

Victor Brito Pessotti



O uso do RPG como ferramenta de ensino de História

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2018

Victor Brito Pessotti



O uso do RPG como ferramenta de ensino de História

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2018

Victor Brito Pessotti

O uso do RPG como ferramenta de ensino de História

Atesto a originalidade do trabalho,

Dissertação de Mestrado apresentada
à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da
Educação,
na área de Administração Escolar
e Administração Educacional, sob a orientação
da Professora Doutora Judite de Freitas.

Resumo

Com esse trabalho procuramos demonstrar como o RPG, um jogo de interpretação de personagens, pode e deve ser utilizado como ferramenta do ensino de História para os estudantes do Ensino Médio, pois este jogo exige uma grande interação, raciocínio rápido e criatividade por parte dos praticantes, características essas essenciais para o bom desenvolvimento de um estudante.

Para comprovar a tese de que o RPG é uma ferramenta pedagógica útil ao ensino ao desenvolvimento humano no âmbito cognitivo e pessoal, trazemos nesse trabalho uma aprofundada bibliografia debatendo a escola e o seu papel na sociedade, os jogos e as suas aplicações no ensino – especificadamente o RPG e a suas possibilidades –, o multiculturalismo, bem como a sua importâncias, e as experiências de outros pesquisadores com o RPG em ambiente escolar; em seguida foi feito um experimento com cinco estudantes dos três anos do Ensino Médio, abrangendo um recorte metodológico dos discentes da Escola Estadual de Ensino Médio Mário Gurgel, no qual estes jogaram RPG – ministrado pelo professor responsável pelo experimento – durante uma semana interpretando indígenas da América Pré-Colombiana, mais especificadamente os astecas. Esses estudantes fizeram duas redações – uma antes e uma depois do experimento – apontando o seu olhar sobre os indígenas e, por fim, responderam um questionário especificando o que achavam do ensino como é passado hoje, o que acharam do experimento e se praticariam mais vezes na escola.

Os resultados foram surpreendentes e estão detalhados na parte final deste trabalho, demonstrando que o RPG, seguramente, pode ser utilizado na escola como uma ferramenta de ensino, não somente para a compreensão dos povos indígenas e nem só na História, mas para qualquer assunto em qualquer disciplina.

Palavras-chave: Educação; RPG; Jogos educativos; Multiculturalismo.

Abstract

With this work we show that RPG, an interpretation game of characters, that can and should be used as an important tool of teaching history for high school students, because this game requires a great interaction, quick thinking and creativity on the part of the practitioners, characteristics that are essential for the good development of a student.

To prove that the RPG is a useful pedagogical tool to teaching and development the human cognitive and personal skills, we bring in this work an in-depth bibliography discussing the school and its role in society, games and the applications in teaching - specifically RPG and its important possibilities -, the multiculturalism, as well as its importance, and the experiences of other researchers with RPG in school environment; followed by an experiment with five students from the three years of high school, encompassing a methodological approach of the students of the Escola Estadual de Ensino Médio Mário Gurgel, in which they played RPG – narrated by the professor responsible for the experiment - for a week interpreting Pre-Columbian America, more specifically the Aztecs. The students two essays – one before and one after the experiment – pointing their eyes at the natives and, finally, answered a questionnaire specifying what they think of teaching as it is today, what they found of the experiment and if they practiced more often in school.

The results were surprising and detailed in the final part of this paper, demonstrating that RPG can certainly be used in school as a teaching tool, not only for promoting the understanding of indigenous peoples, not only in history, but for any subject in any discipline.

Keywords: Education; RPG; Educational games; Multiculturalism

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família,
pilar central do que e de quem sou hoje, pois,
sem eles, nada eu seria.

Dedico também aos amigos que, em
seus modos tortos de agir,
sempre apoiaram a minha pesquisa, muitas
vezes me empurrando para frente
quando eu não conseguia sair do lugar.

Dedico, ainda, esse trabalho a
todos os professores que, assim como eu,
estão no front de uma batalha honrosa,
que acumula diversas baixas, mas,
sobretudo, vitórias ímpares, que
é a luta por uma educação de qualidade
às gerações futuras.

Dedico também esse trabalho a todos os jogadores
de RPG, pessoas incríveis, com criatividade
aguçada e que, em grupos, conseguem visitar
mundos que muitas pessoas jamais
conseguiriam imaginar.

Por fim, dedico esse trabalho à parte mais
importante num processo de
ensino-aprendizagem, aqueles por
quem lutamos todos os dias de nossas
vidas profissionais, aos estudantes.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, ao meu núcleo familiar, meus pais, Helder e Elieuzza, geradores e apoiadores de todas as escolhas que fiz na vida, sempre estando presentes quando eu precisava e até mesmo quando eu não precisava, ao meu irmão, Diego, companheiro de batalha na vida em qualquer situação e à minha namorada, Jéssica, grande apoiadora dos meus projetos acadêmicos e um porto seguro nos meus momentos de terror mental.

Agradeço também aos meus amigos que, em seu companheirismo, têm parte importante na formação do que sou hoje como indivíduo e que em suas formas tortas de agirem me incentivaram a sempre seguir para frente em minhas metas acadêmicas.

Agradeço ainda aos colegas de trabalho desse mestrado, guerreiros que como eu, passaram por diversas tempestades metafóricas e reais para que chegássemos, juntos, onde estamos chegando.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Judite de Freitas, pessoa a qual levarei pelo resto da vida, como um exemplo de como ser um bom orientador, estando sempre disposta sanar as dúvidas do orientando e exigindo deste uma produção escrita de qualidade.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	3
1.1. Origens e desenvolvimento do RPG	3
1.1. Perspectivas e dimensões de análise produzidas	9
Capítulo II. Teorias da educação: uma trajetória	13
2.1. As teorias da educação: tradição, crítica e não crítica.....	13
2.2. Os jogos e as suas dimensões	26
2.3. Os jogos aplicados à educação	31
Capítulo III. O RPG e a Educação	38
3.1. Jogar RPG promove a comunicação e a interatividade	38
3.2. A aplicação do RPG em disciplinas específicas.....	40
Capítulo IV. Estruturação e Desenvolvimento do Experimento	45
4.1. Formas de Regulamentação do Ensino no Brasil.....	45
4.2. Metodologia	46
4.3. O Tema de Jogo	50
4.3.1. A Escolha dos Indígenas	50
4.3.2. A Escolha do Cenário.....	56
4.3.3. Os Personagens Jogáveis.....	57
4.3.3.1. Sacerdote (<i>tlamacazqui</i> para os homens, <i>ciuatlamacazqui</i> para as mulheres).....	58
4.3.3.2. Guerreiro (<i>tequiua</i>).....	59
4.3.3.3. Artesão-comerciante (<i>tlateloca</i>).....	60
4.4. A Aventura	61
4.5. Sistema de Jogo e Ficha Adaptada	63
4.6. O Experimento	64
CONCLUSÃO	70
REFERÊNCIAS	74

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1	4
Imagem 2	5
Imagem 3	8
Imagem 4	53
Imagem 5	58
Imagem 6	59
Imagem 7	60

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	21
Quadro 2	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	29
-----------	----

INTRODUÇÃO

A questão central deste trabalho de dissertação de mestrado é a de aquilatar a importância dos jogos na educação, explanando a forma como o Role-Playing Game (doravante RPG), em particular, pode ser utilizado como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem efetuado pelos professores de História às turmas de Ensino Médio.

Deste modo, intentamos desenvolver uma resposta crítica a esta questão sustentada em três pontos fundamentais:

Em primeiro lugar, demonstrar que este é um assunto pertinente e amplamente estudado, com profusa bibliografia escrita por investigadores das mais diversas áreas disciplinares e do conhecimento, tais como a Pedagogia, a História, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Biologia, a Matemática *et al.* Em segundo lugar, comprovar como esse tipo de jogo pode, verdadeiramente, auxiliar na questão do ensino-aprendizagem dos estudantes de modos diferentes e nos mais variados domínios científicos escolares, académicos, e, inclusive, nas dimensões de convívio e interação social. Finalmente, determinar como, por meio do experimento realizado na segunda fase da elaboração deste trabalho, na prática, o RPG pode mudar a forma do estudante-jogador ver “o outro”.

Abordar as questões atinentes ao uso do RPG como ferramenta do ensino de História é o nosso principal desiderato, sendo considerado, de acordo com os especialistas compulsados, um assunto muito sério, uma vez que o RPG pode influenciar a construção do carácter dos jogadores que o utilizam como meio de diversão e, até mesmo, como prática profissional.

Daí que a questão central deste estudo seja a de compreender de que forma o RPG pode contribuir para a promoção do desenvolvimento de capacidades de expressão oral, aumentando a competência comunicacional e a performance nas apresentações em público, a criatividade, a confiança, o confronto com o diferente entre muitas outras. Para obtermos resposta a esta questão foi necessário, inicialmente, proceder a um enquadramento teórico das valências do RPG e dos jogos que podem e devem ser utilizados em função de distintas etapas de vida dos estudantes (jogadores) e quantas aulas são necessárias para o grupo conseguir apreender a ideia do jogo.

Neste contexto, temos como objetivos gerais demonstrar a validade do uso do RPG como ferramenta de ensino-aprendizagem da História, e objetivos específicos clarificar os termos pelos quais o RPG pode constituir um meio de desenvolvimento de dinâmicas de interação social, de capacidades de compreensão “do outro” (alteridade), para além de competências de expressão oral.

Para tal foi necessário combinar o conjunto de métodos de investigação mais ajustados ao objeto de pesquisa e estudo. Primeiramente, recorreremos ao método documental de recolha, análise e fundamentação crítica da bibliografia especializada produzida sobre o assunto (mormente livros de referência e artigos científicos); para prosseguirmos com a pesquisa de campo e qualitativa (experimento) combinada com o inquérito por questionário que permitiu recolher informações sobre capacidades de interação como o trabalho em equipa – relatado pelos estudantes como a principal competência estimulada pelo jogo – e a aceitação do diferente, uma vez que os praticantes são colocados no lugar do outro, assim, “vivenciando” o que aquele outro passou/ passa no meio em vive/ viveu. Deste modo, por meio da observação direta das atividades lúdicas do grupo estudado e de inquérito procedemos à recolha das explicações e interpretações do grupo em estudo relativas à percepção do indígena como tema central do jogo.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos, *Enquadramento Teórico, Teorias da Educação: uma trajetória, O RPG e a Educação e Estruturação e Desenvolvimento do Experimento*, sendo que o primeiro aborda temas centrais do trabalho, como a história do RPG e o estado da arte onde se encontra a pesquisa sobre o assunto atualmente; o segundo aborda, diretamente, uma breve história da educação, o papel social dos jogos e brincadeiras, e as diversas relações existentes entre jogos e educação. Por fim, o quarto capítulo trata da experiência e aplicação do RPG ao ensino da História que realizámos, principiando pela da escolha do tema central do jogo e dos participantes (os indígenas), prosseguindo até à execução da prática de jogo e à avaliação das opiniões formadas pelos estudantes que fizeram parte dessas práticas, posições e ideias estes registrados por questionário.

De fato o jogo ajudou a mudar, em parte, um pré-conceito que os estudantes já possuíam em relação à minoria utilizada como estudo de caso neste projeto, os diversos povos indígenas existentes.

CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico

1. Origens e desenvolvimento do RPG¹

As origens do RPG remetem para o ano de 1974 nos Estados Unidos da América, com o jogo denominado Dungeons&Dragons (Masmorras e Dragões). Este jogo veio oferecer uma nova opção lúdica de entretenimento e aprendizagem (Monte Neto cit. in Raffa, 1997, p. 46). As principais influências para a criação deste jogo vêm da evolução e popularização dos jogos de guerra (como o War, jogo francês de tabuleiro criado em 1957 e popularizado nos EUA, em 1959) e da literatura de J.R.R. Tolkien². No jogo:

Cada participante, tal como um autor de ficção, constrói um personagem para si, detalhando seu perfil psicológico, suas habilidades intelectuais e físicas, suas preferências e seus trunfos, assim como suas deficiências, que vão garantir o “tempero” da ficção. Esses personagens devem adequar-se a um ambiente, proposto pelo livro do mestre, no qual a trama se desenrolará. (Pavão, 2000, p.18)

A prática em si consiste numa espécie de teatralização, na qual um grupo de indivíduos – normalmente entre três e cinco jogadores conhecidos como *players* – interpretam personagens inseridos em um contexto histórico-social específico que pode variar dependendo da ambientação e do sistema de jogo³ que se está usando; por exemplo, ao se utilizar o sistema D&D (forma mais comum de se referir ao Dungeons&Dragons), o jogador entrará em um ambiente medieval e de fantasia, baseado no universo criado por J.R.R. Tolkien e poderá interpretar personagens complexos, com raças fantásticas (o jogo não conta somente com a raça humana, existindo também outras raças como anões, orcs, meio-orcs, elfos, meio-elfos, halflings, gnomos e uma série de outras raças com características únicas) e por uma classe (aquilo que o seu personagem foi treinado para fazer, como ser um guerreiro, um mago, um especialista, um guardião, um paladino, um clérigo, um monge, um bárbaro, um feiticeiro ou um druida).

1 Sigla para Role-Playing Game (traduzido comumente, para o Português, como Jogo de interpretação de papéis/ personagens), jogo no qual as pessoas interpretam personagens que se inserem em um contexto específico previamente definido e controlado por um indivíduo denominado mestre.

2 John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973), escritor, professor universitário e filólogo britânico. Foi o autor de grandes clássicos da literatura como “O Hobbit” e a trilogia “O Senhor dos Anéis”, no qual nos apresentou um mundo medieval e mágico, repleto de raças, magias e cenários diferentes dos que estamos acostumados a ver.

3 No RPG existem diversos sistemas de jogos diferentes, sendo estes sistemas as regras de como se deve/ pode realizar as ações de jogos. Alguns sistemas são mais simples do que outros, assim como alguns são mais adaptáveis ao contexto histórico do que outros; dentre os sistemas destacam-se os Storyteller, d20, 3D&T e Gurps.

Imagem 2: Ficha básica de Dungeons&Dragons

The image shows a comprehensive Dungeons & Dragons character sheet. At the top, it has fields for 'NOME DO PERSONAGEM', 'JOGADOR', 'CLASSE', 'RAÇA', 'TENDÊNCIA', and 'DIVINDADE'. Below this are sections for 'NÍVEL DA HABILIDADE', 'TAMANHO', 'IDADE', 'SEXO', 'ALTURA', 'PESO', 'OLHOS', and 'CABELO'. The sheet is divided into several functional areas:

- FORÇA (FOR)**: Strength attribute with a table for base value, modifiers, and temporary bonuses.
- DES (DES)**: Dexterity attribute with a similar table.
- CONS (CONS)**: Constitution attribute with a similar table.
- INT (INT)**: Intelligence attribute with a similar table.
- SAB (SAB)**: Wisdom attribute with a similar table.
- CAR (CAR)**: Charisma attribute with a similar table.
- PV (PV)**: Hit Points (Pontos de Vida) calculation, showing a base of 10 plus modifiers.
- CA (CA)**: Armor Class (Classe Armadura) calculation, showing a base of 10 plus modifiers.
- INICIATIVA**: Initiative calculation.
- BASE DE ATAQUE**: Base Attack Bonus calculation.
- TESTE DE RESISTÊNCIA**: Tables for Fortitude (Constitution), Reflexos (Dexterity), and Vontade (Wisdom).
- CORPO A CORPO** and **DISTÂNCIA**: Tables for attack bonuses and damage for close and ranged combat.
- ARMA**: Three tables for recording weapon details: Alcance, Peso, Tamanho, Tipo, and Propriedades Especiais.
- ARMADURA/ITEM PROTEÇÃO**: Tables for armor and protection items, including Tipo, Bônus de Armadura, and Penal por Armadura.
- ESCUDO/ITEM PROTEÇÃO**: Table for shield and protection items.
- MUNIÇÃO**: Tables for recording ammunition.
- PERÍCIAS**: A large table listing 68 skills with checkboxes for selection and columns for key, modifier, grade, and maximum grade.

 At the bottom, there is a copyright notice: '© 2000 WIZARDS OF THE COAST, INC. TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. PERMITIDO REPRODUZIR SOMENTE PARA USO PESSOAL.'

Disponível em: <http://www.bibliotecaelfica.com/2014/05/d-30-ficha-de-personagem.html>. Acesso em: 10/04/2018.

Por meio da ficha de personagem de D&D é possível identificar a complexidade existente ao se criar um personagem nesse estilo de jogo. Primeiramente deve-se definir nome, raça, classe, gênero, idade e características físicas gerais do seu personagem (como tamanho, peso, cor dos olhos, do cabelo e da pele), em seguida deve-se definir os atributos básicos deste (se ele é mais forte, mais resistente, rápido, inteligente, sábio ou carismático) para depois decidir as qualidades do personagem; ou seja, no que ele é perito (tabela denominada “perícias”, na imagem 2). Terminada essa fase, deve-se escolher as armas, armadura e itens básicos do personagem para então completar a ficha com informações específicas como a vida e as resistências deste. Para finalizar, deve-se escrever uma história contando a trajetória do seu personagem até ao momento em que a história começaria.

A necessidade dessa complexidade dá-se pelo fato de cada personagem ser único, ser uma criação exclusiva do jogador que ali expressa todas as características deste, ou seja, cria um indivíduo novo que ele mesmo interpretará, como ao um personagem de uma peça teatral, toda improvisada.

Só a criação da ficha de personagem já pode ser utilizada como uma ferramenta de ensino, pois, a criação de uma ficha exige um certo tempo, criatividade e habilidade de redação e interpretação de texto de seu autor. Isso se dá pelo fato desta possuir muitas informações e detalhes que têm que ser inseridos para que o personagem funcione bem na história narrada pelo mestre. Se o jogo atrai um indivíduo com dificuldade de escrita e/ou interação, esse, possivelmente, se esforçará em sanar essa dificuldade com o fim de aproveitar ao máximo a experiência de jogo.

As regras do jogo, bem como as possibilidades de cenários e de criaturas que podem aparecer em lugares específicos, são apresentadas numa série de livros que as explicitam, denominados livros básicos, no caso do D&D se tem os livros do jogador, do mestre e dos monstros, além de uma série de complementos que enriquecem a experiência de jogo.

Podemos dizer que os livros de RPG são em geral bastante volumosos, repletos de regras, descrições de mundos fantásticos e orientações detalhadas para uma aventura, que poderíamos chamar de virtual. (Pavão, 2000, p.18)

Em suma, jogar RPG é uma prática que exige constante leitura, interpretação e produção de texto, um prato cheio para a disciplina de Língua Portuguesa e uma poderosa ferramenta de ensino para qualquer disciplina que se prontifique a utilizá-lo.

No jogo as suas ações definem o que acontece com a história, ou seja, o rumo que a trama segue depende do que você e os outros jogadores fazem dentro dela (o que pode ensinar ao praticante que toda ação possui uma reação, além de desenvolver o raciocínio rápido desses jogadores, pois, estes estão o tempo todo sobre pressão e perigo e precisam raciocinar rápido para tomar as decisões corretas e sair dessas situações conflitantes) e o seu personagem se desenvolve na proporção de suas boas ações, quanto melhor o seu grupo soluciona os desafios impostos pelo mestre, mais o seu personagem evolui no jogo.

Após o sucesso do RPG em seu país de origem, outros sistemas foram desenvolvidos e alcançaram similar resultado como o World of Darkness, do sistema Storyteller, que nos apresenta um submundo cruel e fantasioso, trabalhando basicamente com vampiros, lobisomens, magos, fadas, múmias e caçadores. Esse estilo de jogo valoriza mais as relações políticas e as suas principais consequências no contexto narrado, se tratando de um jogo muito mais sombrio do que o D&D. Ainda tratando de diferentes sistemas de jogo, outro sistema de sucesso que foi lançado nos EUA foi o GURPS, acrônimo para Generic and Universal Role-Playing System, que como o próprio nome diz, é um sistema genérico no qual o narrador (mestre) é capaz de inserir qualquer cenário imaginado e qualquer tipo de personagem neste cenário, ou seja, é um modelo de jogo adaptável ao contexto que você quer desenvolver.

