tem que muitas vezes você constrói uma narrativa, você tem uma espinha dorsal aí pega, vai jogar com a galera, propõe uma aventura, dá uma situação problema para a galera resolver, né? Por exemplo, você monta uma porta de três metros de altura, em que os personagens se deparam com essa porta e tem um poço gigante e lindo com água correndo. E você imaginava que a galera ia para o poço ver o que é que tinha no poço. Mas uma peste de um jogador decide abrir a porta. Ele decidiu abrir a porta? Você tem que imaginar tudo o que é que está acontecendo né, dentro dessa porta, por trás dessa porta que você não queria que fosse aberta naquele momento. Então isso exige do jogador-mestre e dos personagens uma capacidade imagética também da construção. Principalmente num LARP as coisas ainda vão acontecendo, os personagens como eles estão... tomando os personagens e atuando de alguma forma, gesticulando, o LARP exige menos dessa capacidade imagética. Mas num *RPG* de mesa em que as ações são narradas e você muitas vezes precisa imaginar, precisa ter uma capacidade de imaginação grande, né? Isso é sim um exercício a criatividade brilhante. E sim, só para responder de fato,

essa... foi a experiência em jogar o *RPG* fora da sala de aula que garantiu que na sala de aula eu pudesse ter algum tipo de criatividade ou pelo menos o exercício da criatividade. Embora eu não me considere tão criativo. O que eu faço é o seguinte: eu pego roteiros de séries para o exemplo, ou o próprio roteiro histórico não é baseado nas pesquisas, e construo uma “narrativazinha” em que eu vou mudando a voz isso para dar muito mais um *flavor* diferente.

Brunno: Ainda dentro dessa pergunta, na sua opinião assim, você acha que os cursos de formação de [licenciatura em] história, pela sua experiência enquanto aluno, eles carecem muito dessa utilização? E quais possibilidades, o que seria possível dentro de um curso de formação para facilitar esse tipo de utilização, não só do *RPG* em si, mas de outras...

Professor R: Linguagens, né?

Brunno: Isso, linguagens. Você citou a disciplina que a gente tem na UFRPE, que é a disciplina de linguagens alternativas, mas até onde eu lembro ela é a única que se propõe a isso dentro do curso de história (da UFRPE).

Professor R: É então, por exemplo, eu mais do que ninguém, acho que isso tem que ser expandido. Isso precisa ser expandido para garantir que outros sujeitos assim como eu, que não tiveram contato com o *RPG* na adolescência possam ver no *RPG* uma possibilidade pedagógica. Se eu não tivesse passado por essa disciplina que na época era optativa, agora com a grade nova do curso de [licenciatura em] história [da UFRPE] ela passou a ser obrigatória, o que é um avanço... se eu não tivesse pago essa disciplina eu não teria me apropriado, não teria me aproximado do que é o *RPG*. Eu nem sabia o que é *RPG*. *RPG* na verdade, quando alguém falava de *RPG*, para mim era na verdade Reeducação Postural Global, aquela coisa ligada ali ao pessoal de fisioterapia e tal. Não sabia né? Então esses cursos de formação... primeiro que eu acho muito importante as formações iniciais, as graduações, principalmente aquelas voltadas para a Licenciatura, garantirem esse tipo de experiência. Garantirem aos alunos [da graduação] uma aproximação com uma diversidade de linguagens que os nossos alunos conhecem muitas vezes. Eu não conhecia o *RPG*, mas tinha aluno meu que jogava. Experiências de *RPG* com o *MMORPG* ou o *RPG* solo, para computador, mas que conheciam. E eu não. Então foi através da formação inicial que eu tive essa possibilidade. Uma outra coisa é garantir que espaços formativos, de formação continuada, que garantam debates, discussões, sobre as experiências dos professores que estão utilizando. Por exemplo, o seu mergulho em olhar para professores que utilizam o *RPG* na sala de aula já é na verdade um exercício da formação continuada, que precisa ser divulgado. Então esse tipo de coisa, esse tipo de trabalho também de pesquisa, é também um momento de discussão e debate das experiências. Então eu acho isso extremamente necessário. Principalmente no contexto em que a gente vive hoje, né. Não somente da educação pública, mas da educação privada também, em que há uma carência muito grande de várias linguagens para que esses alunos se sintam ouvidos, se sintam tocados.

Brunno: E aproveitando que você falou um pouco dessa experiência da escola, como é a recepção da escola à utilização dessas linguagens? Você já encontrou alguma dificuldade, existe algum benefício nesse sentido?

Professor R: É... isso é sempre... Não somente aqui, mas na maioria das escolas, isso vai muito de gestão. Por exemplo, na Trajano Chacon, eu lembro que embora eu não fosse professor não tinha problema nenhum. Uma outra escola, na escola Álvaro Lins, onde eu fiz o meu [a minha pesquisa de] mestrado também não tinha problema. Aqui a gente encontrou algum... algumas barreiras na verdade, não alguma, mas algumas barreiras, até pela característica da escola, é uma escola aí com mais de cinquenta anos, uma escola tradicional. É uma escola que foi da época, construída na época da ditadura militar, né. Então esse tipo de barreira a gente encontra. É por isso que eu digo que o professor quando quer utilizar esse tipo de atividade ele precisa ter muito claro para si quais são os objetivos pedagógicos almejados para que a gente justifique muito bem porque da utilização desse tipo de atividade. Eu por exemplo já fui questionado porque usei um jogo na sala de aula por três aulas consecutivas... então ainda há a dimensão de que olha, se o professor está usando um filme para dar aula de história ele está enrolando. Se ele está usando um jogo é por que ele está enrolando também, sabe? E a gente precisa garantir e mostrar para essa galera que “olha, veja, eu tenho a possibilidade de pegar o quadro e escrever todo o assunto no quadro, ou pegar um projetor e projetar todo o assunto no quadro ou eu posso garantir que meus alunos tenham autonomia de a partir da atividade proposta pelo jogo eles consultem o material didático, eles consultem tantos outros espaços de pesquisa e comecem eles próprios a construir o conhecimento histórico escolar. Claro, dialogando com o professor, o professor também como coadjuvante nesse processo de construção... só que em algumas escolas o professor não pode ser o coadjuvante, ele tem que ser o sujeito único, detentor de todo o conhecimento e isso é uma construção também, né. Precisa desconstruir essa imagem, primeiro de que o professor de história tem que saber de tudo. História é uma disciplina que a cada ano... eu lembro que o livro didático na época que eu era estudante de história ele tinha cem páginas. Quando eu comecei como professor o livro didático tinha cento e quarenta. Cinco anos depois o livro de história, da mesma turma, tinha cento e setenta [páginas]. Hoje o livro de história tem cento e oitenta, tem duzentas páginas. Porque os eventos, a história não para. Então existem... há claro uma seleção dos eventos históricos que vão ser debatidos na sala de aula, mas isso está sempre num crescente. Vai chegar ao momento em que a gente vai ter uma overdose de história tão grande que não sei se o livro didático vai ter que... para cada turma vai ter que vir cinco tomos, né.

Brunno: E ainda dentro dessa questão da experiência, você mencionou que você é mestre em educação, tem uma pesquisa sobre *RPG*. Eu queria que você falasse um pouco em como o seu trabalho com o *RPG* se transformou nesses desdobramentos de formação de pesquisa dentro da sua vida profissional, como pesquisador.

Professor R: Massa. Então, depois do processo de formação inicial, depois que eu paguei a disciplina de Prática II e usei o *RPG*, inclusive a gente parece que só fala das coisas positivas da utilização do *RPG*. Teve muita coisa que eu fiz que eu não faria de novo.

Então a utilização do *RPG* na sala de aula parte muito da experimentação e de você construir... então tem uma relação muito grande com os aspectos da experiência do professor, da construção da experiência do professor enquanto docente. Que talvez se existissem mais momentos formativos que propusessem questões como linguagens alternativas no ensino de história talvez fosse facilitado, talvez a gente diminuísse mais essa coisa da experimentação. Claro que a experimentação também é válida. Bem, aí depois de Prática II eu vi que tinham alguns problemas na utilização, algumas coisas que foram bacanas e outras que eram problemáticas e que mostravam limitações a utilização do jogo na sala de aula.

Brunno: Como o que por exemplo, só para...