Durante as décadas de 70 e 80 do século XX, se um grupo de pessoas quisesse jogar RPG no Brasil, deveria comprar os livros básicos de jogo nos EUA, o que não era nem um pouco barato e exigia que, pelo menos um membro deste grupo, entendesse inglês para conseguir traduzir os livros. No final da década de 80, segundo Pavão (2000, p.18) até era possível encontrar-se livros de RPG em algumas lojas de SP e RJ, entretanto, os livros possuíam valores exacerbados e possuíam tiragens somente em inglês.

Já na década de 90, mais precisamente em 1991, foi lançado o primeiro RPG brasileiro, Tagmar, com ambientação dentro do universo de J.R.R. Tolkien, e a Devir Livraria lançou uma versão do GURPS completamente em português. Em 1992 é lançado o RPG brasileiro “O Desafio dos Bandeirantes”, que se mostra muito interessante por conseguir recuperar a ideia do RPG e o aplicar no contexto brasileiro, no qual os jogadores interpretam bandeirantes⁴, pajés⁵, jesuítas⁶ e babalorixás⁷, que atuavam durante o período colonial brasileiro e interagiam com criaturas fantásticas do folclore brasileiro como o Saci e a Mula-Sem-Cabeça (muito interessante para a disciplina de História, pois, é uma nova forma de se estudar o cotidiano da colônia – se inserindo nela e vivenciando o papel de um membro – ao mesmo tempo que se estuda as tradições regionais).

4 Sertanistas que durante o período colonial das américas espanhola e portuguesa, desbravaram o continente a procura de metais preciosos, grandes contribuidores da expansão do território brasileiro.

5 Curandeiros e orientadores espirituais de algumas tribos indígenas.

6 Membros de uma ordem religiosa, fundada em Paris, em 1534, denominada Companhia de Jesus, que conseguiu destaque por conta de seus trabalhos missionários e educacionais.

7 Sacerdotes das religiões Afro-Brasileiras.

Hoje em dia, apesar de ainda ser possível encontrar livros de RPG à venda, essa prática não se mostra mais necessária, pois praticamente todos os livros de RPG conhecidos estão disponibilizados, de graça, na internet, em diversos idiomas, inclusive em português, o que facilita a prática do jogo.

Imagem 3: Ficha do RPG Vampiro, a Máscara

VAMPIRO
A IDADE DAS TREVAS

DANBRATES94

Nome: _____ Natureza: _____ Geração: _____
 Jogador: _____ Comportam: _____ Refúgio: _____
 Crônicas: _____ Clã: _____ Conceito: _____

Atributos

Físicos		Sociais		Mentais	
Força	●○○○○○	Carisma	●○○○○○	Percepção	●○○○○○
Destreza	●○○○○○	Manipulação	●○○○○○	Inteligência	●○○○○○
Vigor	●○○○○○	Aparência	●○○○○○	Raciocínio	●○○○○○

Habilidades

Talentos		Perícias		Conhecimentos	
Representação	○○○○○○	Empatia c/ Animais	○○○○○○	Instrução	○○○○○○
Prontidão	○○○○○○	Arqueirismo	○○○○○○	Sabedoria Popular	○○○○○○
Esportes	○○○○○○	Artesanato	○○○○○○	Investigação	○○○○○○
Briga	○○○○○○	Etiqueta	○○○○○○	Direito	○○○○○○
Esquiva	○○○○○○	Herborismo	○○○○○○	Lingüística	○○○○○○
Empatia	○○○○○○	Armas Brancas	○○○○○○	Medicina	○○○○○○
Intimidação	○○○○○○	Música	○○○○○○	Ocultismo	○○○○○○
Crime	○○○○○○	Cavalgar	○○○○○○	Política	○○○○○○
Liderança	○○○○○○	Furtividade	○○○○○○	Ciência	○○○○○○
Lábia	○○○○○○	Sobrevivência	○○○○○○	Senescalia	○○○○○○

Vantagens

Disciplinas		Antecedentes		Virtudes	
_____	○○○○○○	_____	○○○○○○	Consciência/Convicção	●○○○○○
_____	○○○○○○	_____	○○○○○○	Autocontrole/Instinto	●○○○○○
_____	○○○○○○	_____	○○○○○○	Coragem	●○○○○○
_____	○○○○○○	_____	○○○○○○		

Outras Características

_____ 000000
 _____ 000000
 _____ 000000
 _____ 000000
 _____ 000000

Caminho

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

Força de Vontade

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

Combate

Arma	Dificuldade	Dano

Pontos de Sangue

□□□□□□□□□□
 □□□□□□□□□□

Vitalidade

Escoriado		□ □
Machucado	-1	□ □
Ferido	-1	□ □
Ferido gravemente	-2	□ □
Espancado	-2	□ □
Aleijado	-5	□ □
Incapacitado		□ □

Experiência

Atributos: 7/5/3 Habilidades: 13/9/5 Disciplinas: 4 Antecedentes: 5 Virtudes: 7 Pontos de Bônus: 15 (7/5/2/1)

Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/302769707/Ficha-de-Vampiro-Idade-Das-Trevas-Editavel-2-0>. [Acesso em 10/04/2018].

Diferente do sistema D&D, o sistema Storyteller utiliza apenas dados com dez faces (D10), pelo qual o número de pontos que você possui em um conjunto de atributos e habilidades define o número de D10 que serão jogados para saber se aquela ação teve ou não sucesso; por exemplo, se o seu personagem está numa festa que possui música alta e alguém se aproxima pelas suas costas com a intenção de o agredir, você deverá somar o número de pontos que possui em “Percepção” e “Prontidão” e jogar o número de dados equivalente a este resultado

(a dificuldade de sucesso⁸ dependeria de uma série de fatores, como a atenção do personagem, a noção de perigo que ele sabe estar correndo, o volume da música, a cautela do agressor).

1.1. Perspectivas e dimensões de análise produzidas

Existem vários estudos sobre as várias dimensões de utilidade do RPG, tratando uns da questão de utilização geral do jogo, outros da sua aplicação experimental a grupos disciplinares específicos e outros que incidem sobre as práticas de aplicação e avaliação dos resultados da aprendizagem com recurso ao RPG. Procederemos a uma resenha dos trabalhos produzidos seguindo um alinhamento cronológico do mais antigo para o mais recente.

O primeiro trabalho do qual tomamos conhecimento fora produzido por Ivanete Zuchi, em 2000, e propunha a utilização do RPG, especificamente a fantasia presente no jogo, como mecanismo para testar o conhecimento matemático dos estudantes participantes; este primeiro trabalho foi seguido por outros pesquisadores, em 2003, quando João Ricardo Bittencourt e Lúcia Maria Giraffa, no Brasil, e Kurt Squire e Henry Jenkins, nos EUA, se propuseram a dissertar quanto à possibilidade do uso do RPG na educação como um todo, não especificamente em uma disciplina ou em outra.

No ano de 2004, Thomas Fairchild, um dos maiores pesquisadores do uso do RPG, no Brasil, propôs um estudo quanto ao debate do uso ou não do RPG nas escolas, enquanto Maurício Rosa propôs uma união entre RPG e informática para formar um jogo que, assim como Ivanete Zuchi, atuasse junto à disciplina de Matemática; já Diana Oblinger, nos EUA, escreveu um artigo explicando que jogos não são mecanismos apenas para diversão, podendo, também, ser utilizado para fins pedagógicos. Em 2007, Ferreira-Costa, A. Lima e F.

⁸ Quando o desafio de uma ação é imposta a um personagem, junto a este desavio se dá o nível de dificuldade do mesmo, por exemplo, continuando com o mesmo exemplo da festa apresentado anteriormente, se na hora em que o agressor tenta se aproximar pelas suas costas a música está com intensidade sonora elevada e você se encontra distraído, será mais difícil para você perceber a chegada do mesmo, consequentemente sendo necessário que se tire um sete ou mais no dado de dez faces para ter sucesso; entretanto, se a música está com intensidade sonora baixa, o seu personagem se encontra atento ao entorno e o agressor for barulhento, a dificuldade para que seu personagem o perceba é reduzida, sendo necessário, por exemplo, se tirar um cinco ou mais. Ao final soma-se o número de sucessos tirados e esse número define o quão bem você se saiu nessa ação, por exemplo, com um ou dois sucessos você quase conseguiu evitar a agressão, sendo acertado de raspão, com 3 ou quatro sucessos você se livrou da agressão e com cinco ou mais você se saiu tão bem do ataque que seria capaz de reagir imediatamente contra-atacando o agressor.

Rodrigues fizeram uma experimentação em ambiente escolar, com o objetivo de ver se o RPG conseguia influenciar nas mudanças comportamentais e cognitivas de estudantes entre os quatorze e quinze anos de idade.

O ano mais promissor quanto à produção de trabalhos acadêmicos referentes ao RPG, certamente foi o ano de 2008, onde diversas obras abordaram o tema, tanto de forma geral (o associando à escola) quanto de forma específica (o aplicando como ferramenta de ensino em alguma disciplina específica). Eli Teresa Cardoso aplicou utilizou o RPG como ferramenta do ensino de História; Rafael Vasques analisou o RPG como uma ferramenta ditático-pedagógica; Leonardo Xavier Silva fez uma análise psicológica, apontando as vantagens nos RPG, tanto de mesa quanto virtual; Anita Grando e Liane Tarouco desenvolveram um trabalho que mostra como, a partir da sala de informática de uma escola, é possível se ministrar um RPG que visa melhorar o processo de ensino-aprendizado dos estudantes; Rogéria do Rêgo utilizou em seu experimento o RPG para estimular o aprendizado da geometria espacial; e Eliana Moraes de Santana que fez um levantamento do que os estudantes achavam de jogos na sala de aula como ferramenta do ensino de Química, bem como uma análise prática dos resultados obtidos com essa prática.

Dentre as principais produções acadêmicas referente ao assunto, produzidas no ano de 2009, destacam-se Márcia Rezende que propôs o uso do RPG como ferramenta de ensino na Biologia; João Ricardo Bittencourt e Lúcia Maria Giraffa que efetuaram um estudo referente ao estado da arte do uso do RPG na educação até aquele momento; e Eduardo Luiz Cavalcanti e Márlon Soares que apresentam o RPG como ferramenta do ensino de Química na formação de professores (tanto para os formar, quanto para os ensinar a usar o RPG para quando estes fossem para as salas de aula).

Em 2010, Roberto ShinitiFujii efetuou um trabalho que nos permitiu vislumbrar como o RPG pode ajudar no desenvolvimento da argumentação científica entre os estudantes; enquanto Marilda Ionta dissertou sobre as vantagens de se utilizar o RPG como ferramenta no ensino de História; já Willian Watson, nos EUA, se propôs a defender e demonstrar como o uso de videogames pode ser útil para que os jogadores adquiram conhecimentos e competências.

Renata Araujo, Maíra Oliveira e Jeferson Cemi, em 2010, desenvolveram um método de combate à dependência de drogas por meio da prática do RPG, esse projeto foi testado, avaliado e aprovado por juízes que atuam junto aos dependentes químicos.

Quanto ao ano de 2012, Sérgio Marais e Rafael Rocha, apresentam um projeto realizado num curso de graduação em História, no qual visa fornecer uma contribuição a mais dentro das ferramentas que propõem uma variação no processo de ensino-aprendizagem de História. Por fim, Renato dos Santos e André Dal-Farra investigaram a eficácia da utilização do RPG como estratégia didática dentro das disciplinas de História e Física por meio de uma aventura que abranja as duas disciplinas e que seja realizada num momento de interdisciplinaridade de ambas.

É fácil perceber que apesar do RPG ter surgido, oficialmente no mercado em 1974, somente a partir do ano 2000 começam a aparecer trabalhos acadêmicos abordando a possibilidade do uso deste para fins educativos, e esses primeiros trabalhos não surgiram no país desenvolvedor do game, EUA, e sim no Brasil, país que começou a consumir o jogo somente no final da década de 80 do século XX.

De fato leva-se um tempo entre o surgimento de um produto/ serviço e a teorização em cima deste e de suas possibilidades de uso nas mais diversas áreas do conhecimento, afinal, é necessário, primeiramente, conhecer este produto/ serviço e observar a aceitação desse dentro do nicho no qual é proposto, em seguida acompanhar a demanda daquele nicho pelo produto/ serviço para, enfim, por meio de observações, perceber alguma oportunidade de uso acadêmico para ele.

Entretanto, tendo em vista que o primeiro texto acadêmico abordando a possibilidade do uso do RPG na Educação foi escrito no Brasil, em 2000, e que o primeiro RPG produzido em língua portuguesa chegou ao mercado em 1991, esse tempo entre o surgimento do jogo e a redação do primeiro texto acadêmico sobre, se mostrou demasiadamente demorado, essa questão fica ainda mais acentuada quando comparamos do surgimento do game até a elaboração do primeiro trabalho referente ao uso deste game, são vinte e seis anos de intervalo, muito tempo para um jogo que foi “febre” entre os jovens do final da década de 80 e por toda a década de 90 do século XX.

Todavia, parte da resposta a essa inquietação se dá fora das rodas de jogo e das mesas universitárias; para responder o porquê das primeiras produções acadêmicas não se darem no país de origem do jogo, seria necessária uma pesquisa minuciosa a respeito do sistema educacional americano, pesquisa essa que se mostra destoante às propostas deste trabalho; já ao fato caso do Brasil, país na vanguarda do debate referente ao RPG na escola, existem alguns indicativos para responder o porquê do Brasil sair na frente dessa pesquisa e, também, demorou tanto para realizar essa pesquisa.

Quanto ao fato do Brasil encabeçar as pesquisas neste campo, provavelmente muito dar-se-á pela valorização brasileira do uso dos jogos na educação e à sua quantidade de pesquisadores dedicados a esse tema; quanto ao extenso intervalo entre a popularização do jogo e a elaboração dos primeiros trabalhos referentes a este, provavelmente muito se deu pelo preconceito que o jogo sofre perante a sociedade – dificilmente os pais de um estudante permitiriam que seu filho praticasse, mesmo que em ambiente escolar, algo que, muitas vezes, fosse associado a demonologia –.Provavelmente as mesmas pessoas que começaram a produzir pesquisas referente aos possíveis usos do RPG, são aquelas que no início da década de 1990 praticavam o jogo, pois, com essa prática, melhor do que qualquer um, acumularam aqueles requisitos necessários para dissertar sobre um assunto, conhecimento do jogo, conhecimento da demanda do jogo, observação e participação do jogo e, por fim, os efeitos práticos que o jogo teve em suas vidas.

Felizmente o número de pesquisas referentes ao RPG começaram a aumentar na proporção que a aceitação do jogo, pela sociedade, começou a aumentar também. Isso é muito interessante, pois, tudo aquilo que vem para acrescentar, que vem como uma possibilidade de ferramenta de ensino é válido.

Capítulo II. Teorias da educação: uma trajetória

2.1. As teorias da educação: tradição, crítica e não-crítica

Existem várias definições do que é e para o que serve a escola; para Saviani (2009, p. 3) existem basicamente duas formas de se ver a escola, a primeira consiste em ver a educação como um instrumento de equalização social, pois, por meio dela se torna possível dar as mesmas oportunidades e conhecimentos a todos, essa é, pelo autor, denominada “teoria não-crítica”, pois trabalha a automação no ensino; oposta a esta, ainda segundo o autor, estão as “teorias crítico-reprodutivistas”, de influência marxista, que defendem que a educação, na verdade, é um instrumento de discriminação social, sendo assim uma ferramenta de marginalização, pois, o grupo mais forte (sempre a elite) se torna dominante e se apropria da produção cultural, deixando para os demais a alcunha de marginais.

Dermeval Saviani defende, ainda, que dentro da “teoria não-crítica” (tradicional) existem subdivisões, como a Pedagogia tradicional:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (Saviani, 2009, p.5)

Com o passar do tempo esse modelo de escola se mostrou não muito viável, pois, poucos tinham acesso a ela e mesmo os que possuíam acesso não tinham a garantia de sair das escolas como cidadãos bem sucedidos. Esse sentimento de fracasso fez com que o modelo fosse cada vez mais criticado até entrar quase em desuso, sendo amplamente substituído pela Pedagogia nova:

[...] a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em conjunto. (Saviani, 2009, p. 7)

Esse modelo de escola se apresentou como um modelo científico de ensino, que acompanharia os avanços da modernidade daquele contexto histórico (Saviani, 2009, p.40),

além de parecer ser uma excelente alternativa aos problemas com a educação engessada como era até então; apresentou algumas alternativas pedagógicas à transferência de prioridades do ensino como a valorização do indivíduo como um todo e não somente do seu intelecto.

[...] essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismos; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (Saviani, 2009, p.8)

Apesar de se tratar de uma boa ideia e ter sido uma importante inovação no contexto em que foi aplicada, a Pedagogia nova ainda encontra uma forte barreira de ensino ao interpretar a educação com algo autônomo, independente do contexto histórico-social em que se insere, dessa forma, tentando fazer o impossível, equalizar o “inequalizável” – dificilmente um estudante faminto terá a mesma disposição e absorção de conteúdo que um bem alimentado, por exemplo, o que aumenta as chances deste faminto ir mal nas avaliações e, como consequência, receber o rótulo de fracasso escolar. Neste contexto surgem as teorias críticas, que procuram compreender a educação dentro do contexto histórico-social que esta se insere.

De acordo com o autor, esta possui também, subdivisões como a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, a “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado” e a “teoria da escola dualista, sendo a primeira a defesa de que toda as sociedades se estruturam como uma forma de relação de poder entre grupos/ classes no qual os dominantes, por meio da força simbólica, administram essa violência (Saviani, 2009, p. 15).

A frente desta teoria, destaca-se o sociólogo francês, Pierre Bourdieu, autor de clássicos como “A economia das trocas simbólicas”, onde o autor afirma que a sociedade é um campo de batalha às relações de força para as diferentes significações e simbolizações; “Homo academicus”, no qual Bourdieu cobra a necessidade de se fazer uma sociologia que olhe o social como um todo e não uma que fortaleça essas representações dominantes; “O poder simbólico”, que teoriza a respeito deste poder, invisível, dependente de agentes que os reproduzem consciente ou inconscientemente; “Escritos de educação”, no qual o autor

apresenta os campos de produção simbólicos, seus agentes (grupos específicos), seus locais de propagação, a relação entre capital cultural⁹ e escola, e o papel da família na luta contra essa violência simbólica¹⁰; e aquele que, segundo Saviani, é o marco inicial da “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, escrita por Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em parceria, “A reprodução”, onde os autores, por meio de uma análise do ambiente escolar francês, concluíram que a escola se tratava, na verdade, de um mecanismo de reprodução da cultura dominante, nesta obra ainda, nos são apresentados pela primeira vez os conceitos de “violência simbólica” e “capital cultural”.

Numa formação social determinada, o SE [sistema de ensino] dominante pode constituir o TP [trabalho pedagógico] dominante como TE [trabalho escolar] sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência). (Bourdieu, 1992, p.75)

Para Saviani, essa teoria, desenvolvida por Bourdieu e Passeron, é mais do que um estudo sociológico a respeito da educação, é, sobretudo uma “sócio-lógica” da educação que pode ser aplicada ao ensino em qualquer época e lugar (Saviani, 2009, p.16), pois, desde a sua criação, a instituição escola aparece como um mecanismo de controle social para se manter a cultura dos dominantes acima da cultura dos dominados.

9 Conjunto de recursos, competências e desejos utilizada como ferramenta da cultura dominante e/ou legítima para se manter o controle. Se dá sempre em ambiente escolar e pode aparecer tanto no papel de um indivíduo, de uma norma ou até mesmo numa forma de comportamento estipulado/ aparentemente natural. O termo “capital” presente na nomenclatura, se dá ao fato de que pra se ter capital é necessário se ter lucro e perda, neste caso, o lucro sempre vai às classes dominantes – que têm a sua cultura como legítima – e a perda às dominadas.

10 Controle social exercido por entidades sem o uso de agressão física, no qual o indivíduo (ou grupo) é levado a acreditar em algo do interesse dessa entidade como uma verdade absoluta. Esta se caracteriza pela criação e reprodução de ideias/ valores que estejam em consonância com as ideias e valores defendidos pelas classes dominantes e que sejam apresentadas como legítimas. Essas ideias e/ou valores podem ser de âmbito econômico, social ou simbólico.

A segunda teoria que compõe a tríade teórica das teorias crítico-reprodutivistas é a que afirma o ensino como um aparelho ideológico de Estado (AIE), que se distingue do aparelho repressivo do Estado (ARE) por funcionar primeiramente pela ideologia, seguida da violência, enquanto o ARE se caracteriza pelo uso da violência seguida da ideologia. Nesta teoria a ideologia é vista como um aparelho do estado, materializado. (Saviani, 2009, p.20)

Fechando as três teorias da teoria crítico-reprodutivista, temos a teoria da escola dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet, que afirmam a escola, diferente da ideia que tenta passar, de unificadora e equalizadora, é na verdade, dual, dividida entre burguesia e proletariado no intuito de definir a divisão da sociedade em classes, afim de auxiliar as dominantes. (Saviani, 2009, p.23)

A escola representa um recorte do nicho em que se encontra inserida, sendo assim, uma representante da própria sociedade, isso leva a características positivas – como um tipo de laboratório para a vida adulta e oportunidade de interação com grupos que normalmente não se teria contato – e a características negativas – como a segregação e consequente marginalização de um indivíduo/ grupo – para dentro dos muros da escola. Se pararmos para vermos melhor a forma como a educação é feita no Brasil, de fato percebemos que existem alguns elementos das teorias críticas no ambiente escolar nacional, basta analisarmos o que é, de fato, uma avaliação escolar.

Um exemplo diz respeito ao uso das notas escolares que colocam os avaliados em uma situação classificatória. Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela. (Fernandes, 2007, p. 19)

De fato, se pararmos para pensar, a avaliação – recurso obrigatório em todas as divisões e subdivisões do ensino brasileiro – é uma ferramenta segregadora que ranqueia os estudantes do “melhor ao pior”, assim já os rotulando como capazes ou incapazes, sucesso ou fracasso; ou seja, o sistema educacional em si já exclui, já hostiliza, já marginaliza, o que vai de encontro ao que as teorias críticas dizem a respeito do papel da escola na sociedade.

Uma forma de tentar amenizar essa rotulação imposta aos discentes é por meio do empoderamento destes – sobretudo os marginalizados – e um jogo de interação social, como o RPG, se mostra uma excelente ferramenta a este objetivo.

Voltando a falar das teorias da educação, entendemos que a escola não é meramente um agente de controle e uma entidade segregadora dirigida pelos grupos dominantes que tentam uma reprodução cultural e social de suas próprias ideias, acreditamos que a escola tem sim a capacidade de conscientizar e libertar as pessoas no momento em que passa a valorizar a alteridade, as diferenças e sobretudo, o multiculturalismo¹¹.

De acordo com Joe Kincheloe e Shirley Steinberg (1997 apud Moreira e Candau, 2008, p.7) não existe apenas um multiculturalismo, podendo este significar uma gama de coisas ou até mesmo não significar nada, pois, o prisma que define este conceito pode abranger desde simplesmente as diferenças étnico-raciais de um determinado local ou até mesmo a alteridade gerada neste local por meio do choque cultural que ocorre dessas relações com o meio e do meio com estes grupos. Cabe a nós especificar qual das definições pretendemos utilizar afim de não deixar uma possível ambiguidade no entendimento do que se quer dizer sobre este.

O multiculturalismo se destaca como uma ideia que tenta combater a violência simbólica nos campos social, cultural e acadêmico, levantando questões triviais a respeito de dinâmicas sociais como raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade e necessidades especiais.

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação evolui, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. (Moreira e Candau, 2008, p.7)

Em suma, não basta teorizar a respeito do multiculturalismo, se faz necessário, também, lutar por ele em todas as esferas possíveis, como por meio de debates e por meio da elaboração de projetos que visem esclarecer aos menos entendidos do assunto a importância da aceitação do diferente.

¹¹ Conceito sociológico que propõe o estudo das diversidades étnico-culturais de uma determinada região (tanto do microespaço quanto do macroespaço). Também é conhecido como pluralismo cultural.

Trabalhos que abordem a temática do multiculturalismo e do racismo devem ser realizados e incentivados, principalmente quando o mesmo se propõe a procurar soluções que se não consigam resolver o problema, pelo menos trabalhe em cima dele, afinal, a comunidade precisa ter acesso a esse tipo de informação, pois, a informação – trabalhada dentro do prisma da educação – é o primeiro passo para a construção de uma sociedade plena.

Por exemplo, segundo censo do IBGE do ano de 2010, nós, brasileiros, somos mais de 190 milhões de pessoas divididas entre brancos, pretos, amarelos, pardos, indígenas e não declarados¹² que não é tratada/disposta de forma análoga. O próprio censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística já nos deixa algumas pistas dessa falta de equidade tanto racial quanto cultural por meio dos resultados de suas pesquisas anuais, por exemplo, apesar de aproximadamente 43% da população brasileira se autodeclarar parda no ano de 2010, no mesmo ano apenas 13,5% dos estudantes que entraram nas universidades públicas eram declarados pardos¹³.

Ainda usando o Brasil com exemplo, dentre os países que possuem uma grande diversidade cultural, talvez o Brasil esteja entre aqueles com a maior variedade étnico-cultural de todas, entretanto, esse multiculturalismo não se dá de forma análoga, tendo grupos vistos como “grupos de primeira categoria” e, conseqüentemente, “grupos de segunda categoria”.

Muitas vezes esses grupos que são tratados como “grupos de segunda categoria”, sofrem de exclusão ou até mesmo racismo, sendo capazes, ainda, de sofrerem tanto com a exclusão quanto com o racismo. Uma situação como essa, segundo (Sivadon, 1945, p. 5) pode levar esses indivíduos a uma alienação no qual ele rejeita a ele mesmo o que, por sua vez, pode levar a um estado de comportamento agressivo.

12 [Em linha]. Disponível em:

<http://www2.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=2094&i=P&nome=on&qtu8=137&qtu14=3¬arodape=on&tab=2094&opn8=0&opn14=0&unit=0&pov=3&poc133=1&OpcTipoNivt=1&opn1=2&nivt=0&orc86=3&orp=5&qtu3=27&qtu13=47&opv=2&poc86=2&opc133=1&pop=1&opn2=0&opn15=0&orv=2&orc133=4&qtu2=5&qtu15=3&sev=93&opc86=2&sec133=0&opp=f1&opn3=0&qtu6=5565&opn13=0&sec86=0&ascendente=on&sep=38559&orn=1&qtu7=36&pon=1&qtu9=558&opn6=0&dig6=&OpcCara=44&proc=1&qtu1=1&opn9=0&cabec=on&opn7=0&decm=99> [Acesso em: 18 de julho de 2017].

13 [Em linha]. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>. [Acesso em: 18 de julho de 2017].

Podemos apresentar os indígenas, por exemplo, como um grupo étnico-racial visto como um “grupo de segunda categoria” que sofre tanto de exclusão quanto de racismo dentro de nossa sociedade.

Infelizmente essas práticas – tanto excludentes quanto racistas – muitas vezes se dão de forma tão natural que não as percebemos e, as vezes, até as reproduzimos com naturalidade (como debatido em, *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron), acreditando que não estamos fazendo nada demais além de mostrar que não somos preconceituosos ao “interagir” com essas demais culturas, nem mesmo quando essa interação se dá na forma do “brincar” – como no caso de se fantasiar de índio tanto nos carnavais quanto nas festas a fantasia – com aquilo que para eles possa significar algo muito maior do que simplesmente uma pintura de pele ou uma vestimenta exótica.

Vinda diretamente da Teoria Crítica, a Teoria Pós-Crítica, assim como a sua antecessora, critica a escola a definindo como ferramenta de controle social, entretanto, essa crítica vai além da ideia de que a escola serve para nutrir as diferenças de classes, destacando o sujeito, não mais o grupo a que pertence; dessa forma, as Teorias Pós-Críticas passam a olhar para minorias com um olhar “não-marginalizador”.

Ao agir no sujeito e não mais na classe social que esse sujeito é incluído, os pós-críticos passam a pesquisar mais do que a realidade social daquele indivíduo, passam a pesquisar, também, elementos como a etnia, o gênero e a sexualidade, pois, mais do que a classe, essas características que o definem. Neste contexto, o foco do ensino passa a ser a vivência com diferentes grupos (multiculturalismo) para dessa forma ser construída uma relação de diversidade e respeito.

Assim como nas teorias apresentadas anteriormente, o RPG pode ser utilizado como ferramenta de ensino em ambientes pós-críticos por trazer a possibilidade de imersão de indivíduos em grupos que estes não pertençam, por exemplo, é possível se desenhar um contexto de jogo que se passa numa fazenda brasileira de café, do período imperial do país, onde todos os jogadores interpretariam negros escravizados nestas fazendas, fazendo dessa forma com que os estudantes “sentissem” um pouco do que os negros inseridos naquelas condições sentiram, podendo dessa forma, gerar um pouco de empatia destes jovens pela luta de grupos dos movimentos negros.

Talvez seja fácil achar que as teorias pós-críticas fazem parte de um composto de ideias que, em harmonia, critiquem algum sistema vigente e apresente soluções para as resolver, entretanto este seria um pensamento errado, pois, na verdade, existem diversos “pós” dentro das teorias pós-críticas e estas, muitas vezes não dialogam umas com as outras; dentre essas teorias se destacam o *pós-estruturalismo* que, tendo como destaque Foucault e Lacan, valoriza a linguagem como constituinte do social e a cultura (simbolismo e linguística) como um sistema de códigos; além de analisarem, neste contexto, as formas de governo, o comportamento dos indivíduos e a formação de identidade; além do pós-estruturalismo destaca-se o *pós-colonialismo*, que pesquisa, sobretudo, a literatura de um local e defende a ideia de que a cultura de países colonizados é um efeito da opressão dos países colonizadores, destacam-se nessa teoria MacCarthy, Edward Said e HomiBhabha; destaca-se também a *pós-modernidade*, que se destaca pela descrença no ser-humano a partir do que Eric Hobsbawm chamaria de “Era dos Extremos”, ou seja, é o fim da esperança pela humanidade pela ótica dos grandes conflitos dos século XX, como autor desta teoria se destaca Lyotard; e por fim o *pós-fundamentalismo*, que critica a ideia de que os fundamentos e teorias que defendem que tanto a sociedade quanto as leis desta são imutáveis. (Lopes, 2013, p. 12)

Como todas as teorias aplicadas às sociedades, o primeiro passo de aplicação se dá por meio da implementação destas em ambiente escolar, exatamente por essas serem recortes da sociedade, podendo assim, vislumbrar a aplicação e resultados numa amostra proporcional daquele meio. Essa prática é ao mesmo tempo interessante – a escola é um laboratório para a vida, então cabe se fazer experimentos nela – e problemática, pois, se por um lado as práticas nela feitas podem ter resultados positivos, elas também podem ter um resultado desfavorável; mas em que outro lugar poderíamos fazer experimentações que mexam nas estruturas sociais?

Se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados com o que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos não estáveis. (Lopes, 2013, p. 18)

Em todas as sociedades se faz necessário se debater as noções de verdade, certeza e cultura, pois, da mesma forma que a sociedade é um organismo vivo e mutável, as suas noções de verdade, certeza e cultura também o são; dessa forma, a teoria pós-crítica dá dois tiros

certeiros, tanto ao debater a constante revisão destes conceitos quanto ao trabalhar com o sujeito, alvo destas concepções que costumam não acompanhar o dinamismo da sociedade, gerando o dito popular “escola do século XIX, professor do século XX e aluno do século XXI”, que tão bem nos induz a perceber o porquê do ensino não saber seu lugar/ papel.

Quadro 1 - Teoria do Currículo na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva¹⁴.

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós- Críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução Cultural E Social Poder Classe Social Capitalismo Relações Sociais de Produção Conscientização, Emancipação e Libertação Currículo Oculto Resistência	Identidade, Alteridade, Diferença Subjetividade Saber-Poder Significação e Discurso Representação Cultura Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade Multiculturalismo -----

Com a tabela apresentada a cima é possível fazer uma análise mais clara das diferenças entre as teorias não-críticas (tradicionais), as críticas e as pós-críticas. É importante salientar que todas possuem qualidades e limitações, pois é impossível se fazer um ensino que em tão pouco tempo (o ensino básico, no Brasil, dura cerca de doze anos) abranja todas as demandas intelecto-sociais de um povo, sendo importante se definir que tipo de cidadão se quer formar, para depois matricular o indivíduo numa instituição que valorize uma política de ensino em harmonia com o seu pensamento (para isso que servem os PPP's – Projetos Político Pedagógicos – nas escolas). Acreditando no RPG como uma ferramenta de ensino e o aplicando na disciplina de História como um exercício de aceitação do diferente, do marginalizado, se torna questão *sinequa non* deixar claro que o modelo de escola ideal para essas práticas são aqueles que têm como base de currículo as teorias pós-críticas, por esses valorizarem a diferença, o multiculturalismo, a alteridade e a cultura dentre outros.

Ainda dentro do debate referente aos marginalizados, se destaca Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro tido como um dos influenciadores da Pedagogia crítica e adotado como patrono da educação brasileira. Segundo o autor, “Se a marginalidade não é uma opção, o

14 [Em linha]. Disponível em: <http://sinpropernambuco.org/como-pensar-a-aprendizagem-no-contexto-da-pos-critica/> [Acesso em: 22/04/2018].

homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência” (Freire, 1980, p. 74). Analisando o que Saviani e Freire falam referente ao marginalizado, conseguimos ver que o RPG na escola, muito mais do que uma simples ferramenta de ensino, é também um recurso de empoderamento ao estudante no momento em que lhe dá a chance de interação e lhe mostra que ele tem lugar e voz naquele ambiente.

Por meio do RPG se torna possível melhorar o diálogo dos jogadores com os próprios jogadores e dos jogadores com o narrador (em nosso caso, o professor) e, segundo Freire, com o diálogo vem a confiança e com a confiança os sujeitos se tornam cada vez mais companheiros numa mesma causa; essa confiança, ainda segundo Freire, implica em um testemunho dado por um destes sujeitos (Freire, 2017, p. 113).

O testemunho, na prática específica do jogo, pode se dar pela interpretação dos personagens e tanto a confiança quanto o companheirismo podem transcender as fronteiras do game e chegarem ao cotidiano escolar destes participantes, deforma a os tornar, também, companheiros numa luta mais relevante que a do jogo, a luta pelo que Freire define como humanização¹⁵.

Vale ressaltar que esse empoderamento que o RPG pode propiciar não se limita somente àqueles que estão jogando, pois, este pode significar dar voz, também, às categoria representadas no jogo, por exemplo, ao se jogar o RPG brasileiro, “O desafio dos bandeirantes”, como os jogadores têm uma série de opções de classe para escolher e interpretar (bandeirantes, pajés, jesuítas e babalorixás), é necessário fazer uma série de pesquisas referente a estes e, em seguida, os interpretar, o que gerará, certamente, um certo grau de empatia por aquela classe; neste momento aquela categoria estará sendo empoderada, pois, em algum lugar do mundo, onde este jogo está sendo jogado, um grupo de jovens passará a conhecê-la melhor e/ou a respeitar mais.

Paulo Freire se destaca, ainda, no âmbito da educação como um todo, tendo desenvolvido diversas teorias e elaborado modelos de ensino – no geral em auxílio dos marginalizados –. Apesar das ideias de Freire irem de encontro ao que seria denominado posteriormente como teoria crítica da educação, algumas de suas propostas de ensino entram em sintonia com o uso de jogos na educação, como o apoio à ação cultural dentro da escola.

¹⁵ Aquilo que nos leva à vocação do homem, afirmada no anseio de liberdade, de justiça e da luta dos oprimidos; se difere da desumanização, que representa a distorção da história e que é o “resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores [...]” (Freire, 2017, p. 40)

Quando a criação de uma nova cultura é adequada, mas a vemos freada por um “resíduo” cultural interiorizado, é preciso expulsar este resíduo, estes mitos, por meios culturais. A ação cultural e a revolução cultural constituem, em diferentes momentos, os modos apropriados para esta expulsão. Os alunos devem descobrir as razões que se escondem atrás da maior parte de suas atitudes em relação à realidade cultural, e assim enfrentá-la de uma maneira nova. “A readmiração” de sua anterior “admiração” é necessária para provocar esta mudança. (Freire, 1980, p. 89)

Uma boa forma de fazer o estudante confrontar essa realidade cultural é o colocando para interpretar um personagem que seja alvo de hostilidades desta cultura, para dessa forma, este aluno conseguir perceber o grande desfavor que faz à sociedade ao agir da forma que age normalmente.

Essa estratégia educacional [fazer com que o estudante interprete um grupo marginalizado] se alinha à ideias de Freire quando este defende que a tarefa do educador é desafiar o educando para que por meio destes desafios, o estudante consiga compreender o que vem sendo comunicado no cotidiano, pois, “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”. (Freire, 1996, p.38)

Para Jean-Claude Forquin, a educação pode ser vista por dois prismas distintos, um mais amplo que visa a educação num sentido de formação e socialização do indivíduo, e outra mais restrita que visa a educação única e exclusivamente como parte do domínio escolar, sendo que em ambas as formas esse conteúdo ensinado é ensinado por alguém e isso se dará sempre por meio de comunicação, transmissão e aquisição de alguma coisa como conhecimento, competências, hábitos, crenças e valores; que por sua vez, ao se tratarem de valores subjetivos, se trata então, de uma cultura (Forquin, 1993, p.10)

Para alguns isso torna a educação em si um grande problema, pois, se a educação é uma questão cultural, ela pode ser manipulada de forma tendenciosa de forma a enaltecer valores defendidos por quem os transmite. De fato isso pode acontecer (e acontece), entretanto não é sempre o caso, tendo em vista que a definição de “cultura” normalmente é excessivamente reduzida e limitada somente à ideia de que cultura é algo individual ou de um grupo restrito, ignora-se que cultura abrange diversas esferas de estudos sociológicos além do individual e do coletivo, como um conceito de norma, de descrição, de universalidade ou de diferenciação; muitas são as possibilidades de se ver cultura e, segundo Forquin, cabe como definição de cultura na educação um meio termo entre o restrito e o global. (Forquin, 1993, p. 11)

Ora, é preciso reconhecer que sempre, e por toda a parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir), as qualidades, as competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis, e que para isso nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são igual utilidade, de igual valor. Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objetos apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros, enfim, não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. (Forquin, 1993, p.11)

Quanto ao espaço escolar, sobretudo o espaço de sala de aula, segundo Foucault, é uma forma clara de permitir ao “educador” controlar cada indivíduo ao mesmo tempo que impõe um trabalho simultâneo à turma, tornando assim, o espaço escolar, uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar; “[...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (Foucault, 1987, p. 173)

Segundo o autor, a divisão desse espaço se deu de forma a transformar multidões confusas/perigosas, inúteis em multiplicidades organizadas, organizadas porém controladas.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (Foucault, 1987, p. 174)

Considerando que vemos a escola como um ambiente onde se vai para desenvolver competências, muito além de se desenvolver conhecimentos, torna-se necessário diferenciar uma competência de um conhecimento propriamente dito.