Professor R: É, uma delas era a coisa dos alunos que não queriam participar, né. Isso é uma constante. A outra é por exemplo, quando a atividade começa a... quando os alunos começam a tomar gosto os cinquenta minutos acabam. O que é um problema porque na próxima aventura para você retomar com quarenta alunos tem menino que falta, o outro que faltou no começo da aventura agora veio, né? O grupo “ah, três faltaram...”. Então você não ter a regularidade que você tem uma aventura de *RPG* lúdica, de entretenimento. Outro problema, nessa experiência na Trajano Chacon, ainda na época da disciplina de Prática II, foi por exemplo a minha loucura e insanidade de querer criar quarenta personagens para quarenta alunos ao mesmo tempo jogarem. Como é que se controla isso? Até funcionou bacana num determinado momento... inclusive o sistema de regras que eu criei era um sistema de regras enlouquecido, assim, complexo absurdamente. Eu lembro que eu ressignifiquei a dama, um joguinho de dama, virou a “dama da vitória”. Os alunos que queriam, que jogavam como escravizados, era o mesmo contexto de... antes da... do processo de libertação dos escravizados, o período anterior. Os alunos que jogavam como escravizados, era no período pós o período holandês aqui em Recife, já no contexto muito forte de escravidão, acho que era 1780 por aí, finalzinho do século XVIII, e os alunos que queriam se libertar sozinhos eles tentavam fugir. Para isso eles rolavam um dado. Se o número fosse... dependendo de algumas situações, eles tinham mais chances ou menos chances, por exemplo, se o aluno quisesse fugir de manhã, ele tinha que tirar cinco ou seis [no dado] para conseguir escapar. Se o aluno quisesse fugir na calada da madrugada, se ele quisesse fugir à noite, ele tinha que tirar de três para cima. Se fosse na madrugada, dois para cima ele conseguia fugir. O que não quer dizer que ele uma vez tendo fugido ele continuaria nessa condição... se algum capataz à ordem de algum senhor de engenho tentasse recaptura-lo eles jogavam o pega-vareta. Eles tinham o pega-vareta mesmo, eu chamei de “pega escravizado na vara”, era uma coisa assim. Eram alunos do segundo ano [do Ensino Médio], eu criava trocadilhos para brincar com eles, era o “pega escravizado na vara”. Então o escravizado tinha que fugir e eles jogavam o pega-vareta de maneira muito rápida, até que o capataz tentava tirar a vareta sem mexer nas outras, seguindo a regra do jogo, e se ele conseguisse, o escravizado estava a um passo de ser de novo reescravizado. E aí o escravizado tinha chance de tentar pegar, se ele mexesse ele era reescravizado, caso contrário ele conseguia continuar fugido. Aí o capataz tinha que voltar para a fazenda, dizer para o senhor que não tinha conseguido,

sofrer algumas consequências... E aí a “dama da vitória” era o contrário: se os alunos, os alunos que jogavam como escravizados, se reunissem para fugir, para uma fuga coletiva, eles tinham a possibilidade de criar um Quilombo, uma comunidade quilombola escondida. Mas para que eles tivessem sucesso nessa comunidade quilombola eles teriam que pegar o tabuleiro da dama, pegar as pecinhas por exemplo, as pecinhas pretas representavam os negros e as pecinhas brancas os portugueses e os senhores de engenho descendentes de holandeses e tal. A quantidade de pecinhas que você colocava do seu lado era a quantidade de pessoas que estavam juntas naquela atividade. Então se dez meninos escravizados estavam tentando fugir coletivamente de uma fazenda eles botavam dez pecinhas negras do lado de cá. Se os senhores de engenho e os capatazes tivessem se juntado para tentar recaptura-los, se fossem cinco eles colocavam cinco pecinhas. E aí eles jogavam a dama normal... enquanto os outros vinte e cinco alunos estavam fazendo outras coisas. Então veja a loucura de você fazer uma atividade com quarenta personagens diferentes. Então, o que é que foi bom? Primeiro que essa ressignificação de elementos muito próprios da cultura deles, eles já conheciam, que ganhavam outros significados. O que é que foi ruim, muito negativo? Às vezes não tinha como eu ter o controle dos quarenta alunos numa sala de aula ao mesmo tempo. Porque enquanto estava acontecendo uma galera tentando formar uma comunidade quilombola, tinham outros meninos lá que estavam conversando, tinha um senhor de engenho que estava paquerando uma sinhá e o menino estava levando muito a sério, estava se agarrando na sala (risos). Então o controle da sala..., mas para mim isso muito próprio do simulacro da vida, ok. Mas a gente tem que lembrar da dimensão da coordenação, da direção, da gestão. Se a gestão entrasse na sala e pegasse, flagrasse o menino: “ah não, é dentro do jogo”. A coordenação não iria entender isso. E aí, como ponto, além disso acho que a coisa da imersão... quando ela começa a funcionar no jogo a gente tem os cinquenta minutos. A gente é muito delimitado pelo tempo da hora aula. Mas voltando agora assim para falar como essas coisas passaram a ter desdobramentos... primeiro que a minha... já estar na sala de aula quando eu realizei a atividade na disciplina de linguagens e me aproximei do *RPG* me garantiu uma sacada de “olha eu tenho a possibilidade de diversificar a minha prática docente”. Então ali já tinha uma dimensão de processo formativo, a formação inicial, e prática docente. Então eu já consegui unir as duas coisas. Depois da experiência de Prática II veio mais um estalo: “olha eu tenho que olhar para isso como objeto de pesquisa”. Entendendo que a minha prática docente ela está diretamente ligada a necessidade da pesquisa. E aí foi quando eu me lancei para escrever a monografia, que na época também era optativa, uma coisa que eu considero algo absurdo. E aí eu me lancei, eu já estava formado na verdade. Convidei o professor da disciplina de Prática II, o professor Lucas Victor para me orientar, ele se lançou junto comigo nesse exercício e aí foi quando eu comecei a olhar para o *RPG* como objeto de pesquisa. No mestrado eu tive que fazer uma inversão porque na minha cabeça até então, mesmo conhecendo o *RPG* a pouco tempo na época, o *RPG* era capaz de garantir elementos efetivos na prática docente. Só que ao contrário, hoje eu entendo que é a o contrário. É o professor ao se apropriar do *RPG* que consegue garantir ou não possibilidades pedagógicas e educativas na sala de aula. E aí todos esses elementos na verdade: formação inicial, prática docente, a minha pesquisa em sala de aula, e a pesquisa tanto na construção da minha monografia como mais tarde no mestrado foram

na verdade um caminho quase que natural porque uma coisa foi levando à outra. Eu já tinha experiência com pesquisa na universidade, já tinha trabalhado com o projeto do Mercado de São José. Abandonei completamente, o projeto já tinha finalizado... e aí eu me lancei como desafio mesmo a entender as possibilidades e as potencialidades, e também os problemas e dificuldades do *RPG* na sala de aula, no ensino de história.

Brunno: Bom Professor R, eu acho que a gente deu conta em geral dos objetivos da entrevista. Eu queria te fazer uma pergunta que é mais ou menos uma recapitulação de tudo o que a gente conversou agora que... Eu queria que você falasse enquanto professor, como você descreveria, digamos assim... O que você diria para professores que querem utilizar o *RPG* em sala de aula, no que o *RPG* pode ser útil para as aulas de história e o que pode ser um entrave para esses professores a partir de tudo aquilo que você já narrou aqui para a gente, só para fechar digamos assim, esse momento.

Professor R: A primeira coisa delas é planejamento. Um professor que tem a intenção de utilizar o *RPG* em sala de aula ele precisa se planejar muito bem. Para se planejar muito bem ele precisa conhecer. Então uma dica é ou você forma um grupo de jogo e vão descobrindo juntos, que foi o que eu fiz, ou procura... tem aí vários clubes e grupos. Procurar um para vivenciar a experiência do *RPG*. Eu diria que não tem como a gente utilizar o *RPG* na sala de aula com objetivos pedagógicos sem vivenciar algumas aventuras antes, para se apropriar do... hora como jogador, depois mergulhar nessa coisa de narrar né, de ser o jogador narrador, de “mestrar”. Então essas são as primeiras coisas. Então numa ordem o que eu diria era... ler muito os livros de *RPG*, os manuais de *RPG*, os livros que estão aí. Hoje a gente consegue através da internet acessar vários desses livros, pesquisar sobre, né. Então você tem duas dimensões. A primeira é pesquisar o *RPG* em si, enquanto jogo, se apropriar dessa linguagem. Depois começar a pesquisar as relações que já existem entre os vários professores, as várias pesquisas que já dão conta dessa relação entre o ensino de história e o *RPG* ou a educação e o *RPG*. Então isso dá algumas pistas de como a gente pode planejar. E aí feito isso, leu essas duas coisas, vivenciou e experimentou o *RPG* lúdico, de entretenimento, começar a planejar. Ciente de que há a possibilidade de não dar certo. Então o *RPG*, não somente do ponto de vista lúdico, o *RPG* de entretenimento, como o *RPG* pedagógico, principalmente o *RPG* pedagógico, eles demandam a construção de uma expertise. De uma experiência que fazem com que a gente vá trilhando alguns percalços que vão aparecendo. Se desafiar a experimentar, também. Ciente de que, com tranquilidade de que vai ter muita coisa que vai dar errado. Então você precisa registrar, fazer o registro... eu acho que inclusive eu pequei no começo porque eu não registrava as minhas atividades com o *RPG* em detalhe. Então registrar... assim que terminar a aula, senta e faz um registro com a memória mais fresca, assim que a atividade terminou daquilo que foi positivo, daquilo que foi negativo. Isso é muito importante porque em ocasiões futuras isso já dá para a gente um caminho possível de ser percorrido. Feito tudo isso né, uma avaliação... um planejamento prévio, um planejamento durante uma avaliação da atividade e a avaliação futura para avaliar os próximos planejamentos né, para reconstruir as próximas atividades. O que é que tem de positivo? Aquilo que para mim é o principal elemento, eu acho que recorrente na minha