Para Perrenoud, enquanto competência é uma capacidade de agir de forma eficaz em uma situação específica, conhecimento é um dos elementos que são utilizados para que essa ação tenha sucesso (Perrenoud, 1997, p.7); ainda referente a saberes e conhecimentos, o autor destaca:

[...] saberes e conhecimentos são *representações organizadas do real*, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, às vezes antecipar ou controlar, de maneira

mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou interferidos a partir da observação. Alguns saberes parecem mais descritivos, outros mais explicativos, porém até mesmo a informação mais elementar é construída e mobiliza conceitos e teorias implícitas. (Perrenoud, 2001, p.18)

Na prática é muito comum vermos o contrário, em sala de aula se dá, quase que exclusivamente, a ensino de conhecimentos específicos, divididos em disciplinas que quase nunca se relacionam, por exemplo, se ensina Revolução Francesa em História, as transformações de energia em Física e o princípio da conservação da matéria em Química, mas poucos relacionam o fato de Antoine Lavoisier (1743-1794) – enunciador do princípio da conservação da matéria – ter morrido guilhotinado durante a Revolução Francesa (1789-1799). Cada disciplina, geralmente, é tratada como uma “ilha” na escola e isso dificulta o processo de desenvolvimento de capacidades, de competências. A interdisciplinaridade é uma excelente forma de se mostrar, na prática, que conhecimentos relacionados geralmente levam o seu praticante a realizar ações positivas.

Assim sendo, o RPG pode ser utilizado como uma ferramenta de ensino muito mais significativa num ambiente que vê a escola como um lugar de se desenvolver competências – para se sair bem de qualquer situação imposta a você no jogo, é necessário que se tenha muita criatividade, respostas rápidas, interação com os outros indivíduos e ideias que serão aplicadas para resolver aquele problema específico; cada desafio necessitará de uma gama de competências que serão desenvolvidas durante o jogo. Uma grande vantagem do RPG é a possibilidade de testar, num mundo imaginário, as suas soluções para problemas que podem se apresentar no mundo real, ou seja, o RPG pode ser uma experimentação para problemas cotidianos, além de aprimorar a capacidade de respostas imediatas daqueles que o praticam o jogo – do que nas escolas que a veem como espaço para se adquirir conhecimentos.

Tal treinamento [de experiências renovadas] só é possível se o sujeito tiver o *tempo* de viver as experiências e analisá-las. Por essa razão é impossível, em um número limitado de anos de escolaridade, cobrir programas plétóricos de conhecimentos, senão abrindo mão, em grande medida, da construção de competências. (Perrenoud, 1997, p. 10)

O RPG não resolverá este problema mas ajudará a amenizá-lo, auxiliando na interdisciplinaridade, na aplicação das soluções pensadas e na avaliação dessa aplicação – no final de cada sessão é comum se debater as ações, destacando pontos positivos, pontos

negativos e apresentando soluções alternativas ao que foi feito, dessa forma a construção de ideias se torna coletiva e novas soluções se apresentam para possíveis problemas do dia a dia.

2.2. Os jogos e as suas dimensões

Dissertar a respeito dos jogos é algo, aparentemente, complicado, pois, poucos levam a teoria sobre o que é e quais são as qualidades dos jogos a sério, mesmo eles sendo parte trivial e antiga na história da humanidade. Johan Huizinga, em sua obra, “Homo Ludens”, trata do assunto e já começa polemizando ao falar que nem a nomenclatura *homo sapiens* e nem a nomenclatura *homo faber* são boas definições para a nossa raça, pois, enquanto a primeira passa uma ideia de sermos uma super raça mestra do raciocínio, a segunda nos dá o caráter de mestres artesãos capazes de fabricar praticamente qualquer coisa, entretanto, é sabido que nem somos tão racionais como queremos transparecer e muitas outras raças podem ser definidas como *faber*; pensando nisso, Huizinga acredita que a melhor definição para nós seja *homo ludens*, uma vez que brincar e aprender brincando é algo que nos acompanha desde os primórdios de nossa espécie. (Huizinga, 2014, p. I)

Segundo o autor, o jogo é uma atividade mais antiga que a própria cultura, pois, sempre vem nos acompanhando, ao ponto das grandes atividades realizadas pelas sociedades serem marcadas pelos jogos, atividades como os mitos de forma geral (jogos de imaginação do mundo exterior no qual o homem primitivo buscava respostas às suas inquietações, como por exemplo, de onde vêm os raios e trovões? São conjurações de seres superiores que manuseiam essa força da natureza as descarregando sobre nós), os cultos, ritos, sacrifícios, consagrações e mistérios, chegando ao ponto de fazerem uma espécie de “fronteira” entre a brincadeira e a seriedade, pois, no final, são todos algum tipo de jogo; até mesmo o Direito, a ordem, o comércio, o lucro, a indústria e a arte têm raízes nos jogos. (Huizinga, 2014, p. 3)

Pensando dessa forma, qual seria a definição correta para “jogo”? Segundo Huizinga:

Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo. Um definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga de energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo “instinto de imitação”, ou ainda simplesmente como uma necessidade de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de

autocontrole indispensável ao indivíduo. Outra vêem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. Teorias há ainda, que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos pré-judiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou “realização do desejo”, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal etc. (Huizinga, 2014, p. 4)

Como visto a cima, muitas são as teorias referentes a o que é o ”jogo”, entretanto, uma coisa fica clara em todas elas, todas aparentam concordar com a importância do jogo na vida humana o colocando sempre como responsável por um caráter importante, sendo então, uma importante questão social, o que a torna relevante dentro dos muros da escola. Reforçando essa ideia da importância dos jogos na escola, para Piaget (1979, apud Kamii, 1991, p. IX) “O jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança”, ou seja, o jogo pode (e deve) ser utilizado como ferramenta de ensino na escola uma vez que se trata de uma atividade com tantos possíveis resultados positivos.

Ainda referente à teorização do que é um jogo, o autor destaca que os jogos mais elevados são aqueles que claramente geram manifestações sociais (Huizinga, 2014, p. 10), o que nos leva, uma vez mais, ao RPG, que nessa lógica apresentada, se mostra um jogo extremamente elevado, pois, sua prática é, de forma geral, uma grande manifestação e interação social.

Em contrapartida, é sabido que o jogo é menosprezado e, muitas vezes, sendo até mesmo desestimulado e rotulado como uma simples atividade de um momento da vida (primeira infância). Para Huizinga, essa tentativa de negativar o jogo é tão séria que interfere em idiomas como o inglês e o alemão quando diz, por exemplo, “quem poderia negar que todos esses conceitos – desafio, perigo, competição etc. – estão muito próximos do domínio do lúdico? Jogo e perigo, risco, sorte, temeridade – em todos esses casos trata-se do mesmo campo de ação em que alguma coisa está ‘em jogo’” (Huizinga, 2014, p. 46). O jogo capacita indivíduos, o jogo pode ser uma “arma” poderosa às pessoas que sabem como o utilizar; dessa forma, talvez, limitar/ embarreirar os jogos¹⁶ seja uma forma de controle social.

Outra forma de se ver os jogos é por meio de como este se aplicava em nossas sociedades primitivas, onde, na verdade, a cultura apresentava características lúdicas e não o lúdico que

16 Uma forma de se fazer isso é por meio de taxação de impostos para jogos; no Brasil, por exemplo, o imposto sobre videogames é de 72%. (Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2013/07/1304317-videogames-sao-mais-tributados-do-que-revolveres.shtml> Acesso em: 16/04/2018)

apresentava características culturais (como é comumente visto hoje em dia); dessa forma fica fácil, segundo Huizinga, determinar que até práticas triviais à sobrevivência da espécie, como a caça, no fundo, se tratavam de um jogo (Huizinga, 2014, p. 53). Ao nos debruçarmos sobre essa ideia, surge um novo elemento que compõe a complexidade do termo “jogo”. Atividades como caçar, lutar e correr podem ser definidos como jogos, mas também são formas de competições; ou seja, uma forma de se jogar é por meio da competição, prática muito positiva quando se trata de ferramentas de ensino.

A essência do lúdico está contida na frase “há alguma coisa em jogo”. Mas esse “alguma coisa” não é o resultado material do jogo, nem o mero fato de a bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. (Huizinga, 2014, p. 57)

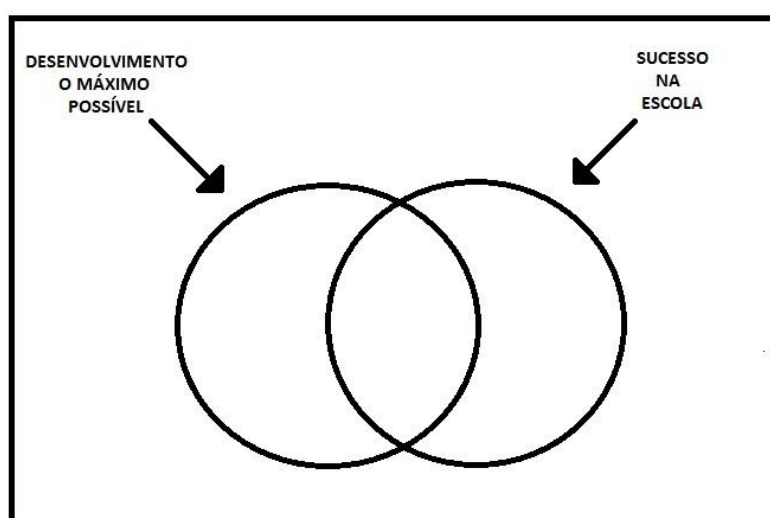
Ganhar ou perder, de forma geral, não é algo essencial à vida dos competidores, pois, se limita ao jogo e àquele momento específico (podendo durar um pouco mais), todavia, para se ter uma competição, é preciso ter, no mínimo um adversário, alguém com quem se relacionar durante aquele jogo específico. Tanto essa interação quanto essa competição são importantes em ambiente escolar, uma vez que interação é um elemento trivial à existência humana e a competição gera uma busca pela vitória, no qual o educador pode aproveitar essa “empolgação” para instigar a busca pelo conhecimento pretendido naquele momento da vida acadêmica do discente.

Ainda debatendo as competições e, especificadamente, os jogos em grupo, Constance Kamii disserta sobre o tema utilizando como base os estudos de Jean Piaget referente à criança. Segundo a autora, para um jogo poder ser considerado bom, é necessário que ele proponha algo interessante e desafiador que prenda a atenção do aluno, deve permitir que as crianças se autoavaliem, e, necessariamente, deve permitir que todos os jogadores participem ativamente do começo ao fim deste (Kamii, 1991, p. 5). Levando em considerações os apontamentos de Kamii, o RPG pode ser considerado um bom jogo, pois, propõe uma interpretação de personagem que despertará o interesse do praticante, é todo baseado em desafios, durante toda a prática o jogador deve se preocupar com o rendimento de seu personagem, o que o leva a sempre tentar evoluí-lo (para diagnosticar um problema se faz necessário a realização constante de uma autoavaliação do mesmo) e por fim, por trabalhar com um sistema de coletividade, todos têm momentos no qual interagem juntos e momentos individuais, no qual

executam, sozinhos, suas ações. Este sistema de ação individual dentro de um jogo coletivo só se faz possível pelo fato do jogo utilizar um sistema de turnos/ rodadas¹⁷.

Kamii destaca ainda os objetivos do jogo na educação e destaca que esses objetivos devem ser pensados a longo prazo, da infância à adolescência, pois, existe um limite humano para verdadeiro aprendizado e que esse é pouco aproveitado (Kamii, 1991, p. 13)

Gráfico 1 - Objetivos educacionais de longo alcance (Kamii, 1991, p. 14)



Enquanto o primeiro círculo apresenta os conhecimentos possíveis de se extrair da criança/jovem até uma certa idade, como lógica e moral, o segundo trata do sucesso deste indivíduo, a longo prazo, na escola, ou seja, se ele será visto como um vencedor ou um fracasso escolar; a parte que não se sobrepõe ao primeiro círculo, segundo a autora é referente às respostas que os estudantes aprendem única e exclusivamente para alcançarem a meta da escola, passar, conhecimento este que rapidamente é esquecido quando se percebe dele não mais precisar (Kamii, 1991, p. 14).

¹⁷ No RPG existem jogadas em equipe, no qual os jogadores discutem o que farão como time e essas discussões/ações ocorrem ao mesmo tempo dentro do jogo, e jogadas individuais, no qual o seu personagem (que possui uma característica própria e uma especialização relevante ao grupo) agirá sozinho. Essas ações individuais são bem comuns no jogo mas não interferem no ritmo do mesmo nem torna a prática chata, pois, existem rodadas, no qual após você concluir a sua ação, será a vez do próximo fazer a dele e depois a do seguinte, como num filme que mostra o que ocorre com um personagem e depois passa para o que está ocorrendo com o outro e assim com todos até voltar na ação do primeiro, até voltar novamente à sua vez. De certa forma essa é uma estratégia interessante, pois, além de dar tempo para o jogador pensar no que fará quando for sua vez novamente (instigando o raciocínio do mesmo), gera uma certa ansiedade para que chegue novamente a sua vez, assim prendendo cada vez mais o jogador ao jogo.

Referente a esses desenvolvimentos o máximo possível, a autora cita três metas deste desenvolvimento com o intuito de formar cidadãos plenos, tais como o desenvolvimento de uma autonomia por parte da criança, realizada em um ambiente seguro com o mínimo de intervenção dos adultos (o mundo criado pelo RPG pode consistir neste ambiente seguro no qual os jovens agirão livremente sem consequências reais, entretanto, tendo um vislumbre do que poderia ocorrer com referida ação); a aceitação e a coordenação de diferentes pontos de vista (ainda no RPG o personagem será único e terá que interagir com outros personagens únicos para conseguir alcançar os objetivos propostos, o que leva a uma aceitação e a uma administração do diferente); e gerar um espírito crítico na criança, despertando assim a curiosidade, confiança, criatividade e interesse (uma vez mais, o RPG pode propiciar todas essas características, pois, gera uma interação e uma solução rápida para problemas que aparecem imediatamente, exigindo o raciocínio, criatividade e parceria mútua). (Kamii, 1991, p. 15)

Mas se os jogos são tão bons à educação e, especificadamente, se o RPG é tão positivo às práticas de ensino, por que os jogos não são estimulados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e por que o RPG é tão demonizado pela sociedade brasileira – a comercialização do RPG chegou a ser proibida na cidade de Vila Velha, Espírito Santo, Brasil, pela câmara municipal da cidade durante a primeira década do século XXI¹⁸.

Não é só no campo político que os jogos não são bem vistos, no meio educacional, a competição é vista como algo ruim pelos educadores por gerar rivalidade, sentimento de rejeição e fracasso, entretanto, essa rivalidade ruim, esse sentimento de rejeição e de fracasso são, possivelmente, efeitos negativos de uma boa prática mal executada. (Kamii, 1991, p. 269)

Dentre os argumentos utilizados pelos que são contrários à competição, destacam-se a ideia de que crianças são competitivas por natureza e que não precisam de mais competitividade na

¹⁸ Durante a primeira década dos anos 2000, uma jovem universitária da cidade foi assassinada em um cemitério num estado vizinho com requintes de crueldade (foi encontrada estripada e em cima de um túmulo, cercada por garrafas de bebida alcoólica) e ao ser investigado o caso, foram encontrados livros de RPG na casa que a mesma estava hospedada, não conhecendo o jogo e ao ver os desenhos contidos no livro, o delegado do caso assumiu que a jovem havia sido sacrificada em um ritual satânico, assim associando o jogo à domonologia. Ainda na mesma década, um jovem, jogador de RPG, assassinou os pais em um município vizinho a Vila Velha e argumentou ter feito isso por conta do jogo. Assumindo que em ambos os casos o grande culpado fora o jogo, decidiram o banir do município por o considerarem perigoso. [Em linha]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vila-velha/lei-ordinaria/2002/391/3909/lei-ordinaria-n-3909-2002-proibe-a-comercializacao-do-jogo-rpg-role-playing-game-no-municipio-de-vila-velha-e-da-outras-providencias> [Acesso em: 17/04/2018].

vida, sem contar que a vida em si já nos força a sermos competitivos, não tendo o porquê apressarmos esse processo natural; outro argumento utilizado é o de que, supostamente, os jogos incomodam aqueles que perdem – algo que particularmente é fácil de se desconstruir, pois, um dos principais objetivos de se incentivar a competição entre jovens é o de ensiná-los a perder e ganhar, além de mostrar que ambos ocorrem com todos nós –; por fim, outro argumento contrário ao uso de jogos competitivos é o de que antes de pensarmos em competir com os outros, devemos competir com nós mesmos. (Kamii, 1991, p. 270)

Como argumento pró uso de jogos competitivos na educação, a autora destaca que com eles podemos aprender a elaborar e cumprir regras, principalmente pela possibilidade que esse tipo de jogo dá à prática de negociação das regras/ condições do mesmo; nos instigam a pensar na vitória; nos ensina a lidar de forma natural com a vitória; ensina também que perder faz parte do jogo; permite que as crianças evitem competições se assim quiserem e, por fim, a autora defende que existe uma necessidade dos jovens jogarem jogos que dependam também da sorte, pois, em jogos que dependam de raciocínio lógico/ rápido ou de habilidades motoras específicas (como correr, nadar e saltar), quase sempre as mesmas pessoas vencem, o que pode tornar a prática menos atraente (Kamii, 1991, p. 281). O RPG se encaixa bem nessa categoria de jogo, pois, apesar de se precisar ter/ desenvolver raciocínio lógico/ rápido, também conta com uma pitada de sorte, uma vez que praticamente todas as ações realizadas dependem das rolagens de dados – claro que a ficha do personagem influencia no valor que deve-se tirar nos dados¹⁹, mas ainda existe a parcela de sorte em cada jogada.

2.3. Os jogos aplicados à educação

Vários especialistas de distintos ramos do saber (Pedagogia, Psicologia, Sociologia , Antropologia e Filosofia), sobretudo desde os anos 70 do século XX para cá, têm-se

¹⁹ Fica mais fácil entender essa afirmação com um exemplo: Um guerreiro e um mago estão num descampado no meio de uma floresta quando chega uma acrobata especialista querendo os matar para roubar seus itens, ambos vão atacar o ladrão; tendo em vista que o ladrão é alguém hábil e, por consequência, difícil de ser acertado, o mestre do jogo define que para acertá-lo, a somatória de sua jogada tem que dar 17. O guerreiro de nosso exemplo possui um modificador de ataque de +12 enquanto o mago possui um modificador de ataque de +3 (não é especialista em ataques corpo a corpo). O guerreiro precisaria tirar um 5 no dado de 20 faces (dado padrão no D&D para se rolar uma ação) para conseguir acertar o ladrão (12+5=17), enquanto o mago precisa tirar 14 (3+14=17). Percebam que a ficha pode (e vai) influenciar na jogada de cada ação, mas não necessariamente determina o resultado, pois, o guerreiro pode tirar qualquer resultado entre um e quatro, errando o ataque, enquanto o mago pode tirar qualquer resultado entre quatorze e vinte, acertando o ataque.

debruçado sobre as relações de vivência e de poder da Escola, bem como sobre a importância do jogo no processo ensino-aprendizagem.

Desta sorte, cada vez mais o ensino tradicional vem perdendo forças no Brasil e dando espaço a tendências pedagógicas que se propõem à transmissão do conhecimento por meios alternativos – sem excluir por completo a transmissão de ensino por meios tradicionais – aos apresentados até então.

Um dos principais motivos para a propagação desses meios alternativos de ensino (lúdico), segundo Boruchovitch&Bzuneck, é a desmotivação real do estudante brasileiro perante o ensino fundamental II e médio (Boruchovitch&Bzuneck, 2004).

Quanto à desmotivação, os autores defendem a tese de que isso se dá por diversos fatores individualmente ou o conjunto destes, fatores como emocionais, familiares, econômicos, personalidade, preferência por jogos, cinema, música e outros (Boruchovitch&Bzuneck, 2004).

Como uma possível solução a essa desmotivação, os autores recomendam que os professores utilizem ferramentas de ensino que driblem esse estado de espírito, ferramentas essas como o uso de jogos e simulações, principalmente aquelas que atizam a curiosidade e a criatividade os estudantes por meio da fantasia e faz-de-conta (Boruchovitch&Bzuneck, 2004). O RPG, então, se apresenta como uma possível boa solução à essa desmotivação real, tão corretamente apontada por professores e pesquisadores de todo o país.

Uma das principais formas de transmissão do conhecimento de modo a tentar driblar o desinteresse discente se dá por meio da prática de jogos e brincadeiras nos ambientes escolares; essas práticas podem – e devem – ser seguidas desde a primeira infância até a conclusão do ensino médio, podendo ser usados jogos virtuais, de tabuleiros, brincadeiras como cirandas de rodas, piques em geral e outros; entretanto, de acordo com TizukoMorchidaKishimoto, não existe nem mesmo uma diferenciação entre jogos, brinquedos e brincadeiras, no Brasil, o que nos mostra um baixo nível de conceituação neste campo, pois, enquanto o jogo é uma atividade regida pela cultura, regras e objetos; os brinquedos mantêm uma relação mais íntima com o indivíduo, não necessitando do uso de regras; enquanto a brincadeira é a imersão da criança no jogo. (Kishimoto, 2011, p. 19-24)

Ainda segundo a autora, a brincadeira faz com que o aluno transite entre dois mundos, o real e o imaginário, assim, auxiliando na construção da representação da mentalidade e da realidade de cada envolvido.

Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria. Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário. A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira. Finalmente, todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira. (Kishimoto, 2011, p. 27)

Como destacado por Kishimoto, essa estratégia de educação só funcionará se ela for espontânea, ou seja, entendida como uma brincadeira em si e não como uma estratégia de ensino – mesmo que assim seja.

Brougère, em conferência na USP, no ano de 1994, levantou um debate referente aos jogos e suas regras que levou autores a assinalarem singularidades em jogos no geral tais como:

1- liberta de ação do jogador ou caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer [ou desprazer], futilidade, o “não sério” ou efeito positivo; 2- regras [implícitas ou explícitas]; 3- relevância do processo de brincar [o caráter improdutivo], incerteza de resultados; não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e 5- contextualização no tempo e no espaço. (Ambiente Material, Jogos e Educação Pré-Escolar . Seminário Pedagógico Internacional- Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, limites e possibilidades.. Promovido por Associação das Escolas Particulares. São Paulo. 15 a 17/9/1994.)

São essas cinco categorias que possibilitam que identifiquemos a subcategoria dos jogos, auxiliando assim, no melhor entendimento da mesma e na melhor forma de adaptá-la ao contexto desejado.

Desde os primórdios da escola como instituição de ensino, no Ocidente, os jogos são utilizados; entretanto, nos diferentes períodos pelos quais a humanidade passou os jogos tiveram diferentes funções sociais, por exemplo, durante o período clássico (greco-romano), os jogos eram vistos unicamente como atividades de relaxamento; enquanto na Idade Média eram tidos como algo não sério. (Kishimoto, 2011)

Essa razão de ser do jogo começou a mudar durante o Renascimento, quando o jogo passou a ser utilizado como divulgador de princípios básicos e essenciais como a ética, a moral, conteúdos de História e Geografia. Ainda durante o Renascimento, os jogos eram vistos como atividades lúdicas que favoreciam o desenvolvimento da inteligência e facilitava os estudos; e a infância passou a ser tratada mais ou menos como a tratamos hoje – até então as crianças eram vistas como versões pequenas dos adultos. (Kishimoto, 2011)

Todavia, a grande mudança no paradigma referente aos jogos na educação ocorreu com a revolução romântica, quando o jogo passou a ser visto como uma conduta típica e espontânea da criança. (Kishimoto, 2011)

O romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröebel, que consideram o jogo como conduta espontânea e livro e instrumento de educação da pequena infância. (Kishimoto, 2011, p. 33)

Dessa forma fica claro que desde a instituição da escola, os jogos fazem parte do seu contexto, sendo verdadeiramente utilizada como mecanismo de ensinoaprendizagem a partir na Idade Moderna, mais especificamente quando a criança passa a ser tratada como criança.

Aos aplicar o RPG na teoria de Kishimoto referente aos jogos em ambiente escolar, fica claro que o RPG entra na categoria de *não literalidade*, de *flexibilidade* e de *controle interno*, teorizado por Smith e Vollstedt, e exposto na obra de Kishimoto:

[Na *não literalidade*] as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora. [Na *flexibilidade*] as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não recreativas. Estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância da brincadeira para a exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação. [Controle interno] no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. (Smith e Vollstedt (1985, apud KISHIMOTO, 2011, p.29)

A teoria de Smith e Vollstedt deixa bem clara que o RPG se encaixa perfeitamente na categoria de jogo que eles definem, pois, da mesma forma que o role-playing game trabalha

com uma realidade interna – criatividade e interpretação – de cada jogador, ele se caracteriza por gerar um ambiente confortável ao jogo no qual cada indivíduo se imagina numa realidade diferente daquela; além de ser uma atividade que está o tempo todo nas mãos de quem o joga, pois, as decisões são inteiramente destes, cabendo ao narrador do jogo apenas apresentar o cenário (ambientação do jogo) e as consequências de cada ato realizado neste.

Ainda nos debruçando na obra de Tizuko Kishimoto, esta nos apresenta as cinco características dos jogos infantis, pela ótica de Fromberg, divididas entre *simbolismo*, que representa a realidade e atitudes; a *significação*, que relaciona experiências; as atividades, que são o que as crianças fazem em si (a brincadeira propriamente dita); o *voluntário* ou *intrinsecamente motivado*, que é relacionado aos motivos e interesses das crianças; o *regrado*, que trabalha com as regras gerais e; o *episódico*, que são as metas desenvolvidas espontaneamente. (Kishimoto, 2011, p.30)

Se quisermos teorizar o RPG em relação aos tipos de jogos e brincadeiras pré-definidos, este se caracterizará como uma brincadeira de faz de conta, que segundo Kishimoto,

[...] também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno dos 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. (Kishimoto, 2011, p. 43)

Apesar do surgimento dessa capacidade em tão tenra idade, é necessário destacar que a prática do RPG em si não é muito recomendada para a primeira infância, pois, entender o jogo e, posteriormente, separar a fantasia da realidade é algo muito difícil nessa faixa etária, sendo interessante o uso do jogo, pelo menos, a partir dos 11 anos de idade.

Verdadeiramente jovens menores de 11 anos de idade podem jogar e entender o RPG, entretanto, se faz necessário uma avaliação das capacidades mentais daquele indivíduo naquele momento exato da vida para assim conseguirmos determinar o que Vygotsky define

como *zona de desenvolvimento proximal*²⁰ da criança, pois, apesar do jogo, utilizado como ferramenta de ensino, ter um “administrador/ maestro” que auxiliará a prática (neste caso específico, o professor), é indispensável que se tenha um certo grau de ação autônoma por parte dos jogadores, de forma a fazer o jogo fluir e, conseqüentemente, ser uma boa prática educacional.

Administrando as limitações de interpretação dos jogadores (estudantes) e os prendendo em uma trama interessante com um contexto relevante ao ensino, certamente conseguiremos agir como verdadeiros educadores que, segundo (Nidelcoff, 1975, p. 25) “[é aquele que] está junto das crianças para abrir-lhes horizontes, para ajuda-las a verem as contradições que possam existir em suas opiniões, para colocar-lhes questões, para fornecer-lhes dados esclarecedores.

Quanto a representação de papéis dentro do RPG, Piaget destaca que a imitação é relevante ao simbolismo numa forma geral e que esse ganha um destaque ao se sobrepor aos símbolos rudimentares e frágeis com que, no geral, o povo se contenta. O autor destaca ainda que, aos poucos, por meio do lúdico, esses símbolos se destacam no cotidiano dos participantes, tomando destaque na vida real.

Os símbolos coletivos promovidos à categoria de "papéis" num jogo de comédia etc. constituem apenas um caso particular, portanto, daqueles jogos de criação que promanam em parte do jogo simbólico mas que se desenvolvem na direção da atividade construtiva ou do trabalho, propriamente dito. Enfim, aos jogos simbólicos sobrepõe-se, no curso do desenvolvimento, uma terceira grande categoria, que é a dos jogos com regras. Ao invés do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais. (Piaget, 1964 p. 99)

Essa análise do uso de símbolos nos jogos que galgam desenvolver uma competência aos seus praticantes é uma das possíveis interpretações do pra que e por que jogar o RPG em ambiente escolar, pois, além de trabalhar a interação, a conscientização e a aceitação do diferente, o

20 Conceito sociocultural desenvolvido por Vygotsky e que expressa a capacidade de execução de tarefas com o auxílio de alguém, se difere da zona de desenvolvimento real que representa a execução de tarefas se o auxílio de alguém.

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (Vygotsky, 1991, p. 58)

jogo também exige que se desenvolva competências, que certamente servirão à vida real, para sair de situações impostas dentro deste.

Capítulo III. O RPG e a Educação

3.1. Jogar RPG promove a comunicação e a interatividade

Dada a amplitude de trabalhos desenvolvidos neste tema de pesquisa, é necessária a divisão dos trabalhos já publicados nesta área em duas frentes distintas, uma vez que já explanamos as concepções dos estudiosos que defendem o uso e a necessidade do lúdico dentro das escolas no ponto anterior: a primeira, é referente aos pesquisadores que defendem, de um modo geral, o uso do RPG como uma ferramenta de ensino; e a segunda diz respeito aos acadêmicos que explicam as valências do RPG em disciplinas específicas e conseguem descrever, até certo ponto, o resultado parcial do sucesso destas práticas; dimensão que analisaremos no ponto seguinte.

Deste modo, a primeira área, mais genérica, diz respeito aos teóricos que trabalharam para mostrar as relações de vivência e poder nas escolas, bem como os que publicaram obras na área de Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Filosofia referente às influências dos jogos no ensino-aprendizagem como instrumentos promotores da comunicação e socialização dos estudantes.

Esta área de desenvolvimento dos trabalhos analisados consiste na defesa de que o RPG pode e deve ser utilizado como uma ferramenta pedagógica,

Considerando que os métodos de ensino-aprendizagem estão se adaptando as questões do pós-industrialismo e da crescente necessidade de desenvolver habilidades de autonomia, cooperação e criatividade nas crianças e jovens os jogos de RPG de mesa passam a ser usados como uma ferramenta de ensino eficiente. Para Marcatto [MAR 96] transformar a aula em jogo facilita o envolvimento do aluno com o tema, tonando a aula mais agradável, divertida e produtiva. O jogo de RPG de mesa transforma a sala de aula baseada no paradigma de comunicação unidirecional no paradigma interativo [SIL 00]. O RPG possibilita a vivência do conteúdo e esta experimentação que garante o interesse do aluno. (Bittencourt, 2009, p.49)

Esta área explicita a necessidade de se encontrarem novas ferramentas por forma a tornar o ensino mais atrativo às novas gerações de estudantes, gerações essas que nasceram e estão acostumadas a um mundo mais dinâmico, mais virtual e, conseqüentemente, menos preso à sala de aula; dividem opinião com João Ricardo Bitencourt, no que diz respeito ao uso do RPG como ferramenta de ensino, Kurt Squire, que defende a ideia de que como a indústria dos videogames têm uma grande influência sobre os jovens de hoje, se faz necessário o uso

destas no ensino-aprendizagem(Squire, 2003, p.2); Diana Oblinger, que assume a defesa de que os jogos não servem apenas para a diversão dos indivíduos, como também para os seus aprendizados e como uma excelente forma de socialização, uma vez que, normalmente, jovens jogam online, em grupos, conseqüentemente, interagindo entre si (OBLINGER, 2004, p.5). Ainda atuando na defesa do RPG como ferramenta de ensino, Rafael Vasques faz uma análise das pesquisas brasileiras que abordam o RPG como ferramenta de ensino e explica porque o RPG funciona bem com a classe estudantil.

[...] o RPG não é voltado à criação de narrativas por ficcionistas profissionais, pois a criação coletiva no RPG é essencialmente diferente da produção escrita, visto que não se visa a produção de um texto passível de ser comercializado, além de ser produzido coletivamente de forma interativa. Esta é uma de suas características que o habilita a ser utilizado em educação: a criação livre dos alunos (que não são ficcionistas profissionais), sem sofrerem pressões comerciais (Vasques, 2008, p. 79).

De fato, por ser um jogo de interpretação e de livre criação de um cenário – local e contexto histórico onde o jogo é ambientado –, o RPG se torna uma excelente ferramenta, maleável a cada contexto que se queira trabalhar, libertadora e agente do desenvolvimento criativo de quem o pratica.

Partindo para uma análise específica dos tipos de jogos, Anita Grandó expõe os aspectos pedagógicos que tornam os jogos ferramentas pedagógicas válidas, destacando, por exemplo, a apropriação que nós podemos, como educadores, efetuar das regras de um jogo num contexto escolar.

São as regras que nos orientam, organizam nossos passos, delimitam ações, estipulam o que pode e o que não pode ser feito, colocam limites para o certo e o não certo, nos orientam para alcançarmos as metas e que todos os participantes se encaminhem na mesma direção. As regras levariam a proposta pedagógica, onde os indivíduos encontrariam as indicações de como poderiam efetuar suas ações (Grandó, 2008, p.2)

Essa apropriação de ferramentas do próprio jogo se mostra positiva, uma vez que o estudante ao se identificar com o mesmo e ao reconhecer a necessidade das regras para o integral funcionamento da sessão, podem aceitar as regras de um outro ambiente também familiar e interativo, como a sala de aula.

Falemos em uma cultura escolar como um conjunto de valores, formas e procedimentos reconhecidos pela sociedade como próprios da escola, estando implícito nesse termo o reconhecimento de que há uma

diversidade de imagens veiculadas pelo discurso, referentes tanto a um registro estratégico dos saberes pedagógicos quanto a um registro tático do cotidiano escolar. Tendo isso em conta, se assumirmos que as disciplinas [...] são produtos próprios de uma cultura escolar e não simples transposições das ciências extra-escolares, veremos que ao se pôr a serviço delas o RPG reforça sua inserção no domínio pedagógico, mais se escolarizando do que se cientificizando. (Fairchild, 2004, p. 87)

Em suma, ver o RPG unicamente como um jogo aplicado em ambiente escolar, para os alunos, com o fim de alcançar algum objetivo específico, é uma forma errônea de se interpretar a prática, pois, no momento em que o RPG trespassa os muros da escola e ali se apresenta como uma ferramenta de ensino, este deixa de possuir o caráter de jogo e passa a ser visto, essencialmente, como uma ferramenta de ensino; ou seja, em termos gerais não estamos tratando de um jogo aplicado na escola e sim de uma nova forma de se ensinar na qual se usa ferramentas lúdicas.

Quanto à análise do estado da arte, em anos anteriores, referente ao tema central da pesquisa, Bittencourt (2009, p. 49) efetua um estudo apontando onde esta se encontrava até o ano de 2009, deixando bem claro que esta área de atuação ainda ‘gatinhava’, cenário que não mudou tanto nestes últimos nove anos.

Por fim, encontramos também aqueles pesquisadores que escrevem referente a um sistema/plataforma de jogo específico, demonstrando como este pode funcionar bem na educação, como é o caso de Rego (2008, p. 4) que nos apresenta o GeoEspaçoPEC, um jogo educativo que tenta estimular a aprendizagem da geometria espacial nos estudantes.

3.2. A aplicação do RPG em disciplinas específicas

A terceira frente de pesquisa de publicações referentes ao lúdico em ambiente escolar refere-se à avaliação dos resultados práticos da aplicação do RPG em diversas disciplinas obrigatórias no ensino básico brasileiro, como a pesquisa de Ivanete Zuchi a respeito do uso do RPG no ensino da Matemática.

A aventura contemplada pelo protótipo é do gênero futurista. O objetivo do jogo é reconquistar a terra, pois, esta foi invadida por alienígenas e a única maneira de recuperar parte ou toda, é encontrar uma pessoa que seja submetida a um teste determinado pelo alienígena mestre. Este teste envolve resoluções de problemas matemáticos, já que estes consideram a MATEMÁTICA uma grande potência de

inteligência. Resolvendo corretamente os problemas propostos durante a aventura o usuário conseguirá encontrar as peças necessárias para a construção de um robô capaz de expulsar os alienígenas e retomar a terra ou parte desta. (Zuqui, 2000, p.94)

Ao desafiar um jovem com um enigma dentro de um contexto de aventura, no qual este se sinta confortável para participar, o estudante procurará resolver as questões afim de prosseguir com a história, conseqüentemente, estudando o que lhe for imposto. Segundo a autora o resultado foi satisfatório, uma vez que:

No que se refere à aprendizagem, 83 % (oitenta e três por cento) responderam que o modelo auxiliou na aprendizagem e que a disposição do conteúdo em um ambiente lúdico também contribuiu; com relação ao diagnóstico final dado pelo modelo, apenas um aluno respondeu que não estava coerente com suas dificuldades; quanto as dificuldades de conteúdo apresentada no decorrer da aventura 54 % (cinquenta e quatro por cento) responderam que foi devido a erro na resolução algébrica e a conteúdo desconhecido. Destaca-se que, em uma pergunta de múltipla escolha, 50 % (cinquenta por cento) dos alunos consideraram que a utilização do modelo trouxe novos conhecimentos sobre tópicos da matemática, 33 % (trinta e três por cento) acharam que a mesma “aguçou o raciocínio lógico e 8% (oito por cento) responderam que “constituiu uma orientação que ajudou a resolver os problemas matemáticos”. (Zuqui, 2000, p.113)

O resultado se mostra bastante otimista, tendo em vista que o índice de aceitação da Matemática, no país, é baixo. Este exemplo serve para mostrar como as práticas lúdicas são importantes nas escola, não somente no Ensino Fundamental I, mas também no Fundamental II e Médio.

Na área de História, principalmente, vemos diversas pesquisas relacionando o jogo em questão com a disciplina, uma vez que ambos trabalham com contextos, narrativas, além de ações e reações em distintas situações.

O aluno pode motivar-se para envolver-se em atividades escolares ao perceber-se como sujeito do processo de aprendizagem, ou seja, sentindo-se no controle da sua aprendizagem, sabendo que os resultados do seu desempenho dependem de seus esforços, verificando que pode ser ouvido e fazer escolhas [...] esperamos que o jogo RPG definido como um jogo de interpretação de personagens ou faz-de-conta, possa propiciar aos alunos a assimilação e a valorização do saber histórico escolar, visto que, para jogar o aluno precisará de estabelecer um contato maior com a disciplina História. (Cardoso, 2008, p.91)

No momento em que se mostra ao estudante que ele é parte comum no processo de ensino-aprendizagem e o faz interagir com algo menos abstrato do que aulas expositivas, como aventuras de RPG num contexto histórico real, fica mais fácil e prazeroso o entendimento deste contexto melhorando, assim, o rendimento deste aluno na escola.

Essas práticas de jogo na área de História podem ter um viés generalizante, aplicável a praticamente qualquer área do ensino de História ao se escolher um sistema de jogo específico e o adaptar aos contextos históricos de interesse, ou se pode escolher um sistema específico e o aplicar a uma temática única, fazendo assim as alterações necessárias no sistema para se tirar um melhor proveito deste no jogo, como o proposto por Eli Teresa Cardoso ao trabalhar especificamente com o Brasil a chegada dos portugueses, fazendo com que os estudantes “sentissem” as prováveis dificuldades passadas tanto pelos portugueses quanto pelos nativos naquele contexto histórico específico. Além de Cardoso, outros pesquisadores propuseram o uso específico de um sistema de RPG em seus experimentos, tais como Ionta (2010, p.26), tendo esta escrito referente as experiências de RPG realizadas por um grupo de pesquisa formado por estudantes de História da Universidade Federal de Viçosa (UFV) que agiram junto a estudantes do primeiro ano do Ensino Médio com práticas que remetiam ao passado esquecido da cidade destes.