fala é a capacidade de imersão do *RPG*, fazer com que os alunos entendam o contexto do que está sendo estudado, passem a construir conceitos que somente numa aula expositiva são mais difíceis de serem construídos. O exercício da atividade de cooperação, o exercício da escuta do outro. Dentro do jogo às vezes isso funciona... O lançar-se né, o jogo... foi uma coisa que eu não falei, acho que não falei durante toda a conversa da gente, mas que eu não posso deixar de registrar é que o *RPG* ele garante uma avaliação com os alunos, que é uma avaliação muito mais tranquila para os alunos. Por quê? Porque eles se sentem mais à vontade em errar, e errar faz parte do processo da vida. A gente erra para poder aprender. Então na sala de aula muitas vezes eles se sentem mal ao errar, que a sala de aula tradicional às vezes não permite o erro. Ou olha para o erro como se não fizesse parte do processo de aprendizagem. Então quando não é mais “o aluno fulano de tal”, é um personagem, eles se lançam com mais tranquilidade. O que muitas vezes apresenta aspectos negativos como a dificuldade de leitura que eu já muitas vezes consegui diagnosticar através de uma atividade com o *RPG* em sala de aula. Mas muitas vezes também apresenta para a gente professor as apropriações dos conteúdos, dos temas, dos conceitos históricos. É, para além disso já falei da atividade de cooperação, que eu acho que é extremamente salutar para a sala de aula. A própria construção de certos conceitos e conhecimentos históricos. O exercício de escrita e leitura na sala de aula porque a depender do que o professor faça na sala de aula o *RPG* exige dos alunos o exercício da leitura e da escrita. Por falar nisso eu lembrei de uma atividade que eu não falei... esse era o momento do resumo, mas a gente vai lembrando das coisas... eu dava aula de... tinha um tema para discutir em sala de aula que era o processo de independência das Treze Colônias Inglesas. Eu era professor, mas eu estava na formação inicial, mas já era professor... e eu não dominava o tema. Tipo, para mim era um tema que não dizia nada. E aí eu tive a sacada e também o desafio de usar o *RPG* na sala de aula para discutir essa temática. O que é que eu queria? Eu sentei, estudei o tema, peguei alguns artigos sobre o tema e construí uma narrativa prévia. E separei os alunos nas colônias do norte, do centro e do sul dos Estados Unidos num contexto um pouco antes do processo de independência. E aí eu em alguns momentos eu era o Rei da Inglaterra e ia impondo os decretos-leis, respeitando muito bem os eventos, os acontecimentos históricos. E assim como nos acontecimentos históricos eu fui privilegiando dentro do jogo a galera que estava no norte. As colônias do norte. Eu mandava mais verba para eles, eu dava mais... gente eu usei, comprei no atacado dos presentes umas moedinhas, umas cedulazinhas de dinheiro e eu dava mais dinheiro para eles, dava um pouquinho para a galera das colônias do centro e não dava quase nada para as colônias do sul. E aí eles foram se indignando entre eles: “Porque que as do norte ganham mais dinheiro? Porque que as do sul estão ganhando menos?” E eles começaram a brigar entre eles, o que não era minha intenção. Assim como no *RPG* eu propus uma situação e deixei que eles fossem levados pela aventura. Mas assim como na história eles começaram a brigar entre eles. E cada vez mais que eles brigavam, respeitando os eventos históricos, como o Rei da Inglaterra eu impunha algum decreto-lei “goela abaixo” neles. E aí eu tinha alguns alunos que faziam parte do meu conselho, que fiscalizavam as províncias. Eles divididos em sala por região: a galera do norte ficou no norte da sala, a galera do centro ficou no meio da sala, a galera do sul... e eu e meu conselho ficávamos distantes. E aí uma coisa curiosa que não foi por mim

proposta, mas um dos alunos ele teve a curiosidade, se atinou de que o que a gente estava jogando era o assunto que estava no livro didático dele. E aí o que é que o menino faz? Ele começa a ler por livre e espontânea vontade. Quando ele começa a ler ele percebe que assim como na história a galera do jogo estava brigando entre si quando na verdade o inimigo deles era a coroa inglesa. E aí esse menino dentro do jogo ele começa a convidar a galera das outras colônias para uma reunião, uma espécie de assembleia para propor a galera se juntar e matar o rei. Ele tinha visto isso no livro didático. Então esse exercício que esse aluno faz numa... a turma tinha vinte alunos, era uma turma pequena nessa escola que era o CEJOP. Era não, é o CEJOP, lá em São Lourenço da Mata. Era uma turma pequena que garantia uma atividade com o *RPG* muito mais produtiva, muito mais tranquila também porque a gente tinha um horário lá que garantia por exemplo duas ou três aulas às vezes geminadas na mesma turma. A gente tinha a flexibilidade de trocar com os professores, a coordenação apoiava esse tipo de iniciativa com muita força. E aí quando esse menino faz isso me veio um estalo: alguma coisa existe no *RPG* que estimula a galera a ler. Quando a galera passa a ler mais eles passam a escrever mais. E aí quando esse estalo... e foi um aluno que me mostrou isso, não foi planejado previamente por mim. Eu não tinha visto isso em nenhum manual que discutia *RPG*, eu não tinha visto em nenhuma dissertação e nenhuma tese que relacionasse educação e *RPG*, mas aí veio o estalo... claro que a maioria da galera sempre afirmou que o *RPG* garante que você leia mais, tal tal tal. Mas eu não tinha percebido ainda, não tinha percebido a potencialidade do *RPG* nesse sentido. E aí foi quando eu comecei a perceber que eu tinha que fazer com que os alunos lessem mais. Mas eu precisava fazer isso assim como esse aluno tinha feito num movimento espontâneo e autônomo, eu precisava garantir mais condições para que eles fizessem isso. E não ficar “ó gente, leiam o livro, passe a ler o livro”. É uma coisa, um movimento muito parecido com o que sofre a galera da língua portuguesa né, em que os clássicos da leitura tão bons viram livros horríveis porque são obrigatórios, são obrigados pelo professor. Então o *RPG* proporciona isso, essa garantia da leitura prazerosa. Isso para mim, se fosse só isso, já era uma justificativa mais do que plausível, acho que muito forte, para levar o *RPG* para a sala de aula. E aí eu passei por exemplo a construir com eles o “diário de campo”, ou “diário do herói” ou “diário do aventureiro”, dependendo da turma eu chamo de modelos diferentes. Que é um momento em que eles passam a escrever o que aconteceu no dia, um diário mesmo, eles passam a escrever o que aconteceu no dia, mas não como se fosse o aluno, é o personagem quem está contando. Então eles não se preocupam por exemplo, e eu deixo muito claro para eles: “eu não estou avaliando vocês”. Quando na verdade eu estou, né. Tem uma dimensão avaliativa obviamente. Não no sentido de atribuir nota, mas de perceber e diagnosticar onde é que eles têm competências construídas e onde não, então eles ficam muito à vontade para escrever e aí eles vão apresentando certas lacunas do processo de construção do conhecimento. E a gente vai alertando aos outros professores, fazendo um trabalho em conjunto com outros professores a fim de preencher essas lacunas. Por exemplo, numa última experiência que eu tive com o diário um dos meninos saiu escrevendo e ele escrevia do ponto de vista gramatical super errado. Mas ele escreveu. Ele não escrevia nas provas, ele tinha dificuldade de escrever nas provas, ele tinha dificuldade de escrever no caderno, e no diário ele começou a escrever. E aí a gente percebeu que na verdade ele

não escrevia nem na prova e nem no caderno porque ele escrevia errado e ele tinha consciência de que estava escrevendo errado. Mas como não era ele, era um personagem, ele começou a se lançar no exercício da escrita. E era muito curioso que o começo do diário dele tinha erros assim considerados absurdos, e no final esses erros foram diminuindo. Por que? Não é porque “ah fui eu que pensei, eu sou um gênio”, não. Porque ele foi exercitando. O que garantiu isso foi a atividade do *RPG*, a atividade do distanciamento dele com o exercício da escrita e agora não era mais ele. Ele não podia errar, porque a escola não permitia que ele errasse, mas o personagem erra, porque ele é burro. Ele dizia isso: “professor olha eu tô escrevendo errado... eu sei escrever tá professor?”. Ele era um aluno de nono ano. “Eu sei escrever tá professor? É porque o personagem que eu fiz ele é burro, está? Ele não estudou”. E eu “ok beleza, tudo bem.”. E aí você vai vendo que... aí quando você chega no final [do ciclo de aulas-aventura] você pergunta “mas sim, tu lembra que teu personagem era burro? Ele está sabendo escrever?” “Não professor, mas é porque ele foi, ele não falou com fulano que sabia ler e escrever? Ele foi aprendendo melhor professor.” Mas na verdade ele estava falando do personagem, estava falando de si mesmo. Isso é proporcionado pelo exercício do jogo. Pelo exercício do *RPG*. Como dificuldade eu costumo dizer que o planejamento vai ser maior, o planejamento necessariamente ele precisa ser maior, porque ele precisa ser construído com base na linguagem, conhecendo muito bem a turma, mas ele precisa ser construído pensando num “Plano B”, porque há a possibilidade de o jogo não funcionar na sala de aula. Como não funcionou algumas vezes. Aqui na escola por exemplo como existe uma cultura da educação expositiva e do professor falando e dos alunos em silêncio, quando você propõe que os alunos tomem a dianteira da atividade muitas vezes eles não querem, eles se seguram e não vão. Claro que depende de turma para turma. Tem uma turma aqui na escola mesmo, a turma do oitavo ano, que eu costumo brincar que eles são meus pupilos. E são porquê? Se eu entrar na sala brincando, eu posso brincar um minuto e se eu disser gente parou, parou. Se eu brincar quarenta e nove minutos da aula eles brincam quarenta e nove minutos comigo... falta um minuto para a aula e eu “gente eu quero dar um minuto de aula, eu quero explicar o assunto em um minuto.” Eles param um minuto e prestam atenção. “Gente eu quero jogar”, e eles embarcam comigo. Isso é uma característica da turma. Então essa turma eu tenho uma possibilidade de brincar mais com as linguagens, brincar no sentido de experimentar mais. Não quer dizer que vai sempre dar certo. Nessa turma de oitavo ano mesmo eu fui fazer uma atividade com o Quissama, aquela atividade que eu narrava no começo da nossa conversa e na primeira aula não deu certo. Mas não deu certo porque eles estavam vivendo uma situação complicada e isso afetou na relação da gente, isso afetou na sala de aula nesse dia. Que é outra dimensão que a gente às vezes esquece, né? Wilson Falcão falava e eu nunca esqueci: “a sala de aula... a vida desses meninos é muito maior do que o ensino de história, é muito maior do que a sala de aula, é muito maior do que a vida.”. Então isso eu nunca esqueci. Wilson falou acho que em 2010 e até hoje isso é quase um mantra para mim. A vida desses meninos é muito maior do que o ensino de história, muito maior do que a sala de aula e muito maior do que até a escola, a educação. Então a gente às vezes perde essa dimensão, perde a dimensão de que a gente é adulto e às vezes a gente não está a fim de fazer uma coisa, de fazer uma atividade. Porque que esses meninos aí, adolescentes com uma