Como nos faz crer diversas experiências, esse jogo não apenas rompe com uma cultura escolar tradicional e o individualismo competitivo, mas é uma forma privilegiada para construir o conhecimento histórico em sala de aula. Isso porque, fratura a imagem da história como uma ciência que desfila seus feitos diante de uma platéia passiva e contemplativa, problematiza a história e suas formas de produção e aproxima os alunos do ofício do historiador. (Ionta, 2010, p.25)

A possibilidade de se viver a história que estamos estudando, possibilitada pelo RPG, faz toda a diferença uma vez que aquilo até então abstrato, recebido unilateralmente em uma aula expositiva, passa agora a ser vivenciado, ou seja, recebe um viés de troca por meio da interação; essa pode ser a diferença entre entender História e decorar História, ou mais, a diferença entre gostar ou não da disciplina.

Diversas outras áreas acadêmicas podem e se apropriam do RPG como uma ferramenta de ensino, tais como a Biologia e a Química.

Na Biologia, Roberto Shiniti Fujji defende a necessidade de se desenvolver uma noção de argumentação científica em sala de aula e propõe o uso do RPG como ferramenta para alcançar este objetivo.

Pouca literatura trabalha o uso de jogos no Ensino de Ciências, porém a maioria dos trabalhos encontrados valoriza essa aplicação. Boa parte desses jogos compreende adaptações de jogos de tabuleiro clássicos como dominó, ludo e *card games* (por exemplo, super trunfo) onde a proposta é a fixação dos conteúdos referentes ao plano de trabalho docente ou uma determinada sequência didática. (FUJII, 2010, p.75)

Na questão prática, o problema com o pouco uso de jogos não se encontra restrito à Biologia, pois, até mesmo áreas com densas pesquisas referentes ao tema, como a História, possuem pouca prática neste sentido, se limitando, muitas vezes, única e exclusivamente à teoria.

Ainda tratando da Biologia, Márcia Rezende descreve a possibilidade de se explorar o viés investigativo propiciado pelo jogo, sendo este então, uma ferramenta despertadora de curiosidade, princípio fundamental em qualquer área acadêmica.

Ao começar a narração, percebi que os estudantes encontravam-se bem interessados pelo formato diferenciado em que estava sendo proposta para a aula. Eles prestaram atenção e fizeram anotações referentes a detalhes que consideravam importantes para desvendar as doenças que compunham o cenário descrito. (Rezende, 2009, p.7)

Seguindo a linha de pesquisa que defende o RPG como uma ferramenta despertadora de curiosidade e capaz de dar voz e um lugar mais ativo ao estudante, Cavalcanti (2009, p. 26) faz um estudo quanto ao uso do RPG na Química e conclui que dentre outros, o jogo permite uma troca de informação entre alunos, capaz de fazer com que dúvidas pontuais sejam sanadas, entretanto, o autor chama a atenção à necessidade de se manter o equilíbrio entre as funções lúdica e educativa.

Ainda trabalhando o RPG na Química, Eliana Santana muda o foco geral das pesquisas e faz uma análise do que os estudantes acham do uso de jogos na sala de aula e a influência destes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, concluindo que:

O jogo oferece estímulo e o ambiente necessários para propiciar o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos além de permitir que o professor amplie seus conhecimentos sobre técnicas ativas de ensino e desenvolva suas capacidades pessoais e profissionais, estimulando-o a recriar sua prática

pedagógica (Brasil, 1999). A partir dos resultados obtidos pode-se afirmar que a introdução de jogos no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem. (Santana, 2008, p. 8)

Eliana Santana expõe em sua conclusão o que é possível de se ver em todos os demais trabalhos que apontam o uso do RPG como ferramenta de ensino, sendo deixado bem claro que o ensino precisa, cada vez mais, do auxílio de atividades lúdicas para conseguir manter atentos os estudantes cada vez mais dinâmicos e impacientes com o mundo acadêmico no qual são inseridos.

Capítulo IV. Estruturação e Desenvolvimento do Experimento

4.1. Formas de Regulamentação do Ensino no Brasil

Anteriormente foi debatida a falta de equidade no tratamento dos diversos grupos étnico-raciais que compõem o nosso país, que definimos como diversidade brasileira, entretanto, ao se debater o assunto, um possível questionamento aparece, afinal, tendo em vista a desigualdade, no país, o que fazer para tentar, ao menos, minimizar os seus efeitos?

Pensando nessa falta de equidade de tratamento entre os diferentes grupos étnico-raciais que possuímos no Brasil, inclusive dentro dos muros da escola – um exemplo disso é o ato comum de nas escolas, no dia 19 de abril, se colocar um cocar indígena na cabeça de uma criança e as pintar todas, sem se atentar ao que aquelas pinturas podem significar ou o que aquele vestuário pode significar, além de generalizar todos os diversos povos indígenas como um grupo só, homogêneo, com a mesma vestimenta, com as mesmas pinturas, com a mesma cultura – e sabendo que existem recursos paradidáticos como os jogos que podem, aos poucos, desconstruir essa ideia de “grupos de primeira categoria” e “grupos de segunda categoria”, pretendemos, com esta dissertação, demonstrar em que medida o RPG pode otimizar o ensino na disciplina de História, buscando-se uma aceitação dos indígenas como a um igual.

Existe uma coleção de documentos que servem como ponto de partida para o trabalho dos docentes em todo o território de brasileiro, sendo também, uma forma de se semipadronizar a educação no país, essa coletânea de documentos é denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)²¹. Existe um PCN para cada disciplina e para cada estágio do ensino, por exemplo, existe um PCN para o ensino de História destinado ao Ensino Fundamental II; No PCN de História para o Ensino Fundamental II, é deixado claro que uma das funções da disciplina é “Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”.²²

21 [Em linha] Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

22 [Em linha] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2017.

Traduzindo em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais permitem o desenvolvimento de atividades que estimulem a criatividade, intuição e capacidade de análise crítica dos estudantes, podendo essas atividades serem dadas de forma lúdica, o role-playing game é uma ótima opção, tendo em vista que trabalha, basicamente, com imaginação, improviso e interação; entretanto, para ser possível a execução deste trabalho, fez-se necessário atuar em escolas que possuíssem um Projeto Político-Pedagógico (PPP) – documento que atua em três esferas, a de projeto por apresentar propostas e ações, a política por trabalhar com a formação de cidadãos, e a pedagógica por realizar essas metas dentro do ambiente escolar²³ – condizente com a prática de jogos e brincadeiras como método de ensino e aprendizagem para as séries de Ensino Fundamental II; o que de cara já elimina as escolas que seguem uma metodologia de ensino tradicionalista, uma vez que essa linha de raciocínio não permite o constante uso do lúdico no ensino a transmissão do saber se dá de forma unilateral apresentada no papel do professor²⁴.

Outros documentos ainda regem os modelos de educação a serem seguidos no Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

4.2. Metodologia

Segundo Freitas, tendemos a perceber a cidadania como uma disposição social onde teríamos uma igualdade total, ignorando o fato que, na verdade, essa igualdade dar-se-á somente no campo político, onde, apesar de termos os mesmos direitos, possuímos particularidades em outros campos, mormente a distinção cultural, religiosa e social; ainda segundo a autora, é desse pensamento de “igualdade total” que advém o domínio cultural ocorrente no Ocidente (Freitas, 2008, p.6).

Ao analisarmos ao artigo de Freitas referentes à igualdade dos direitos do homem na sociedade ocidental, percebemos que esta concorda com as ideias de Bourdieu, principalmente

23 [Em linha] Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

24 [Em linha] Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/ensino-tradicional/11345>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

àquelas expostas em “A Reprodução”, pois, ambos reconhecem o domínio cultural ocidental como uma distorção da visão do ‘outro’.

Tendo como pano de fundo o quadro teórico que expusemos nos capítulos anteriores concebemos que a aplicação de uma metodologia de cariz qualitativo de estudo de campo, sustentada na coleta, análise e interpretação dos dados recolhidos, seria a mais ajustada ao nosso desiderato.

Partindo da premissa de que para ver o que realmente mudou no pensamento de uma pessoa precisamos saber como, verdadeiramente, aquela pessoa pensava antes do contato com o “agente modificador” – no nosso caso o RPG – e como passou a pensar posteriormente a este contato. A nossa análise foi feita a partir de um recorte metodológico dos discentes da Escola Estadual de Ensino Médio Mário Gurgel, local de ensino em que um conjunto de cinco jovens jogaram RPG – ministrado pelo professor responsável pelo experimento – durante uma semana interpretando indígenas da América Pré-Colombiana, mais especificadamente os astecas. Por conseguinte, seguimos os métodos de abordagem qualitativa, próxima ao estudo de campo, tendo o ambiente da escola como fonte direta da recolha dos dados. Neste método pressupõem-se que o pesquisador mantenha contacto direto com o ambiente e objeto de estudo em questão, propendendo para um trabalho intensivo de campo. Naturalmente que os dados recolhidos no tipo de pesquisa empreendido são essencialmente descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade que estudámos. Desta forma, a nossa pesquisa foi desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo envolvido e de questionários com o intuito de captar as suas explicações e interpretações do que sucedeu no grupo.

Foi utilizada a produção de dois textos produzidos em dois momentos distintos – um antes e outro depois do experimento – onde os participantes escreveram, livremente, as suas opiniões referentes ao tema central e um questionário onde apontaram o que acharam do experimento de um modo geral.

O passo seguinte foi o de proceder a uma completa investigação referente ao tipo de jogo para cada faixa etária que participou do projeto, e posteriormente foi necessário mapear o ponto de vista destes estudantes no que diz respeito aos grupos marginalizados, especificadamente os diversos povos indígenas que compõem o grupo alvo a ser estudado, e isso ocorreu por meio

do uso recursos como comparação de enunciados/apreciações produzidos pelos estudantes; deste modo os participantes tiveram que dissertar, num primeiro momento, referente ao seu ponto de vista quanto ao lugar do indígena na sociedade e, posteriormente, ao experimento, fizeram uma nova apreciação respondendo à mesma questão, para assim vermos o que e/ou se mudou algo na forma de pensar o grupo em debate – e por meio de um questionário que foi aplicado também ao término dos experimentos.

Quanto ao questionário, este fora aplicado na fase final do experimento, após as considerações finais por parte do professor e dos estudantes participantes e teve os seus dados analisados posteriormente e tabelados. Como sabemos um

Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado²⁵.

Quanto aos instrumentos de análise de dados, referentes, nomeadamente, às apreciações escritas pelos estudantes, foi feita uma análise comparada entre ambos os textos produzidos por cada estudante, para, dessa forma, podermos mapear o que realmente mudou na sua concepção do indígena.

Quanto à análise de dados referente ao questionário respondido pelos alunos, procedeu-se ao cômputo estatístico, aferindo a percentagem relativa de estudantes que participaram da experimentação e consideraram o uso do RPG em ambiente escolar interessante/sem graça na escola, bem como a quantidade daqueles que achou útil/desnecessário.

Este modelo de análise pode por vezes ser utilizado numa pesquisa de cunho quantitativo, mas cabe essencialmente numa pesquisa de cunho qualitativo uma vez que essa coleta de dados representa uma parte da análise final e não o seu total. A análise de dados por meio estatístico

25[Em linha] Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

só será possível pelo fato de praticamente todas as respostas coletadas no questionário poderem ser convertidas em números, ponto essencial para o uso desse tipo de recurso²⁶.

Quanto à escolha e à seleção dos participantes, o experimento foi realizado com um grupo de cinco estudantes (dentro do limite aceitável de jogadores para uma mesa de RPG fluir bem) da EEEM 27 Mário Gurgel, proporcionalmente divididos de forma a respeitar a amostra proporcional de estudantes da escola. Dessa forma, a mesa de jogo será composta por dois homens, duas mulheres e um transgênero, havendo um que se declara branco, dois que se declaram negros e dois que se declaram pardos, dessa forma, conseguimos abranger representações múltiplas num mesmo experimento²⁸.

Um dado interessante a realçar é o expressivo número de estudantes que demonstraram interesse real em participar do experimento na escola – média de sete alunos por turma (média de trinta e cinco alunos) –, o que demonstra o desejo do estudante pelo diferente na rotina escolar. Esse número continuou elevado mesmo depois destes alunos descobrirem que para participar teriam de vir no contraturno escolar – cerca de quatro ou cinco estudantes por turma –. Esses dados nos revelam muito mais do que simplesmente o desejo pelo diferente, nos mostra que com o diferente na escola, esses indivíduos aceitam – pelo menos até um certo ponto – o ensino integral nas escolas, assunto que está em voga, hoje, no Brasil, e que levanta defesas e oposições, tanto por parte dos pais, quanto dos professores e, sobretudo, dos estudantes.

Os resultados do experimento no contraturno escolar foram interessantes e de extrema importância à questão do uso dos jogos em ambiente escolar e estão documentados, integralmente, ao final deste trabalho juntamente às considerações finais.

Esperamos que com ele, cada vez mais, os jogos deixem de ser vistos como passatempo de jovens e adolescentes e possam assumir, como pensamos, um lugar mais destacado na promoção e desenvolvimento de competências de comunicação e interação humanas.

²⁶Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

²⁷ Escola estadual de Ensino Médio.

²⁸ Vale ressaltar que dentre os presentes, um apresentava características cafuzas, todavia, assim não se considerava.

4.3. O Tema de Jogo

4.3.1. A Escolha dos Indígenas

Toda aventura de RPG precisa ter um contexto claro onde a história se passará, esse contexto tem que ser explicado para os jogadores afim de que estes preparem os seus personagens e preparem a história de vida destes personagens de acordo com o ambiente do jogo.

Como a ideia do experimento é colocar os jogadores para interpretarem um personagem diferente do que ele é (ou do que se considera ser), por meio da alteridade²⁹, para que dessa forma estes possam ver/ sentir que, na verdade, não são tão diferentes destes outros grupos quanto imaginavam ser, é trivial que seja elaborado um jogo no qual esses alunos interpretarão um grupo de personagens que abrangem a categoria de minorias sociais³⁰, pois, dessa forma, além de interpretarem um personagem com o qual não se identificam, podem, também, por meio do jogo, “sentir” um pouco das injustiças que estes grupos sofreram/ sofrem ao longo da história, quem sabe assim, se tornando pessoas mais tolerantes e melhor aceitadores das lutas destes grupos atualmente.

Reconhecendo que as minorias só existem porque são estigmatizados e inferiorizados por outros, esta linha se aborda relacional e processualmente, focalizando os processos de discriminação efetuados por grupos dominantes, as consequências desta discriminação e os processos de resistência individual e coletiva. A linha se interessa igualmente em como as várias formas de discriminação se combinam entre si e com a classe social. (Disponível em: <https://mendigossa.wordpress.com/2013/05/02/minorias-sociais/> Acesso em: 05 de maio de 2018)

Pensando dessa forma, fica claro que os estudantes devem interpretar personagens que abrangem grupos dentre os quais indígenas, negros, homossexuais, transgêneros, moradores de rua, pessoas com alguma deficiência dentre outros que possam ser definidos como minoria social.

²⁹Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A A. é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. (Abbagnano, 2007, p. 34)

³⁰ [...] coletividades que sofrem processos de estigmatização e discriminação, resultando em diversas formas de desigualdade ou exclusão sociais, mesmo quando constituem a maioria numérica de determinada população. Exemplos incluem negros, indígenas, imigrantes, mulheres, homossexuais, trabalhadores do sexo, idosos, moradores de vilas (ou favelas), portadores de deficiências, obesos, pessoas com certas doenças, moradores de rua e ex-presidiários. (Disponível em: <https://mendigossa.wordpress.com/2013/05/02/minorias-sociais/> Acesso em: 05 de maio de 2018)

Apesar de acreditarmos na importância de se trabalhar todos estes grupos (e outros mais) de forma igualitária, nesse experimento especificamente se faz necessária a escolha de apenas uma minoria social para o experimento, pois, ao final do mesmo, serão aplicadas coletas de dados e, posteriormente, será necessário fazermos uma análise desses dados coletados afim de mapearmos se o jogo mudou algo na forma que esses estudantes veem o diferente – se tornaria impossível mapear essas possíveis mudanças na forma de pensar do estudante se cada um trabalhasse com uma minoria diferente –. Ao término do experimento, se comprovado que o mesmo surte efeitos positivos na forma do estudante pensar o marginalizado, se tornará extremamente interessante abrir o leque de possibilidades e desenvolver uma aventura na qual os jogadores poderão interpretar personagens que abranjam uma maior possibilidade de minorias.

Como estudo de caso, para esse experimento, foi definido que os jogadores interpretarão indígenas americanos durante as primeiras décadas do século XVI; essa escolha não foi aleatória e nem se deu por questões pessoais. Como já dito anteriormente, o Brasil é um país extremamente miscigenado, havendo uma grande mistura étnica que nem a própria população conhece existir, por exemplo, na escola onde será realizado o experimento, uma grande parcela dos estudantes aparentam serem cafuzos³¹, entretanto poucos sabem o que isso significa e menos ainda se reconhecem como cafuzos.

Outro importante motivo para se trabalhar o indígena e o seu lugar na sociedade por meio da interpretação de personagem, é por conta do racismo velado que ocorre nas escolas quando se trata dos indígenas.

Em seu livro, “A questão indígena na sala de aula”, Aracy Lopes da Silva destaca que o racismo velado já começa quando, na escola, se ensina a cultuar como heróis nacionais, como o bandeirante³² Raposo Tavares, homem ao qual, sozinho, é atribuído o massacre de mais de quarenta mil indígenas (Silva, 1994, p. 9)

31 Resultado da miscigenação entre negros africanos e indígenas, geralmente resulta num indivíduo de pele negro-avermelhada com cabelos negros e lisos/ pouco cacheados.

32 [...] homens, principalmente paulistas, que entre os séculos XVI e XVII atuaram na captura de escravos fugitivos, aprisionamento de indígenas e outras tarefas relacionadas. Atuaram também na procura de pedras e metais preciosos pelo interior do Brasil [...] Os bandeirantes foram responsáveis pelo desbravamento do território brasileiro. Expandiram o território brasileiro para além das fronteiras determinadas pelo Tratado de Tordesilhas. (Disponível em: <https://www.historiadobrasil.net/bandeirantes/> Acesso em 05 de maio de 2018)

Esse tipo de mentalidade é perigosa, não se cabe numa sociedade, nos dias de hoje, cultuar personagens que tenham feito atrocidades desse tipo, mesmo quando se cultua esses indivíduos por algo positivo que os mesmos possam ter feito – no caso específico de Antônio Raposo Tavares, o bandeirante é celebrado, no Brasil, por ter expandido o território que hoje equivale a região sul do Brasil e por ter lutado contra as invasões holandesas no que hoje equivale a Bahia e Pernambuco –, em suma, Raposo Tavares não deveria ser visto como heróis por ter expandido o “território nacional” e por ter enfrentado os holandeses pelo simples fato dele ter massacrado milhares de indígenas; aceitar isso é extremamente perigoso, pois, facilmente pode levar a aceitar coisas como engenheiros abrirem estradas em terras indígenas, juízes darem ganho de causa a posseiros que invadiram terras indígenas, empregos serem negados a negros simplesmente por serem negros, ou mesmo mulheres continuarem, com o aval da sociedade, a serem tratadas mais como objeto do que como gente (Silva, 1994, p. 10).

Parece exagero colocar as coisas dessa forma, entretanto, no momento em que se destaca práticas positivas de um indivíduo e ignora as negativas, corre-se o risco, além do de criar falsos heróis, de minimizar essas ações negativas e, conseqüentemente, diminuir os alvos dessas ações negativas.