efervescência de hormônios e aprendendo uma série de coisas, sujeitos muito visuais, né? A gente compete com séries, superproduções da HBO né? E porque que todos os dias os trinta e cinco tem que estar dispostos e felizes, atentos... não é assim, sala de aula não funciona assim. Claro que às vezes a gente precisa também ser muito firme, dizer “não gente, agora é atividade porque assim é a vida”. Mas a gente precisa ter esse Plano B, então o planejamento para usar o *RPG* em sala é infinitamente maior do que para utilizar uma outra atividade... como para usar linguagens inovadoras, alternativas né. Para você usar o quadrinho, para você usar o cinema. Principalmente porque além das questões da sala de aula ainda existem as questões de gestão. A gente precisa convencer os alunos, a coordenação, direção, de que eu estou utilizando o cinema para discutir temáticas históricas. Eu estou utilizando o jogo para que os alunos consigam escrever sobre a história, ler sobre a história. Então são coisas da ordem do dia na verdade. Está aí presente para a gente pensar, para a gente refletir sobre.

Brunno: Ok Professor R, muito obrigado. Eu queria só te fazer um pedido, uma questão de protocolo que eu esqueci no começo. Eu preciso que você diga seu nome completo e sua idade (risos.)

Professor R: Ah, ok. Ninguém nem sabe né. Às vezes até eu esqueço meu nome completo. É Cláudio Professor R Vasconcelos Silva e... tem que dizer a idade mesmo é?

Brunno: É (risos)

Professor R: Já chegando nos trinta, na casa dos trinta (risos). Não, são trinta anos. Trinta anos.

Brunno: Ok. Muito obrigado pela sua contribuição. E eu acho que vai ser essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Professor R: Que bom, que bom.

Brunno: Eu espero que você tenha gostado.

Professor R: Eu estou super feliz, supertranquilo. É muito prazeroso esses diálogos né. Bacana a gente falar da nossa experiência de sala de aula que é muito solitária também, às vezes né. Muito solitária.

Brunno: Exatamente.

Fim da Gravação.

ANEXO B
Entrevista II – Professor P.

Entrevista Professor P, 26 anos, à época aluno do curso de Licenciatura Plena em História pela UFRPE e residente do município de Recife-PE.

Entrevista realizada por Bruno Manoel Azevedo Pessôa, 28 anos, licenciado em História pela UFRPE e mestrando em História Social da Cultura pela UFRPE, como parte da pesquisa para a elaboração do texto dissertativo requerido para a conclusão do curso de mestrado. Residente do município de Paulista-PE.

Texto transcrito de arquivo de áudio em WAV, gravado na noite de 12 de dezembro de 2017. Duração: 40min e 15seg.

Brunno: Bom, primeiramente boa noite.

Professor R: Boa.

Brunno: Eu queria que você... eu vou colocar aqui para ficar mais perto de tu. Eu queria que você se apresentasse, dissesse seu nome completo e falasse um pouco sobre sua formação como professor.

Professor P: Eu sou Professor R Paulo Gomes Soares, sou aluno aqui da rural [UFRPE], de licenciatura plena em História. Eu acabei de me formar em 2016.2 e também eu estou nessa área do ensino de história pesquisando sobre o *RPG* e ensino de história com a professora L.. E é isso, minha monografia foi sobre isso também...

Brunno: E dentro da sua formação, qual foi seu primeiro contato com o *RPG*, você já jogava antes, conheceu aqui na universidade.

Professor P: Bom, caraca... *RPG* eu jogo desde os meus treze anos de idade, eu estou com vinte e cinco agora, desde os treze anos eu jogo *RPG*. E tipo o *RPG* como possibilidade pedagógica eu vim conhecer aqui dentro da rural. Eu fui para um evento na UFPE, acho que isso aí eu estava no meu primeiro período, e lá que eu vi que eu podia fazer esse link entre um *hobbie* meu e a minha profissão. Daí depois no segundo período que eu vim saber do PIBID e tal, vim saber que tinha a professora L. aqui, e foi até que ela me falou de tu, que a gente teve aquela conversa que tu me passasses uma cacetada de arquivos para eu já ir lendo e tal.

Brunno: Eu lembro.

Professor P: Aí que eu vi que “realmente é possível fazer esse link entre o *RPG* e o ensino, tem pessoas que fazem isso”.

Brunno: E aqui na rural, qual foi a sua primeira experiência com o *RPG* pedagógico? A partir do momento que você viu que você podia aplicar isso, você desenvolveu um projeto para o PIBID? Você participou disso em alguma disciplina? Como foi essa...

Professor P: Não, meu contato foi quando eu comecei a falar, comecei a conversar tanto contigo quanto com a professora L., e aí começou a fazer o esboço do que seria esse meu projeto pro PIBID.

Brunno: Qual foi o ano?

Professor P: Cara, espera aí... 16, 15... 2014. Se eu não me engano foi 2014, foi no meu terceiro período que eu entrei no PIBID e aí... eu acho... março de 2014 se eu não me engano. É março de 2014.

Brunno: E no caso, mesmo você já sendo jogador, isso foi uma motivação inicial para você utilizar o *RPG*? Que você já conhecia aquele hobbie.

Professor P: Foi.

Brunno: Tinha algum outro motivo do porque você quis usar o *RPG*? Algo que você já conhecia que foi feito, algum material que tenha visto, nesse sentido assim?

Professor P: Tipo, essas coisas começaram a vir depois que eu comecei a utilizar, *a priori* eu pensei “eita po, dá pra usar o *RPG*”. Pensei logo naquele formato de *RPG* que eu jogava, naquele formatinho de mesa de D&D, com miniatura... aquelas coisas todas para transportar aquilo para a sala de aula. Depois eu fui vendo já que não rolava você fazer isso, que tinha uma diferença bem sutil do que pode ser aquele *RPG* que você joga com seus amigos no final de semana, o *RPG* de mesa, e o *RPG* com finalidade pedagógica. Aí tem essa diferença que eu acabei percebendo.

Brunno: E teve algum trabalho ou algum livro que serviu de referência assim nessa época, para você começar a planejar essas atividades?

Professor P: Huizinga, com certeza. Primeiro foi Huizinga para dar esse negócio do que é jogo. E também críticos de Huizinga, é bom você ler críticos de Huizinga que ele fala algumas coisas ali que você realmente tem que criticar depois. Tipo aquele lance que o jogo é inerente ao ser humano. Eu já vi que não é bem assim, que não é inerente. E Walter Benjamin. Já que o *RPG* é um jogo de narrativa, que para mim *RPG* é aquele jogo que você joga basicamente interpretando personagens em um contexto específico. E que dentro dessa aventura, dentro desse jogo que você vai elaborando as situações para os personagens, no caso dos alunos, irem resolvendo e ali você vai tendo a construção do conhecimento histórico escolar. E já que é um jogo narrativo, eu peguei aquele texto que você me mandou do “Narrador”, que tu recomendasse dele, “O Narrador” do Walter Benjamin que também deu uma ampliada “monstro” no conceito de narrador e de narrativa, tá ligado?

Brunno: Certo...

Professor P: Esses dois para mim são “leite ninho” para começar a usar o *RPG* (risos).

Brunno: Massa... e deixa eu te perguntar, como você começou a preparar essas atividades? Foi dentro do PIBID já, ou já trabalhava ou estagiava em alguma escola e começou a testar isso? Como foi essa primeira relação?

Professor P: Ah não, foi tudo no PIBID. Tudo no PIBID. No meu primeiro ano do PIBID, em 2014, foi meio travado. Assim, eu não tinha também tanto contato com a professora L. e tal, aí tiveram algumas falhazinhas, do tipo eu chegar e tentar fazer algo que eu não recomendo de forma alguma que é divisão de personagem compartilhada. Uma personagem sendo compartilhada por dois ou mais alunos. Isso definitivamente não dá certo. Todas as vezes que eu tentei fazer isso não foi legal. Nos outros anos não, teve um acompanhamento bem mais forte dela, a gente também tinha estreitado mais os laços de

orientadora e orientando, daí eu comecei a delinear melhor de como poderia ser aplicado o jogo.