Ainda debatendo o racismo velado aos indígenas, dentro dos muros da escola, Mauro Almeida fez uma análise dos livros didáticos e percebeu que, mesmo oficialmente e de forma direta os livros se colocarem contrários ao racismo, nas entrelinhas das páginas é possível se ver uma série de elementos nesse sentido, como, por exemplo, famílias estáveis e felizes sempre sendo retratadas como famílias de pessoas brancas; ou imagens que remetem ao passado sempre tratando o indígena e o negro num segundo plano, centralizado por um personagem branco; ou até mesmo a forma que os livros didáticos tratam o indígena, no passado com palavras e frases como “se pintavam”, “caçavam”, “habitavam”, como se eles tivessem sido indígenas e não são mais. (Almeida, 1994, p. 31)

Imagem 4: Retrato de um bandeirante, um indígena e um negro em livro didático brasileiro



Disponível em Silva, 1994, p. 24

Felizmente esse racismo velado, aos poucos, vem sendo combatido; cada vez mais é difícil se encontrar esse tipo de imagem nos livros atuais; mais um motivo para agir junto aos estudantes que cada vez menos têm contato com esse tipo de literatura, para, dessa forma, minimizarmos ao máximo a marginalização de grupos específicos que ainda são alvo dessa agressão escolar.

Sabendo da necessidade de se trabalhar uma pesquisa científica do contexto geral para a especificidade que se quer problematizar, o primeiro passo que se deve seguir é o de identificar um contexto histórico amplo em que o seu objeto e sujeito de pesquisa se encaixam, pois, segundo (Gohn, p.257), uma pesquisa sempre deve começar com um apontamento geral que seja contabilizado na forma de dados e o relacionando às diversas temáticas diretamente ligadas a este apontamento geral; ainda segundo o autor, o ponto de partida da análise que se busca responder dar-se-á por meio do vislumbre realizado sobre o assunto como um todo para, a partir deste, conseguir limitar a pesquisa até o ponto em que se quer responder a questão.

Tendo em vista que o ponto de partida dessa pesquisa foi o olhar dos estudantes do Ensino Médio em relação à cidadania dos indígenas, o primeiro passo a se seguir foi o de mapear

como os cidadãos veem, de forma geral, o que é e qual é o lugar dos indígenas em nossa sociedade, pois, apesar de segundo a nossa constituição todos termos direitos iguais perante a lei³³; muito disso se dá, segundo (BIRKET-SMITH, p.275), pelo fato dos limites entre direitos e deveres não serem sempre muito claros à sociedade e isso se caracteriza como um problema antigo que não foi resolvido nem mesmo com a criação de documentos como a Declaração dos Direitos do Homem, criado pela Assembleia Nacional Constituinte, na França, em 1789; o autor destaca ainda que por diversas vezes, na história da humanidade, essa falta de clareza gerou tensões que causaram prejuízos como caos, tirania, aceitação de uma superioridade dos mais fortes perante os mais fracos, além da opressão em diversas esferas como na vida e no livre arbítrio.

Esse tipo de ação, muitas vezes realizadas de forma “legal”, geraram diversas situações de controle e opressão a grupos/raças/povos que serviram como pano de fundo para uma ação benéfica aos grupos/raças/povos dominantes, um exemplo dessas investidas do dominador sobre o dominado nos foi narrada pelo frade dominicano espanhol, Bartolomeu de las Casas, em sua “História das Índias:

[...] os espanhóis, esquecendo que eles eram homens, trataram essas inocentes criaturas com crueldade digna de lobos, de tigres e de leões famintos. Há quarenta e dois anos não deixaram de os perseguir, de os oprimir, de os destruir com todos os meios criados pela cobiça humana e por outros que estes tiranos chegaram a imaginar; hoje não se conta senão duzentos indígenas na Ilha Espanhola [São Domingos] que outrora abrigava três milhões [...] (Bartolomeu de las Casas (1511, apud AQUINO, 1988, p.56)

Vale ressaltar que a referida obra data do ano de 1511, fazendo assim parte do início do século XVI, o que pode levar o leitor a acreditar que esse tipo de ação há muito foi, legalmente, combatida; entretanto, existem outros documentos muito mais recentes que nos demonstram a falta de equidade com o qual os grupos/raças/povos marginalizados eram tratados de forma legal, como por exemplo a implantação da Lei Áurea, no Brasil, que botava, teoricamente, um fim à escravidão no Brasil, assinada somente em 1888, ou seja, no final do século XIX; ou ainda o fracasso japonês em conseguir encaixar uma norma que exigia um tratamento racial equivalente, na Carta da Sociedade, no início da década de 20 do século XX (Henshall, 2014, p.155) – ainda que o país lutasse somente pela equidade étnica da raça a qual pertenciam.

33 [Em linha] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de julho de 2017.

Muitos outros exemplos podem ser dados, demonstrando a necessidade de se debater o tema e de se apresentar um contexto histórico que advogue pela urgência de uma intervenção a favor dessas “minorias sociais”, como o caso do nazismo que entre os anos de 1941 e 1945 executaram milhares de pessoas pertencentes a minorias dentre as quais, judeus, romani, homossexuais e outros. Outro exemplo, ocorrido ainda no ano de 2017, diz respeito a uma palestra no Clube Hebraica-Rio de um deputado federal e pré-candidato às eleições presidenciais de 2018 que defende a extinção das reservas indígenas e dos quilombolas brasileiros, tendo inclusive em vídeo, vexado membros de um quilombola por ele, outrora, visitado³⁴. O grande problema é que esse tipo de pensamento não é isolado, sendo compartilhado por diversas pessoas que cada vez mais os expõem, muitas vezes confundindo liberdade de expressão com liberdade de opressão.

Para mapear o que, verdadeiramente, os estudantes pensam a respeito dos indígenas de forma geral, foi pedido que estes produzissem uma breve dissertação, no qual deveriam expor o que eles achavam dos povos indígenas, destacando o seu lugar em nossa sociedade, os seus direitos, a importância de sua cultura e a influência dessas culturas no Brasil de hoje, além do que deveria ser feito com aqueles que se recusam a largar o seu modo de vida tradicional. Essa dissertação foi feita antes mesmo da criação da ficha de personagem que eles usaram para jogar; ao término do experimento foi pedido que os estudantes fizessem uma nova redação respondendo as mesmas perguntas anteriores, para, dessa forma, vermos o que mudou no pensamento dos estudantes quanto ao papel/ lugar do indígena na sociedade.

Obviamente o experimento só pode ter sucesso – apresentando mudanças no pensamento dos estudantes ou não – se os estudantes consideram a prática interessante, para tal, afim de saber o que os mesmos acharam do experimento e se participariam de outros projetos como aquele, foi, também, aplicado um questionário para podermos tabelar se os discentes aprovam práticas como essa dentro dos muros da escola.

Quanto ao questionário, este se torna a ferramenta ideal para mapear os resultados, pois, com ele somos capazes de recolher um vasto número de dados, assim como torna possível avaliar a todos os participantes do experimento ao mesmo tempo, o que pode ser interessante para trabalhar a espontaneidade nas respostas dos sujeitos da pesquisa.

34 [Em linha] Central Bolsonaro. Palestra de Jair Bolsonaro na Hebraica Rio | 03/04/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgIuIsMrVxE>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

O questionário foi montado de forma a induzir os adolescentes a exprimirem – mesmo que não percebam – a sua real visão no que diz respeito ao uso de atividade paradidáticas em ambiente escolar; dessa forma poderemos mapear as suas preconcepções e observar o quanto o jogo os fez se interessarem pela temática abordada *in game*.

Os resultados deste questionário servirão, também, para mapear o quão interessados por diferentes ferramentas de ensino os estudantes estão, pois, independente dos resultados coletados, com estes resultados vislumbraremos muito da aceitação dos estudantes pelo diferente em ambiente escolar.

Esse questionário está composto tanto de perguntas abertas quanto perguntas fechadas, mantendo a simplicidade nas perguntas para que todos os praticantes sejam capazes de ler, compreender e responder as questões ali apresentadas, questões estas como:

- Quão interessado você se considera pela disciplina de História?
- Para o que você acha que estuda História na escola?
- Você gosta da forma que o ensino se dá, hoje, na sua escola?
- O que você achou da prática do RPG durante o contraturno escolar?
- Você é a favor de mais práticas como estas? Se sim, praticaria novamente?
- Faça uma crítica, positiva e/ou negativa, ao experimento.

Com perguntas como estas, será fácil tabelar o que os estudantes acharam do experimento de forma a sabermos, como educadores, se essas são bem vistas pelos discentes e por qual motivo são bem/ mal vistas, descobrindo assim, se aquele tipo de atividade deve ou não ser ministrada para aquela turma específica.

4.3.2. A Escolha do Cenário

O cenário ideal para se trabalhar o lugar do indígena, na óptica de um brasileiro, seria o contexto de Brasil no século XVI, entretanto, como este é um período, pelos estudantes, visto como desmotivador e, pelos professores, não muito documentado, como uma forma de estratégia para chamar a atenção dos estudantes, será utilizado o contexto da chegada dos espanhóis ao território que hoje conhecemos como México, durante as primeiras décadas do século XVI.

Os astecas são muito debatidos no ensino brasileiro e, por sua característica guerreira com elementos marcantes de sacrifícios humanos, despertam grande interesse nos estudantes a ponto de prestarem atenção integralmente no conteúdo passado em sala de aula; por isso se torna um bom tema para se trabalhar, se torna uma boa forma de prender a atenção do estudante ao jogo.

Segundo Jacques Soustelle, o mais interessante no que diz respeito aos astecas era a sua natureza dupla, no qual aceitavam a sua herança bárbara, vinda dos chichimecas, que lhe davam o caráter guerreiro; e a sua natureza civilizada, vinda dos toltecas, que lhe atribuíam competências nas artes e nos conhecimentos. (Soustelle, 1990, p. 247)

Certamente a ideia de representar um asteca atrairá os estudantes, de forma a estes se encantarem, ainda mais, por suas tradições e nutrirem orgulho por seus personagens, entretanto, esse orgulho, e essa sensação de poder que sentirão, será posta em cheque no momento em que perceberem a sua fraqueza bélica perante os europeus e sentirem a obrigação do trabalho compulsório, até o ponto em que se manifestem negativamente ao jogo deixando claro que o jogo não está mais divertido/ interessante, para a partir deste momento, debatermos a condição do indígena, daquele tempo aos dias de hoje.

Ainda segundo o autor, a quantidade de extremismos referente aos astecas é incrível, pois, ao mesmo tempo que possuíam uma ordem/ organização excepcional, também eram de uma crueldade sem igual, possuíam um grande fascínio pelo sangue e pela morte, ficavam admirados com a beleza das flores, das aves e do trabalho em pedra, eram religiosos ao ponto do suicídio pelo bem comum – no ponto de vista da importância do sacrifício à comunidade –, e era coerentes até em suas dualidades como a tratativa da terra (sobretudo ao cultivo do milho) e a admiração dos astros (Soustelle, 1990, p. 270).

4.3.3. Os Personagens Jogáveis

Para gerar um certo grau de independência na criação dos personagens, foram dadas três opções de classe, sacerdote, guerreiro jaguar e artesão/ mercador, para os jogadores escolherem com qual teriam interesse em jogar para, em seguida, definir os atributos³⁵,

³⁵ Características particulares do personagem que representam suas competências primárias como força, destreza, constituição, inteligência, sabedoria, percepção, aparência, carisma e manipulação.

depois as habilidades³⁶ e, por fim, disciplinas³⁷ que seu personagem terá. Vale ressaltar que o objetivo do jogo não é retratar puramente a realidade do cotidiano dos personagens (nada impede que isso seja feito num RPG, entretanto a mistura de realidade com fantasia faz parte da graça do jogo, prendendo o jogador ao jogo).

4.3.3.1. Sacerdote (*tlamacazqui* para os homens, *ciuatlamacazqui* para as mulheres)

Escolhidos por votação ou por designação, os sacerdotes possuem sua própria hierarquia com dois grandes-sacerdotes no topo desta, cada um representando uma das duas divindades reinantes, Uitzilopochtli e Tlaloc. Dentre as funções atribuídas aos sacerdotes, estão das mais básicas como adivinhação, preparo de soluções, encantamentos, maldições e transmissão oral dos mitos astecas, até as mais complexas como comunicação com as divindades e sacrifícios humanos (Soustelle, 1990, p. 76).

Imagem 5: Representação de um sacerdote asteca



Disponível em: <https://cyberclio.wordpress.com/2015/06/12/os-astecas/> Acesso em: 05 de maio de 2018

Para interpretar um sacerdote, o jogador deverá valorizar os atributos mentais, como inteligência, sabedoria e percepção, e as habilidades que envolvam cura, herborismo,

³⁶ Conjunto de competências que um personagem tem, elas podem ser tanto físicas, como correr, esquivar, lutar, atirar, resistir a dor; quanto de conhecimentos específicos, como construir/ destruir, sobrevivência, furto, ofuscação; além dessas duas, ainda existem as habilidades mentais, como xamanismo, oratória, conhecimento religioso, conhecimento de idiomas e outros.

³⁷ Habilidade especial de uso restrito com capacidades sobre-humanas com somente alguém com maestria conseguiria utilizar no contexto do jogo.

alquimia, religiosidade, oratória, comunicação com o espiritual, comunicação com animais e conhecimento das tradições locais.

4.3.3.2. Guerreiro (*tequiua*)

Por ser uma sociedade guerreira, desde novos, todos os jovens são treinados para serem guerreiros (educação militar); ao conseguir fazer o seu primeiro prisioneiro em guerra, se torna oficialmente um guerreiro, entretanto perde o direito de ser um guerreiro se, no prazo de duas ou três campanhas, não conseguir realizar nenhuma grande façanha. Ao se tornar um guerreiro, ele pode ascender à ordem dos cavaleiros-jaguars, servidores de Tezcatlipoca e usuários de pele de jaguar como vestimenta; ou cavaleiros-águias, soldados do Sol e usuários de elmo em forma de cabeça de águia (Soustelle, 1990, p. 67).

Imagem 6: Representação de um cavaleiro-jaguar



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/696298792362409100/> Acesso em: 05 de maio de 2018

Quem pretender jogar com um guerreiro, deverá valorizar atributos como força, destreza e constituição, além de habilidades como correr, lutar, correr, esquivar, rastrear, atirar, manejo de arma branca e sobrevivência.

4.3.3.3. Artesão-comerciante (*tlateloca*)

Abrangiam grande parte da população, uma vez que o comerciante podia ser qualquer um que tivesse o que vender, até mesmo os comerciantes profissionais, comandantes de grandes caravanas de comércio. Negociavam desde milho, legumes, aves, ensopados, peixes, rãs e crustáceos, até tecidos, calçados, bebidas, peles, louça, cordas, cachimbos, utensílios variados, materiais valiosos e joias. Estes comerciantes conheciam todos os cantos do império e até mesmo territórios além deste, pois comercializavam e construía coisas por todos os cantos do continente americano, tendo, inclusive, elementos similares aos elementos astecas em regiões distantes como aquelas pertencentes ao Império Inca (Soustelle, 1990, p. 82).

Imagem 7: Representação de um comerciante



Disponível em: <http://mariafresa.net/single/2343524.html> Acesso em: 05 de maio de 2018

Aqueles que querem jogar com artesão ou comerciante, devem valorizar os atributos aparência, carisma e manipulação, bem como as habilidades do tipo, construir/ destruir, alquimia, herborismo, negociar, blefe, avaliar, idiomas, oratória, obter informações, conhecimentos de tradições e sobrevivência.

Dessa forma têm-se estilo de personagem para os mais diversos estilos de jogadores, pois, dessa forma, aqueles que preferem trabalhar com diplomacia e espionagem, irão preferir jogar de artesão/ comerciante, aqueles que preferem um jogo mais de ação, com batalhas empolgantes, preferirão jogar de guerreiro, enquanto aqueles que preferem utilizar/ interpretar personagens mais místicos, voltados às artes xamânicas, certamente darão preferência ao uso de sacerdotes.

Vale ressaltar, ainda, que esses personagens não são engessados em seus estereótipos de jogo – um sacerdote não precisa se limitar única e exclusivamente à cura dos aliados, da mesma forma que ele “invoca os espíritos da natureza” para curar um aliado, ele pode invocar espíritos da natureza para agredir um inimigo. O jogo só fornece a base dos personagens, como ele será e o que ele fará, virá diretamente da criatividade dos jogadores em modelarem esses personagens na forma que bem quiserem – uma ótima oportunidade de se trabalhar a ideia de que somos o que queremos ser mesmo que a nossa posição na sociedade esteja, mais ou menos, definida pelo coletivo –.

4.4. A Aventura

A história se passou entre os anos de 1519 e 1521, na costa leste do México, ou seja, a aventura se passou dentro do Império asteca, durante os primeiros contatos dos mexicanos com os espanhóis que ali chegavam com as Grandes Navegações.

Como a ideia foi fazer com que os estudantes sentissem na pele o que é ser alguém valorizado, ser um sujeito pleno, gerando grande empatia dele mesmo pelo próprio personagem (que afinal é você mesmo dentro da realidade de jogo), a história se desdobrou num primeiro momento fazendo com que os jogadores se descobrissem – e aqueles que não conheciam o jogo entendessem um pouco mais da mecânica do RPG – jogando.

Estes interpretaram jovens astecas da cidade de Texcoco, umas das três principais potências do império em sua época (juntamente com Tlacopan e Tenochtitlán e, das três, a mais próxima do Oceano Atlântico). Cada um possuía uma função naquela sociedade e metas a serem cumpridas, metas essas que apareceram no jogo em forma de missões; os sucessos garantiram recursos, elogios, experiência e ascensão em sua cidade, enquanto os fracassos

geravam represálias e até mesmo um rebaixamento de seus status dentro de suas funções (essa forma de trabalhar as consequências de suas ações dentro do jogo foram, deveras, interessante, pois, isso é algo que realmente ocorre na vida real e alguns dos praticantes perceberam isso, ocorrendo inclusive um comentário de um dos praticantes, “nossa, se você tivesse feito isso na real, você seria demitido pelo seu chefe”, em referência a um movimento ruim executado por um dos participantes durante o jogo). Inicialmente as missões eram bem fáceis de se concluir, gerando assim, uma empolgação e um sentimento de confiança nos jogadores, entretanto, quanto mais cresciam social e militarmente em Texcoco, mais complexas as missões foram se tornando.

O tempo do jogo passou de forma acelerada, ao ponto de em uma semana de práticas se passaram dois anos de jogo. Nesse tempo os personagens acumularam vitórias e derrotas em diversas situações impostas as eles.

Como primeira missão, devido a uma grande seca que assolava a região central do México, o grupo de jovens aventureiros deveriam escoltar uma estátua consagrada de Tlaloc, deus da chuva, até o centro de Tenochtitlán, onde o grande-sacerdote representante de Tlaloc, a receberia e realizaria os rituais necessários, posteriormente guardando a imagem no Teocalli (a morada dos deuses), também conhecida como “Templo Maior”. A missão era cheia de perigos, pois, além dos animais selvagens pelo caminho, existiam ainda as tribos rivais e os riscos naturais que se pode encontrar na natureza.

Como segunda missão, foi solicitado que os aventureiros buscassem um grupo de homens de Tlolzingo, selecionados para serem sacrificados, também em Tenochtitlan. Essa missão foi mais difícil, pois, além deles cinco terem que vigiar um grande grupo de homens, perceberam que esse grupo, na verdade, era composto por guerreiros subjugados outrora por outros astecas.

A terceira missão marcou o auge do jogo, quando os personagens foram enviados à costa leste do México para se encontrarem com Quetzalcóatl³⁸, que supostamente teria voltado ao México depois de milhares de anos de alto-exílio e o levarem à Tenochtitlán, onde este presenciaria uma série de sacrifícios em homenagem à sua volta. Entretanto, aquele que eles

38 [Serpente emplumada, na língua náuatle] Divindade mesoamericana do vento, representava, ainda, a ascensão das energias terrenas.

acreditavam ser a reencarnação do deus dos ventos, era na verdade Hernán Cortés, conquistador espanhol – a confusão ocorrera pelo fato das lendas citarem a divindade como de pele clara e pelos no rosto, características padrões de um espanhol do século XVI –.