Brunno: E... deixa eu fazer uma pergunta mais abrangente, assim, tu lembras do período que tu ficou no PIBID, quanto tempo, se foi na mesma escola...

Professor P: A primeira escola que eu fiquei foi em 2014 na Dom Bosco, na Escola Estadual Dom Bosco. Aí 2015 e 2016 eu fiquei na Escola de Referência do Ensino Médio Ginásio Pernambucano, lá na aurora, na sede da aurora. Que aí já era outro lance porque na Dom Bosco eu tinha o acompanhamento do professor A., que é professor de história. E no Ginásio Pernambucano era com a professora J., que era professora de literatura e espanhol dos meninos. Enquanto tipo na Dom Bosco eu tinha que pegar alguns alunos da turma e durante o período da aula aplicar o *RPG*, no Ginásio Pernambucano tinha o primeiro horário da tarde que se eu não me engano era de 13:10 às 14:00 que era reservado para os pibidianos aplicarem seus projetos.

Brunno: Com turmas específicas ou com grupos de alunos?

Professor P: É, a gente fazia a ementa do que a gente estava propondo, fazia a diagnose da escola, via o que ela estava precisando mais. Fazia a ementa baseada também no que a gente queria aplicar na escola e fazia essa relação. Daí com isso em mãos apresentávamos aos alunos e “ó vai ter o sistema de clube”, que a gente dava esse nome “clube” para os nossos projetos “disso e disso e disso”. Nisso os alunos se inscreviam e aí a gente ia desenrolando com eles, e a gente tinha esse primeiro horário da tarde reservado para isso.

Brunno: Então nesse primeiro ano na Dom Bosco era algo específico de uma turma que vocês pegavam um grupo de alunos para aplicar o *RPG*?

Professor P: Isso.

Brunno: E no Ginásio Pernambucano eram alunos de turmas diferentes que se inscreviam nos projetos, individualmente?

Professor P: É, no caso tem a característica de que todos eles eram de 1º ano [do Ensino Médio].

Brunno: Todos eram de 1º ano?

Professor P: Todos eram de 1º ano.

Brunno: Certo, entendi. E perguntando um pouco sobre essas atividades assim, tu já falou um pouco sobre essas de 2014. Como foi essa preparação inicial assim, de 2014? Você já mencionou que houveram algumas dificuldades por causa desse distanciamento com a orientadora..., mas eu queria saber mais detalhes assim, de você mesmo, da sua experiência. Como é que foi passar por isso assim, ter essas dificuldades de você planejar, ver que não dava certo, ter que reformular ou pensar e fazer essas escolhas. Como é que tu descreveria esse período?

Professor P: Pô cara, porque primeiro, eu estava muito verde tanto em... em vários aspectos, tanto no PIBID quanto na questão de literatura sobre isso, ainda estava começando a ler sobre esses assuntos. Aí esse primeiro ano eu não posso dizer que ele foi

totalmente perdido porque ele foi muito experimental. Foi nele que eu pude ver e tentar fazer essa relação tanto dos livros que eu estava lendo, dos textos que eu estava lendo com a aplicabilidade do jogo mesmo. Que aí eu pude ver “na tora” mesmo, experimentando, que é bem a proposta do PIBID mesmo. E ver o que dava para eu ir fazendo na sala de aula e o que realmente não estava dando certo. Coisa que nos outros dois anos, de 2015 e 2016 já foi bem diferente, eu já fui sabendo o que eu podia mais ou menos fazer e o que tipo era quase garantida de que pudesse dar certo. O que eu vi na hora em 2014, que eu apliquei e deu muito certo, 2015 e 2016 também tentei e foi sucesso total.

Brunno: E como é que tu fazias essa preparação, tu elaboravas um plano de aula? Tinha a ementa que você falou do clube do *RPG*, assim, cada atividade específica era elaborada, planejada? Eu estou perguntando porque eu sei que no PIBID existe um certo rigor nesse sentido.

Professor P: Total, ainda mais com a professora L. (risos). Não, todas as aulas eram com plano de aula, desde o começo em que eu apresentava o *RPG*, levava os livros para a galera ver, levava os dados para o pessoal ver. Até a aventura inicial para apresentar o *RPG* para a galera. Até o desenvolvimento da escolha do tema da aventura que a gente ia aplicar sala. O desenvolvimento dessa aventura, a conclusão dela... tudo isso era... tinha a métrica dos planos de aula, tudo bem planejado.

Brunno: E deixa eu te perguntar um pouco agora sobre essa questão mais prática. Como era, como foi essa... como eram essas atividades assim, desse planejamento inicial? Fazer a identificação dos alunos, tinha essa conversa inicial sobre o que era o *RPG* que você mencionou. Como era esse processo?

Professor P: Vê tipo, primeiro a gente fazia a diagnose da escola, que é justamente você chegar lá, conversar tanto com os alunos, com os funcionários, com os professores. Saber tanto o que eles esperam do ensino de história quanto tipo, dos funcionários ver como é a situação prática da escola com relação a infraestrutura, conhecer o público alvo da escola, conversar com os alunos, ver o que eles acham de uma aula de história, o que eles esperavam de uma boa aula de história. Aí com isso em mãos a gente ia planejar o que poderia ser feito com o *RPG* ali dentro, dentro dessa realidade da escola.

Brunno: Mas o teu projeto sempre foi sobre o *RPG*, não é?

Professor P: Sempre sobre o *RPG*. Sempre buscar tipo, dentro das necessidades uma forma de tipo “espera aí, o *RPG* acho que pode... pensava o *RPG* acho que pode contribuir dessa forma.

Brunno: Entendi. E essa divisão assim, geralmente tu iniciava como? Tinha essa identificação e depois fazia essa iniciação para explicar o que é o *RPG*.

Professor P: É.

Brunno: Esses alunos eles conheciam o *RPG*, eram mais comuns alunos que não conheciam?

Professor P: Por mais que pareça não era tão comum que eles conhecessem o *RPG*, a maioria não conhecia. Só um ou outro assim, os *nerds* mesmo, que já foram certos para o

clube porque sabiam o que era *RPG*, que eles “Ah não eu conheço”, mas a maioria não conhecia. Aí tinha que ser feito todo um trabalho de apresentar o jogo para eles. Aí eu usava uma aventurazinha, uma *oneshot*... Num ano eu usei um livro de 3D&T, não sei se tu conhece, um livro que é “Só Aventuras”. Num ano eu usei essa aventura, uma aventura do “Só Aventuras” e no outro eu usei... em 2015 eu usei essa e em 2016 eu usei uma *minigurps* de Portinari.

Brunno: O “Só Aventuras” era “Tormenta”?

Professor P: “Tormenta”. Aí no outro ano em 2016 eu usei o do *minigurps*, o “Resgate dos Retirantes”, que aí também já para inteirar a galera de como era esse lance de *RPG*, para eles irem pegando o jeito para quando a gente fosse para a aventura pedagógica de história, quando a gente partisse para o ensino de história eles já estarem familiarizados com o jogo.

Brunno: Entendi. E dessa parte do ensino de história, tu mencionou que se escolheu o tema para ser trabalhado. Como é que se dava essa [parte da] preparação para a aplicação das atividades? Os professores auxiliavam vocês, eles definiam um tema? Vocês tinham essa liberdade maior de escolher? Como era esse processo?

Professor P: Tipo, eu, pessoalmente eu sempre gostei muito de conversar com os alunos para ver qual era o tema que eles achavam que fosse mais pertinente. Teve um, em 2015, que eu estava trabalhando com Túlio que também era aluno aqui da rural e também do PIBID lá do GP. E a gente resolveu falar sobre a formação do espaço urbano daqui [Recife]. Porque a gente percebeu o seguinte: que os alunos estudavam no centro, a maioria deles durante o ensino fundamental já estudavam no centro da cidade do Recife, mas eles tinham pouquíssimo contato com a cidade. Coisas tipo, você perguntava onde era... eles só sabiam o que era a Rua da Aurora porque eles estudavam na Rua da Aurora. Mas outros aspectos da cidade, de conhecer o Bairro de São José, ou nome de ruas, essas coisas de tipo... não só a questão prática de conhecer o nome das ruas, mas de vivenciar a cidade. Não se apropriavam disso, não tinham nenhuma relação de identidade com a cidade, e aí a gente fez uma aventura em cima disso. Já em 2016 eu cheguei, abri o jogo para os alunos e disse “olhem, escolham aí”. Peguei o livro didático deles, já estava perto do final do ano quando a gente foi aplicar uma aventura e eu disse “olhe, vejam aí um tema que vocês achem que seja legal para a gente trabalhar”. E eles escolheram sobre Idade Média.

Brunno: É, por um momento... deixa eu ver aqui... eu vou te perguntar agora sobre essas atividades com os alunos especificamente. Como era o perfil desses alunos assim, na tua perspectiva? Se a gente for por exemplo a Dom Bosco em 2014 e o Ginásio Pernambucano em 2015 e 2016. Para participar, de assiduidade, de interesse... qual era a relação deles assim, como projeto em si?

Professor P: Tanto na Dom Bosco quanto no GP os alunos... já que eles eram alunos escolhidos, ou melhor, eles escolhiam participar, a participação deles era legal, era muito positiva. Só no GP mesmo que tem alguns alunos que por falta de opção escolhiam ir para o *RPG*, e aí eles acabavam gazeando aula, eram os alunos fujões mesmo. Mas a maioria ficava na sala e se interessava, ou ficava na sala no canto deles e não atrapalhava e tal. A maioria deles sempre foram da periferia, uma classe média. Na Dom Bosco mesmo era

gente de tudo quanto era canto que chegava para lá. Gente de Casa Amarela, Nova Descoberta, Vasco da Gama, de vários bairros que concentravam lá na Dom Bosco. E no Ginásio Pernambucano também, um monte de bairros circunvizinhos da cidade que iam para lá.

Brunno: Então era mais do... partia mais do aluno essa vontade, esse interesse em se inscrever nos determinados clubes?

Professor P: U-hum

Brunno: E como era essa relação deles com o *RPG* assim, foi fácil, foi difícil para eles compreenderem o que era o jogo? Você teve alguma dificuldade assim do aluno entender que o jogo era parte de um processo de ensino? Ou digamos assim, se eles... se algum deles deixou de ter interesse pelo jogo ser parte de um processo de ensino?

Professor P: Não. A maioria deles encaravam o *RPG* como um jogo, e que durante esse jogo eles “eita pô!”. Depois eles percebiam “eita pô, acabei aprendendo história!”, veja só que coisa. Acabou aprendendo história enquanto jogava o jogo. Daí eles... primeiro, não foi tão difícil assim para eles conseguirem entrar nesse espírito do jogo. Porque depois que eles perceberam que era basicamente você usar sua imaginação para poder jogar eles viram que a coisa não era um bicho de sete cabeças. Claro que durante o jogo eles cometiam alguns anacronismos, mas para isso eu estava lá para poder corrigi-los, dizer que eles como camponeses não podiam ter uma metralhadora (risos), por exemplo. Perguntavam se podia ter metralhadora e eu “olhe você não pode, a gente está na idade média europeia e não tem metralhadoras nessa época ainda”.

Brunno: Isso foi no GP, né?

Professor P: Isso foi no GP, sim.

Brunno: E em relação ao comportamento dos alunos assim, teve algum problema com questões de participação? Você disse que tinham alguns alunos que fugiam né?

Professor P: É, tinham alunos que fugiam, mas aquela coisa: quem se interessava, interessava “valendo”. E problemas assim, são os problemas de toda mesa de *RPG*. Que você tenta manter o mínimo de seriedade mas acaba virando uma galhofa (risos). Você acaba sempre partindo para alguma coisa cômica, algum personagem, algum aluno sempre vai ser o mais palhaço, que vai tentar avacalhar o sistema todo, e você como mestre e professor tem que tomar as rédeas ali e dizer “olha velho, volta aqui um pouquinho mais para a ventura e tal”.

Brunno: Pronto, sobre isso, como é que eles entendiam essa questão assim do narrador, do mestre? Eles respeitavam? Algum deles questionava assim, “mas porque você é o narrador”?

Professor P: Não, eles respeitavam. Eles entendiam que as ações deles tinham um reverbério no mundo e que esse reverbério era eu quem ditava e dizia “olha velho, você fez isso” ... o meu papel ali era o de juiz mesmo, era dizer “olha velho, você fez isso, e isso vai ter consequências, e as consequências vão ser essas”. Eles entendiam, eles assumiam que faziam besteira.

Brunno: E deixa eu te perguntar, nessa situação de ser uma coisa mais cômica, de ser uma coisa mais aberta assim, dos alunos acabarem causando aqueles problemas que a gente está acostumado numa mesa de *RPG*, como era essa relação com a gestão? Teve algum problema de alguém da escola chegar e achar estranho?

Professor P: Não, pelo contrário. Tanto a professora J. no Ginásio Pernambucano quanto o professor A. na Dom Bosco eles sempre me apoiaram muito, sempre me deram muita força, desde dias que eu precisei faltar para apresentar trabalhos até para planejar, abertura para ceder a aula deles para eu poder aplicar as aventuras, tudo eles sempre me ajudaram. Com relação a isso eles sempre foram bem solícitos.

Brunno: Você teve algum contato com eles inicial assim para explicar o projeto, explicar o que é *RPG*? Eles já conheciam?

Professor P: O professor A. já tinha ouvido falar, mas nunca conheceu a fundo. Daí tipo tive que explicar a eles, eles gostaram. Disseram que era uma boa iniciativa, e abraçaram, felizmente abraçaram.

Brunno: Que bom!

Professor P: Oh! (risos)

Brunno: Deixa eu te perguntar assim, dessas atividades, como é que tu pensava ou caso, se não pensava, como é que acabou sendo uma parte mais avaliativa? Como é que tu percebia a melhora dos alunos assim, havia um registro disso? Eles tinham que fazer alguma atividade para poder dar esse retorno no caso de percepção ou era algo que você fazia enquanto narrador, enquanto professor que estava na hora?

Professor P: Toda vez no começo da aventura eu passava um questionário para eles, eles respondiam esse questionário. Depois da aventura do jogo de *RPG* [eu] passava um outro questionário para a gente poder avaliar qualitativamente como foi essa mudança da perspectiva deles sobre aquele conteúdo.

Brunno: Isso é algum modelo específico de avaliação, nesse sentido de aplicação de algum modelo de questionário?

Professor P: Não, não. Era bem tipo: eu chegava e conversava com a professora L. e a gente “ó, vamos ver isso aqui pra ver como eles veem isso agora”, depois da aventura a gente bolava outro questionário para poder avaliar de alguma forma como ocorreu essa mudança.

Brunno: Então era tipo, você e professora L. planejavam, viam dentro do tema que estava sendo trabalhado as questões para os alunos responder antes e depois da experiência do *RPG*?

Professor P: É, só isso.

Brunno: E como foi essa experiência?

Professor P: O que, da elaboração?

Brunno: Da elaboração e dá aplicação. Como é que tu percebias assim, havia uma melhora?

Professor P: Não velho, havia sim... primeiro que é difícil você depois pegar os alunos para responderem o questionário de volta (risos). Percebi isso, para você conseguir reunir aqueles alunos de novo foi sacrifício. Felizmente consegui. E deu para perceber que eles realmente melhoraram. Teve uma aluna que na aventura que eu fiz em 2015, que é justamente falando sobre a formação do espaço urbano da cidade do Recife e tal, ela fazia parte de um grupo do pessoal que morava em mocambos, e ela [a personagem] era líder da associação de moradores, era membro da associação dos moradores. E no pequeno resumo que eu fiz da personagem dela ela interpretou a mulher como se fosse basicamente uma feminista dos anos setenta, e depois ela chegou “ó professor, você mostrou tal naquela aventura, eu nem percebi mas eu já estava sendo feminista ali”.

Brunno: Legal.

Professor P: Um outro aluno que também depois dessa aventura da formação do espaço urbano se envolveu com atividade do Ocupe Estelita, que no meio disso a gente falou sobre e especulação imobiliária, essas coisas, e foi logo no momento que estava nessa efervescência do assunto e ele foi lá no Estelita para conversar com o pessoal, para ver como era o movimento e tal, participou de algumas atividades que ele falou para a gente. E tipo isso para mim foi algo bem significativo.

Brunno: Que massa. E dessas atividades que tu realizou havia uma expectativa tua assim do que eles iriam conseguir, essa expectativa foi alcançada, foi além do que tu esperava?

Professor P: Sim, tinha expectativa porque no decorrer da aventura a gente ia botando situações “X” para eles, para que eles percebessem como as coisas funcionavam naquele contexto.

Brunno: Essa no caso da questão do espaço urbano?

Professor P: É tanto essa da questão do espaço urbano quanto uma depois que rolou da idade média. No decorrer da aventura, a aventura era planejada de forma que os alunos se deparassem com algumas situações, e que dentro dessas situações eles pudessem ter essa construção do conhecimento histórico. Seja através da mudança da forma deles pensarem sobre determinado assunto, ou até mesmo na reação de uma tomada de atitude de uma personagem. Daí geralmente eles seguiam esse caminho, e até se eles não seguissem eles podiam chegar e “professor, podia ter feito de tal forma?” “Eu podia ter feito de outro jeito? Podia!”. Aí eu chegava e conversava com eles e ali a gente construía conhecimento.

Brunno: Bom eu vou perguntar agora sobre a tua experiência em geral, na aplicação das atividades. Algumas coisas tu vai acabar se repetindo mas não tem problema, pode falar. Se você achar que você precisa falar novamente não tem problema nenhum. A primeira coisa que eu ia perguntar era assim, em relação a aplicação do *RPG* em sala de aula: o que é que na sua opinião não funciona do que a gente conhece de um *RPG* hobby, de um *RPG* jogo para o *RPG* aplicado ao ensino de história? Se você pudesse escolher alguma coisa, assim, o que vier à sua mente.

Professor P: Cara, meu irmão...

Brunno: É complexo, não tem pressa. (risos)

Professor P: É porque tem...

Brunno: O que você utilizaria? Vamos a partir disso: o que você utilizaria do *RPG* que é essencial para você ter em um *RPG* na sala de aula?

Professor P: Cara, a imersão dos alunos nos personagens. O que você puder trazer para conseguir botar os alunos “no clima” você deve trazer, seja música, roupa, algum... se você puder projetar imagem no Datashow, se você puder dar uma mudada no ambiente da sala, isso é algo que acrescenta muito, que agrega muito valor à aventura velho, agrega muito valor à aventura. E antes tu tinha falado algo tipo, que a gente não deve...?

Brunno: Se você acha que tem algo que não deva ser utilizado.

Professor P: Veja, eu não acho que tenha algo que não deva ser utilizado, mas que deve ser usado com bom senso com relação aos sistemas.

Brunno: Entendi.

Professor P: Porque você chega e você já conhece o *RPG*... a gente que já joga. Vai tentar chegar com aquela gana de dizer “não pô, pega uma ficha de D&D, uma ficha de Vampiro para a criança”, com aquela quantidade de bolinhas preenchidas, aquela quantidade de números pode se tornar muito confuso. Não é subestimando eles, mas que tipo, pode ser feito de uma forma bem mais agradável para eles, do que chegar com aquela ficha agressiva com um monte de pontos de perícias.

Brunno: É porque assim, você que é o entrevistado (risos), mas a gente enquanto jogador de *RPG*, a gente já está acostumado a ver, a ler a ficha. Então existe uma interpretação prévia. A gente vê uma ficha de *RPG* e a gente consegue identificar o *RPG* em várias situações. Mas no caso, esse cuidado com um sistema maior? Você chegou a usar um sistema específico, para jogo?

Professor P: Já, eu usei o 3D&T e o MiniGURPS. Apesar de não gostar tanto de GURPS (risos). Quanto mais você puder puxar para o *roleplay*, para a interpretação, melhor. Usar coisas das mais simples o possível para poder dar prosseguimento porque a gente não tem três horas, quatro, cinco horas, um “madrugão” só para ficar jogado, a gente tem de cinquenta minutos a uma hora e quarenta para poder fazer isso, então a gente tem que usar aquilo que é prático para a vida do professor, justamente para aplicação pedagógica dele, do jogo.

Brunno: E já que tu falaste dessa questão do tempo, assim, como era essa relação com o tempo? Tu tiveste algum problema para conseguir preparar as atividades dentro do horário? No caso do Ginásio Pernambucano tinha um horário específico para isso, era uma coisa mais tranquila, mas não era dentro da sala de aula especificamente, era um horário para atividades do PIBID, né?

Professor P: É.

Brunno: Como é que tu planejavas essa coisa da hora assim, tinha alguma complicação nesse sentido? Não dar tempo?

Professor P: Não! Velho... eu só tinha medo que se estendesse muito, porque teve caso de aventura que durou quase dois meses. Porque geralmente é que... nas quintas-feiras que era quando rolava esse espaço para o clube de *RPG*, e caso tinha alguma atividade da escola que caía na quinta era “babau” o clube. Teve mês que a gente só jogou uma vez...

Brunno: Estava sujeito muito a calendário também, essas coisas?

Professor P: É. Eu reconheço que para você poder aplicar em sala de aula, na vida cotidiana da escola é complicado, você tem que saber administrar muito bem velho porque *RPG* é aquela coisa que você vai jogando durante horas e horas e horas e você perde a noção de tempo. Para você conseguir sintetizar tudo aquilo em uma hora e quarenta é punk.

Brunno: Vou fazer uma pergunta mais específica, no caso de um historiador digamos assim. Tu falaste logo no começo essa relação da narrativa né? Esse contexto... que elementos do jogo assim, se a gente parar para considerar nesse contexto, a questão da narrativa oral, em coletivo... a imaginação, como é que tu relacionarias isso com essa perspectiva do conhecimento histórico assim, que pode ser mais aproveitado do *RPG* para essa construção do conhecimento histórico nesse sentido mais... se a gente pensar nesses conceitos assim, mais teóricos?

Professor P: Saquei. O *RPG*... eu particularmente gosto muito do *RPG* porque tipo ele abre brecha para o aluno poder enxergar que a história não é feita por grandes nomes. A história ela foi construída por aqueles que Benjamin... pronto, Walter Benjamin diz que a gente tem que “pentear a história a contrapelo”, tem que dar voz a essa galera. E quando eu trago o *RPG* eu não estou trazendo o Imperador, eu não estou trazendo o Rei, eu estou trazendo um camponês, eu estou trazendo um curandeiro de uma vila, eu estou trazendo uma prostituta para a mesa. E nisso a gente dá... o escopo da história está ali. A gente está mostrando para os alunos quais são as personagens históricas. Qual é aquela galera que está esquecida tanto dos livros didáticos quanto das grandes narrativas? Diz “ó, a história foi construída por essa galera”. Não foi... a história não é sobre um grande prédio, é sobre a galera que construiu esse grande prédio.

Brunno: Entendi.

Professor P: Esse recurso para mim que é o mais foda. Fora também o negócio de você usar a narrativa, você tratar a história como se fosse... algo que na medida que você vai conversando, você vai construindo, você vai pensando de acordo com aquele personagem... você vai conversando, você vai narrando também é um negócio que eu gosto muito do *RPG*, e que também é basilar para história. A gente praticamente narra as coisas né?

Brunno: E já que você falou disso agora, como é que você percebe essa experiência que você teve na sua vida enquanto professor? O que é que você diria que contribui dentro da sua formação a experiência que você teve utilizando o *RPG* em sala de aula?

Professor P: Pô, usar o *RPG* para mim foi uma contribuição muito, muito grande... porque me tirou da perspectiva que eu tinha de uma aula de história expositiva. Não que as aulas de história expositivas sejam totalmente ruins, mas que existem possibilidade de você dar uma aula de história. Essas possibilidades são tão quase infinitas que chega até no *RPG*. O uso do *RPG* me mostrou que tem um leque de possibilidades, o *RPG* é uma dessas possibilidades metodológicas [trecho incompreensível]. Além de que tipo, quando eu estava usando o *RPG*, tornava a aula bem mais fluida. Eu achava isso, a aula fluía bem melhor quando eu usava. Porque não ficava naquele negócio de ficar ou pedindo silêncio, ou sei lá... A explicação do conteúdo ficava mais fácil porque eram os alunos que estavam

construindo aquilo. Eu estava lá só mediando, eu estava expondo o cenário para os alunos, e os alunos na medida em que iam interagindo com esse cenário que o conhecimento acabava sendo construído.

Brunno: Deixa eu perguntar só um parêntese nisso que tu falaste agora.

Professor P: Diga

Brunno: Tu percebeste nesses alunos assim, participando do jogo eles se interessaram pelas personagens? Eles chegavam a pesquisar, se preparar digamos assim, para poder interpretar... fora do ambiente do clube, coisa do tipo assim. Tu chegaste a perceber?

Professor P: Sim, veja.... teve um aluno que na aventura sobre idade média ele estava interpretando um comerciante mulçumano. E a gente teve [o jogo], aí a gente “olha os personagens são esses e na próxima aula a gente começa a jogar, beleza?” “Beleza!”. Aí chegou, tal, a gente começou a jogar. Chegou a vez dele e ele perguntou que horas eram [no mundo do jogo]. Aí eu tipo, sei lá, “é meio-dia”. Aí ele “beleza, eu paro tudo que eu tô fazendo e começo a rezar com a minha cabeça voltada pra Meca” e eu (expressão de susto). Aí ele foi e ele começou a explicar que ele tinha visto os princípios do Islã num livro, que ele tinha se preparado antes para poder interpretar um mulçumano direito. E eu disse “porra velho, isso aí foi muito massa o que você fez” (risos). Tipo, eles pesquisavam, eles procuravam se interessar... estava vendo na internet ou chegava e perguntava para mim como é que tal personagem podia interpretar melhor diante de determinada situação, chegavam a me procurar. Não eram todos lógico, mas alguns chegavam e procuravam.

Brunno: E eles no caso que escolhiam os personagens que eles iriam fazer dentro do que tu apresentavas?

Professor P: U-hum.

Brunno: Massa.

Professor P: Tipo eu dava uma quantidade “X” de personagens para eles, ou dividiam em grupos de personagens ou dava já uns cinco personagens prontos, e aí eles escolhiam com quais personagens eles iriam jogar.

Brunno: Tinha briga assim por personagem, tu chegaste a ver alguma? (risos)

Professor P: Não, teve briga para não ficar com uma personagem. No caso era uma prostituta, e os alunos disseram que não queriam ser, acabou ficando para uma menina que acabou sendo zoada por isso. Mas foi de boa (risos).

Brunno: Eu vou te perguntar agora assim, é meio que uma recapitulação no geral de tudo o que tu falaste. Mas eu acho que em geral você preencheu todas as lacunas que eu estava pensando aqui dentro da entrevista. Então desde já, muito obrigado. Mas assim, eu queria te perguntar, para a gente finalizar: tirando como base tudo o que tu falaste até agora, o que na sua opinião um professor de história ele precisa levar em consideração, mais importante assim, e aí você escolhe quantas coisas você acha que deveriam ser elencadas nesse patamar assim: coisas mais importantes que o professor de história precisam pensar para poder usar o *RPG* em sala de aula. Você como professor, o que você diria para um professor de história que quer utilizar o *RPG* em sala de aula, o que ele precisa se preocupar de início?

Professor P: Primeiro é saber de como a turma iria responder ao usar *RPG*. Porque *RPG* é basicamente uma caixinha de areia: você pode fazer várias construções nela, mas você pode cagar na caixinha de areia. Você precisa saber muito bem se a turma, como a turma iria reagir ao *RPG*, se é uma turma que com as atividades que você faz, que o professor faz com ela, essa turma reage como? Ela bagunça muito quando você faz algo diferente? Ela topa, ela compra a ideia de fazer algo diferente com eles? Outra também é quanto tempo você tem disponível para poder fazer isso. E também se você está disposto a conhecer um novo mundo, a depender do professor. Um professor que nunca conheceu o *RPG* e quer comprar essa ideia agora, se ele está disposto a conhecer um mundo novo... deixa eu ver se tem mais...

Brunno: No caso, tem que conhecer a turma, tem que planejar bem questão de horário e tudo o mais para saber como é que ele pode utilizar isso em sala de aula e tem que conhecer o *RPG*. Essas seriam as três principais para ele...

Professor P: U-hum... e por favor, não divida personagens. Personagens individuais, pelo amor de deus (risos)

Brunno: Deixa eu te perguntar, qual era a média de alunos das atividades contigo?

Professor P: Olha, em 2016 eu tive um grupo bem seletivo de seis alunos, só seis se inscreveram aí foi bem massa. Mas já teve caso de ter vinte alunos participando. E foi aí que eu fiz vinte personagens, junto com Túlio, a gente fez vinte personagens. Foi um trabalho, mas foi um senhor trabalho, muito bem recompensado. Foi algo bem massa.

Brunno: Bom Professor R, é isso. Muito obrigado. Eu queria te agradecer pela oportunidade de dividir esse relato comigo e eu espero que você consiga utilizar mais o *RPG* em sala de aula, cada vez mais e cada vez melhor ao longo da sua experiência, ok?

Professor P: Massa, valeu velho. Eu quem agradeço!

Fim da Gravação.

ANEXO C
Projeto de Entrevistas

Título provisório: “Experiências narradas: o uso dos jogos de *RPG* por docentes de história em sala de aula de Recife-PE”

Problema:

A escassez de pesquisas e produções que abordem com profundidade a elaboração e a aplicação de práticas pedagógicas com jogos de *RPG* para o ensino da disciplina escolar de história em Recife-PE, onde sejam delineados: a construção de seus conceitos, um referencial teórico-metodológico que dê conta de suas especificidades, a experiência dos docentes de história na prática do jogo de *RPG* em ambiente escolar.

Corpus Documental:

- Textos de pesquisas já realizadas sobre o tema (dissertações, livros, etc.);
- Bibliografia de cunho teórico-metodológico para o desenvolvimento dos conceitos aplicados à pesquisa;
- Texto transcrito das entrevistas realizadas para o projeto;
- Documentos relacionados à prática dos docentes entrevistados, se disponíveis (planos de aula, avaliações, etc.).

Objetivos gerais:

A criação de um modelo teórico-metodológico para o desenvolvimento e a aplicação de jogos de *RPG* enquanto recurso pedagógico para a disciplina escolar de história através da experiência de docentes de História da rede pública de ensino da cidade do Recife – PE

Objetivos específicos:

- Construir um breve histórico do jogo de *RPG*, suas principais características e as experiências mais significativas de sua aplicação enquanto recurso pedagógico para o ensino da história no Brasil;
- Estabelecer um arcabouço referencial de origem teórica e metodológica que busque atender as necessidades de docentes da disciplina escolar de história ao utilizarem os jogos de *RPG* enquanto recurso pedagógico;
- Analisar e compreender, através da realização de entrevistas aplicadas à metodologia da história oral híbrida, a experiência docente na elaboração e no uso desse recurso

pedagógico para o ensino da disciplina escolar da história em escolas públicas de Recife-PE;

- Desenvolver um modelo de jogo-base que possa ser utilizado nas escolas públicas de Recife-PE por professores da disciplina escolar de história.

Procedimentos operacionais:

- Agendamento e organização das entrevistas (elaboração do roteiro);
- Realização das entrevistas (gravação em áudio);
- Coleta de documentos para suporte da análise: planos de aula, avaliações, etc. (se disponíveis);
- Passagem do texto oral para o escrito (transcrição);
- Aprovação do texto transcrito e autorização de seu uso pelos entrevistados;
- Arquivamento do material das entrevistas em banco de dados público;
- Análise do texto das entrevistas com os documentos de suporte;
- Elaboração do texto dissertativo;
- Entrega do texto dissertativo e devolução dos documentos de suporte aos entrevistados;

Roteiro da Entrevista:

- **Descrição do entrevistado:**

- Fale um pouco sobre você, sua formação e atuação profissional.
- O que é o jogo de *RPG*, e como você o descreveria?
- Qual sua experiência com o jogo? A quanto tempo o pratica?
- Já criou conteúdo de *RPG* para entretenimento?
- Como teve contato com o jogo de *RPG* enquanto recurso pedagógico?
- Descreva de forma abrangente sua experiência/trajetória através do uso de jogos de *RPG* no ensino da história: Como surgiu a ideia? Foi um tema abordado em sua formação? Houve preparo? Foi realizada alguma pesquisa prévia?

- **Descrição da preparação das aulas de história utilizando o jogo de *RPG*:**

- Quais os motivos que o levaram a escolher o jogo de *RPG* como recurso pedagógico para o ensino da história?

- De forma abrangente, quais atividades já foram realizadas que você consiga lembrar? Podemos escolher alguma que seja mais significativa para sua experiência? Existe documentação que possa ser recolhida para compor a futura análise dessa entrevista?
- Houve algum trabalho de referência que serviu de inspiração? Havia embasamento teórico-metodológico para a elaboração da atividade? Se sim, esse conteúdo foi satisfatório?
- Como foi a preparação das atividades: Foi elaborado um plano de aula? Foram definidos objetivos? Como se deu a seleção dos conteúdos disciplinares para essas atividades?
- Como se deu a preparação do jogo? Foi pensado tendo como base algum jogo de *RPG* de entretenimento já existente? Foi escolhido algum estilo de *RPG* específico como "*Live Action*" ou "*RPG de mesa*"? Se sim, o que levou a essas escolhas?
- Ainda sobre o jogo de *RPG*, que características (os personagens, a organização em grupos, a presença do narrador, etc.) foram utilizadas? E que características não foram? Porquê?
- A preparação foi concebida tendo como foco um público-alvo de alunos? Ou foi realizada de forma mais abrangente, sem especificar um público?
- Foi considerado o planejamento do tempo e do local de realização da atividade?
- Como foi dividido o tempo do jogo? Em cenas/aventuras/campanhas? O que levou a essa divisão?
- Foi pensada uma forma de avaliação posterior a essa atividade? Se sim, como se deu a coleta de informações e dados avaliados?

- **Descrição da prática do jogo de *RPG* no ensino da história:**

- Descreva o perfil dos alunos participantes (idade, ano escolar, situação social, etc.)
- Como você descreveria, de forma abrangente, a realização da(s) atividade(s)?
- Havia referencial teórico-metodológico capaz de dar suporte a prática do jogo na sala de aula? Se sim, foi satisfatório?
- Como se deu a recepção dos alunos? Eles já conheciam o jogo de *RPG*? Houve preparo prévio?
- Como se deu a racionalização do tempo de jogo? Foi utilizado o espaço da sala de aula? Ou o jogo aconteceu em um momento distinto?
- Por quanto tempo o jogo ocorreu? Foi necessário mais de um momento para o mesmo jogo? Houve tempo hábil para sua execução?
- Foi possível a todos os alunos participarem? Se não, porquê?

- Como você descreveria o comportamento dos alunos antes e depois da prática? Houve alguma mudança significativa?
- Em geral, quais foram os pontos positivos e o que poderia ter ocorrido melhor?
- Houve algum imprevisto de qualquer natureza? Como isso foi solucionado?
- Se foi realizada uma avaliação posterior, quais foram os resultados relevantes? Os objetivos foram alcançados? Houve aproveitamento do conteúdo abordado?
- Houve aproveitamento para a realização de atividades futuras?

- **Experiência docente ao usar o jogo de *RPG* no ensino da história:**

- A partir dessa experiência, que elementos do jogo de *RPG* você consideraria importantes em seu uso para o ensino da história e que elementos podem ser desconsiderados? Porquê?
- Existem também conteúdos da disciplina escolar de história que seriam mais adequados para serem utilizados em jogos de *RPG*? Como é feita essa distinção?
- Levando em consideração os elementos do jogo (narrativo, oral, em coletivo, etc.), existe alguma corrente historiográfica que mais se adeque aos objetivos de um *RPG* para o ensino da disciplina? Ou, inversamente, existe algum jogo de *RPG* que seja mais adequado a determinada corrente historiográfica?
- Como você percebe essa relação teórico-metodológica aplicada aos jogos? Existem especificidades? Quais são?
- Em sua perspectiva, como essas experiências contribuíram para sua formação docente?
- Houve algum desdobramento da realização do jogo de *RPG* no ensino da história como publicações, projetos de pesquisa, etc.?
- Quais foram os maiores benefícios percebidos por você, enquanto professor, ao utilizar o jogo de *RPG* enquanto recurso pedagógico para aulas de história? E quais foram os maiores prejuízos/perdas?
- Em uma descrição geral, tomando por base as atividades aqui descritas, o que deve ser levado em principal consideração por professores de história que queiram utilizar o jogo de *RPG* enquanto recurso pedagógico nas suas aulas?
- E, caso haja, o que deve ser inevitavelmente desconsiderado em relação ao *RPG* e a disciplina escolar de história para a aplicação do jogo em sala de aula?