Por fim, a última missão se passou no ano de 1521 quando o grupo foi chamado às pressas para socorrer a cidade de Tenochtitlán que estava sendo atacada pelo falso Quetzalcóatl e seus seguidores. Quando estes chegaram às pontes que davam acesso à cidade, perceberam o caos instaurado e, caso lutassem com os espanhóis, seriam facilmente derrotados, caso fugissem, perceberiam o seu império – que levou gerações para ser erguido – ruir em questão de dias.

A ideia é gerar o sentimento de injustiça nos estudantes, fazer eles chegarem a conclusão de que jogaram “a toa”, pois, no final, mesmo sendo os melhores, não tiveram chances com os espanhóis e seus ataques avassaladores, para assim, talvez, esses estudantes perceberem que não existe uma justiça na ordem imposta pelos fortes aos fracos, que é necessário um trabalho mútuo, de ambas as partes, para gerar uma sociedade justa; para com isso, podermos debater assuntos como os direitos das minorias.

4.5. Sistema de Jogo e Ficha Adaptada

Todos os sistemas de RPG possuem qualidades e defeitos dependendo da experiência que se quer ter em jogo, e alguns sistemas são mais simples do que outros quanto à jogabilidade – é muito mais fácil um iniciante, no RPG, conseguir entender como elaborar uma ficha, entender o que cada informação na ficha significa e como utilizar aquela ficha no sistema *Storyteller* do que no sistema *D&D*.

Tendo em vista que dentre os cinco participantes, dois já conheciam e jogavam RPG e três o estavam jogando pela primeira vez, acreditamos que o sistema *Storyteller* foi a melhor opção na escolha do sistema, pois, além de ser um sistema de fácil assimilação, possibilitando que jogadores iniciantes consigam compreender o jogo desde o início, esse sistema também permite uma profundidade na criação de um personagem, sendo então, também interessante aos jogadores mais experientes.

Para um maior entendimento dos jogadores, foi utilizado, como base, a ficha de jogador de “Vampire: The Dark Ages”, pois essa ficha (Imagem 3) possui elementos pertinentes à nossa

prática como “Longo alcance” e “Empatia com animais”. A ficha foi adaptada para o cenário de jogo que foi utilizado (ficha em anexo).

A ficha de jogador foi dividida em quatro partes, a primeira é composta por informações básicas, como o nome do seu personagem e a sua classe; na segunda parte aparecem os atributos do personagem, ou seja, a sua essência, a base do que ele é, nessa parte se define se o personagem é forte, resistente, ágil, manipulador, bonito, carismático, perspicaz ou inteligente. Na terceira parte da ficha ficam as habilidades, ou seja, as competências do personagem, aquilo que ele sabe fazer, dentre as diversas opções de maestria ao seu personagem, destacam-se prontidão – estar sempre atento –, empatia, longo alcance – o quão bom seu personagem é com armas de arremesso –, armas brancas, sabedoria e ocultismo. As ações são determinadas pela somatória de um atributo e de uma habilidade, por exemplo, se alguém tentar atacar um personagem de modo furtivo, o personagem que será atacado deve jogar o número de dados equivalente a somatória entre o atributo percepção e a habilidade prontidão, o número que ele tem que tirar nos dados para perceber o ataque depende de fatores externos, como dia ou noite e lugar silencioso ou barulhento.

A última parte é composta pelas qualidades e defeitos do seu personagem – coisas que não interferem diretamente no jogo mas que deixam a prática muito mais interessante –, a personalidade e força de vontade dos personagens, as suas habilidades especiais e os pontos de vida, ou seja, a quantidade de ataques que o seu personagem aguenta antes de morrer.

A ficha foi de total criação dos participantes, criando, dessa forma, um personagem exatamente do jeito que eles imaginaram, as únicas intervenções do mestre foram a respeito de dúvidas quando essas surgiam.

4.6. A Experimento

A primeira tarefa a providenciar foi a de convidar e incentivar os estudantes a participar do experimento. Esta etapa foi agradável por facilmente nos apercebermos da felicidade nos olhos dos alunos escolhidos; o que era para ser apenas um experimento do qual participariam, foi tratado como uma vitória, simplesmente por terem sido escolhidos de entre todos aqueles que se dispuseram a jogar. Foram três meninos e duas meninas, tratados, a partir deste

momento, como *Jogador 1* (menino, autodeclarado branco), *Jogador 2* (menino, autodeclarado pardo), *Jogador 3* (menino, autodeclarado, negro), *Jogador 4* (menina, autodeclarada branca) e *Jogador 5* (menina, autodeclarada negra).

Em seguida lhes foi entregue uma autorização destinada aos responsáveis, no qual era solicitado a permissão para que estes jovens participassem do experimento (ANEXO A), felizmente todas as folhas retornaram com a assinatura autorizando o experimento, o que nos mostra que também os responsáveis apoiam – ou pelo menos aceitam – o que é feito na escola com intuito acadêmico.

O primeiro dia do experimento foi, inicialmente, menos emocionante do que os estudantes previram que seria, prevenção hoje demonstrada na empolgação que possuíamos chegarem na escola, no contraturno. Nesse dia lhes foi explicado o porquê deles estarem ali, bem como o que é, realmente, o RPG – os jogadores 1 e 2 já conheciam o jogo, sendo que o jogador 2 já era praticante; o jogador 4 já ouviu falar do jogo mas não sabia como este funcionava; e os jogadores 3 e 5 nem viram e nem sabiam o que era RPG –. Após a explicação do que é o RPG, foi passada uma folha para eles escreverem, em até 30 linha, pela ótica deles, o que era um indígena e qual era o seu lugar na sociedade atual, eles não sabiam que teriam que fazer esse tipo de coisa, chegaram totalmente despreparados para isso (o que foi a intenção, pois, dessa forma, diriam exatamente o que achavam do assunto e não o que achavam ser correto dizer); apesar dos pedidos de utilização da internet para “pegar só uma ideia do assunto” (Jogador 4), estes tiveram que responder sem o uso de recursos e sem troca de fala entre eles. No geral, apareceram ideias como “homens da floresta”, “pessoas primitivas”, “pessoas nuas e pintadas”, “caçadores” e quanto ao lugar destes na sociedade, deu a entender que esses alunos não visualizam uma relação entre eles (se veem como civilizados) e os indígenas (veem como primitivos), pois, de acordo com eles, de forma geral, o lugar do indígena é na floresta ou em reservas indígenas, o que dá a entender defenderem o isolamento destes grupos.

Após a escrita do texto referente aos indígenas e o seu lugar na sociedade de hoje, foi apresentado o cenário em que eles iriam jogar, nesse momento a empolgação começou a aparecer, pois, todos demonstraram interesse em interpretar um asteca naquele contexto histórico, “vou matar um monte de europeu” (Jogador 1). Após apresentar o cenário, foram apresentados os personagens jogáveis – antes de eu explicar o que cada um fazia, três já foram

apontando que queriam ser guerreiros e dois que queriam ser sacerdotes, isso certamente se deu pelo fato dos personagens serem apresentados, primeiramente por meio de figuras (imagens 5, 6 e 7) e as imagens de guerreiro e sacerdote chamarem bem mais a atenção do que a de artesão/mercador; em seguida foram explicadas as especialidades de cada uma das classes e foi recomendado que, pelo menos, um jogador jogasse de artesão/mercenário, devido as suas habilidades, essenciais para o andamento do jogo.

Em seguida lhes foi apresentada a ficha de personagem e explicado como a preencher; como o *Jogador 2* já sabia como preencher uma ficha, este ajudou o *Jogador 1* a preencher a dele enquanto os demais participantes foram instruídos pelo professor narrador. O *Jogador 1* ficou como guerreiro, o *Jogador 2* ficou como artesão/mercador, o *Jogador 3* ficou como sacerdote, o *Jogador 4* ficou como guerreiro e o *Jogador 5* como sacerdote.

A prática de jogo teve início no segundo dia e os estudantes demonstraram empolgação em finalmente poderem jogar, inicialmente, somente os jogadores 1 e 2 se mostraram a vontade com o jogo e conhecedores dos termos utilizados durante o jogo (como entender que “esquivar” era tentar desviar de um ataque), os demais foram, aos poucos, se soltando até, no final do dia, já estarem mais à vontade (mesmo ainda não dominando os termos, algo que obviamente só se pega com o tempo).

No quarto dia do experimento os jogadores chegaram no ápice das aventuras, o contato com os europeus, quando estes se encontraram, apesar da narração deixar bem claro que todos estavam maravilhados com a visão daquela divindade que eles viam (os indígenas viam Hernán Cortés como a reencarnação de Quetzalcóatl), o *Jogador 1*, estudante do terceiro ano (já havia estudado aquele assunto e sabia exatamente no que aquele contato resultaria), disse que ia atacar Cortés, ao ser questionado, pelo mestre, por que faria aquilo, ele respondeu que “para proteger o meu povo” (*Jogador 1*), então o narrador perguntou do que ele iria proteger o povo dele; nessa hora foi feita uma pausa e explicado aos jogadores o conceito de metagame³⁹, após a explicação do conceito, o jogador desistiu da ação e seguiu a história.

O quinto dia marcou o último dia de experimento, nesse dia, a grande aventura foi tentar salvar a capital do Império Astecas do ataque de Cortés à Tenochtitlán. Logo os jogadores

³⁹ Utilizar um conhecimento ou informação que o jogador possua mas que o personagem não. Essa prática é comum entre novos jogadores de RPG que não entendem que o personagem não sabe tudo que o jogador sabe.

perceberam que não conseguiriam evitar a destruição do império e tiveram que tomar uma difícil decisão em grupo, lutar até a morte por sua capital ou fugir para enfrentar os europeus com ataques organizados, auxiliados pelos que daquela investida sobrevivessem. Depois de muito argumento, optaram por fugir e lutar, em uma outra oportunidade, pelos astecas que restassem.

Ao fim do jogo, como previsto, reclamaram da injustiça, pois, em momento algum, eles tiveram chances contra os espanhóis; essa foi a deixa utilizada para explicar que os indígenas de hoje não tiveram opções para escolher o lugar em que se encontravam nos dias de hoje e, aparentemente, isso os botou para pensar.

Após o término do debate, foi pedido para que os estudantes fizessem um novo texto apontando o lugar dos indígenas, depois de breves reclamações – argumentavam que já haviam feito um texto referente àquele assunto e não entendiam porque fazer outro – estes redigiram os seus textos, no qual ficou claro que pouca coisa mudou na visão que possuíam do indígena e o que mudou, geralmente, estava relacionado à cultura – no qual aparentaram achar-la mais interessante – e no lugar do indígena, no qual pareceram concordar que estes merecem mais terras do que realmente possuem (apesar de ainda acharem aceitável o isolamento destes).

Por fim, os estudantes preencheram um questionário no qual apontavam o que acharam do experimento e o que achariam de outros experimentos (os resultados são apresentados no Quadro II).

Quadro 2 – Respostas do questionário

	Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3	Jogador 4	Jogador 5
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	Entre 16 e 17 anos	18 anos ou mais	Entre 16 e 17 anos	Entre 16 e 17 anos	Entre 16 e 17 anos
Quão interessado por História	Gosto muito	Gosto um pouco	Gosto um pouco	Gosto muito	Gosto muito

Para o que estudar História	Nos ensina sobre a origem dos povos e explica a causa de alguns problemas mundiais	Para que os erros do passado não ocorram no futuro	Para poder entender os antepassados	Para conhecer mais o século passado	Para saber mais os séculos passados.
Você gosta da forma que o ensino se dá hoje?	Não	Não	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos
Justifique a resposta anterior	Pois, devido a situação da educação no país, ela foi muito atrasada	Porque hoje em dia nem todo o ensino faz com que os alunos se interessem pelas aulas	Eu não acho muito influente e não aprendi muito	Eu acho que deveria se aprofundar nos estudos, ter outras formas de aprender	Apesar de estudarmos só o básico, poderíamos aprofundar mais nos ensinamentos avançados
O que você achou da prática de RPG durante o contraturno escolar	Relevante	Relevante	Relevante	Relevante	Relevante
Que competências julga ter adquirido com o RPG	Entendi a importância do trabalho em equipe	Entendi a importância do trabalho em equipe	Nada mudou com o jogo	Entendi a importância do trabalho em equipe	Entendi a importância do trabalho em equipe
Você é a favor de mais práticas como estas? Praticaria de novo?	Sim e sim	Sim e sim	Sim e sim	Sim e sim	Sim e sim
Justifique a resposta anterior	Porque a inovação de práticas cativantes é o que prendem a	Porque sai um pouco da rotina que o aluno só fica em sala de aula	Porque as pessoas interagem umas com as outras e isso é bom	Para nos comunicarmos melhor	Para as pessoas interagirem melhor

	atenção				
Faça uma crítica ao experimento	Eu achei muito interessante essa ideia pois ela irá desenvolver melhor o aprendizado	Estimula o aluno a ter uma experiência em grupo, com pessoas que não conhece e faz com elas tenham uma interação	Isso na escola é muito importante para todos nós	Aprendi a importância do trabalho em equipe, o quanto é importante entendermos o outro	O experimento foi bom, pois, a gente pôde ser comunicar, interagir um com o outro e aprender a trabalhar em equipe ajudando um ao outro

Os resultados apontados pelo questionário foram motivadores e demonstraram que os estudantes aceitam práticas diferentes de ensino e gostam quando essas práticas ocorrem em ambiente escolar, o que nos mostra que devemos sempre procurar por novas ferramentas que nos permitam humanizar o ensino, que nos permita chamar a atenção dos estudantes e, sobretudo, que faça com que os alunos se interessem pela educação, base para qualquer coisa que se queira fazer na vida.

Conclusão

Conforme tivemos oportunidade de dissertar o recurso e a utilização de jogos como prática lúdica no processo ensino-aprendizagem está longe de se revelar unânime e conclusiva. Ficámos a compreender que existem posições distintas a respeito a utilidade do RPG como ferramenta de ensino nos mais diversos ramos disciplinares, desde a psicologia, à matemática, passando pela filosofia, a pedagogia entre muitas outras, assim como a existência de alguns detratores da aplicação de jogos, em geral, em sala de aula. De qualquer modo, julgámos que pudemos comprovar que a falta de unanimidade quanto ao uso do RPG não desvirtua as potencialidades que ele oferece como veículo de ensino e de aprendizagem. Neste trabalho procuramos demonstrar que o RPG constitui um tipo de jogo que promove um maior envolvimento dos alunos e desperta neles um maior interesse pelas atividades escolares. Assim, ficou claro com este trabalho que os estudantes da rede básica de ensino já não se sentem estimulados pelo modelo de ensino (tradicional) utilizado nas escolas, pois, estes mostram-se cada vez mais avessos à ideia de ficarem presos em sala de aula durante quatro ou mais horas do seu dia, de segunda a sexta-feira, mesmo que isso equivalha a menos de trinta e quatro dias numa contagem anual.

Em boa parte esta falta de motivação dos discentes decorre da forma como o ensino é trabalhado nas escolas, com hierarquização de funções, disciplinas repletas de conteúdos específico e, muitas vezes, não contextualizadas; e, sobretudo, com a rotina militarizada dos ambientes de ensino – provavelmente herança do longo período de Ditadura Militar pelo qual passamos no país, entre os anos de 1964 e 1985 – onde as carteiras, desconfortáveis, são disponibilizadas em fileiras e os estudantes devem permanecer uniformizados.

Num cenário como esse, é comum vermos professores que saem um pouco desse padrão de aula – simplesmente dispondo os estudantes em círculos, utilizando recursos audiovisuais ou ministrando aulas em áreas abertas – sendo tratados como heróis pelos estudantes, sendo por eles, reconhecidos como bons professores; vemos ainda, estudantes que se disponibilizam para efetuarem práticas de ensinamentos diferenciadas, na esperança de vislumbrarem algo novo/diferente dentro dos muros das escolas, como jogar RPG no contraturno escolar.

Que o modelo de ensino brasileiro está, há anos, com sérios problemas de incentivo e qualidade isso não é segredo, todavia, não podemos nos ludibriar e acreditar que as aulas

descoladas ou a prática de jogos em ambiente escolar resolverão esse problema, pois, o problema é muito maior do que uma simples didática de ensino, vem desde a necessidade do ensino acompanhar a evolução dos estudantes ao longo do tempo, o que não ocorre, até a grande politização dos ambientes escolares – os diretores da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo são nomeados, como cargo de confiança, pelo governador do estado, enquanto em algumas prefeituras já se utiliza o sistema de votação, no qual escola e comunidade participam das eleições –; os jogos e brincadeiras na escola fazem parte de um conjunto de ferramentas de ensino que uma disciplina pode ofertar na escola – quando se está ensinando uma criança a ler, se utiliza uma diversidade de jogos com este fim, entretanto, esses jogos não são o todo nesse aprendizado, é apenas uma das diversas ferramentas utilizadas, não podendo, por exemplo, se excluir o aprendizado do alfabeto em detrimento somente dos jogos – e não se tratam de uma metodologia propriamente dita.

Quanto a prática de RPG em ambiente escolar, o experimento foi satisfatório, aparentemente os estudantes gostaram muito, o que veio a ser confirmado, posteriormente, nas respostas dadas no questionário, pois, todos consideraram a prática de RPG como algo relevante. Já referente a forma de pensar o indígena, foram observadas algumas mudanças, no geral, mudanças quanto a cultura e o direito destes possuírem um espaço físico de qualidade; aparentemente, o que mais lhes chamou a atenção foram as lendas, o modo de verem a vida, a relação com o ambiente e, sobretudo, a natureza guerreira desses povos. Para quem olha de fora pode aparentar que quase nada mudou, entretanto temos que apontar dois argumentos, 1) as mudanças que sofremos em nossas formas de pensar algo são graduais, não vai ser por meio de um experimento que, instantaneamente, deixaremos de acreditar em uma coisa e passar a acreditar em outra coisa; 2) o experimento teve curta duração, ocorreu em somente uma semana no contraturno e, se com uma semana tanto já foi mudado na forma dos estudantes pensarem o outro, imagine o quanto poderia ser mudado com um projeto ao longo do ano.

Por tudo isto, vale a pena ressaltar, ainda, que a prática do RPG de momento tem de ser limitada ao contraturno escola, não cabendo em nenhum outro momento escolar, pois, como o jogo está previsto para ser executado em grupos pequenos, tornar-se-ia muito complicado, senão impossível, jogar em uma sala completa; mesmo num momento exclusivo como a ausência da maioria dos alunos de uma sala de aula, pois, o tempo que levaria para se montar

uma ficha e situar os participantes no contexto histórico do jogo, a aula já teria terminado. No entanto, julgamos que haverá alguns aspetos que precisam de ser devidamente pensados, mormente quanto à necessidade de equacionar de modo estruturado como poderá de futuro aplicar-se o jogo a um número maior de alunos, para alargarmos o âmbito das nossas pesquisas de forma a verificar todos os benefícios e as limitações desta prática em sala de aula (estendendo o campo de observação).

O RPG é sim uma prática interessante e extremamente funcional como ferramenta do ensino de História, que deve ser divulgada entre colegas e profissionais, para auscultar as críticas, as opiniões e todas as sugestões eventuais que promovam a melhoria da sua aplicação em sala de aula; mas também sabemos que ele não é a solução para os problemas do ensino, é apenas mais uma boa ferramenta que, utilizada na hora e no momento certo, podem auxiliar o professor no objetivo primeiro da disciplina, “compreender a cidadania como participação social e política”⁴⁰ de todos, e não somente de um grupo ou de outro. Por seu lado, o lado lúdico do jogo promove o estabelecimento de parcerias, equipas, promove a comunicação, designadamente professor-aluno, facultando o desenvolvimento de vínculos que de outro modo dificilmente seriam estabelecidos.

Por fim, apesar do experimento ter utilizado os indígenas como estudo de caso, devemos no atentar ao molde, não ao modelo, pois, na verdade, dá para se trabalhar o RPG com qualquer grupo, sendo uma boa forma para se tratar assuntos emergenciais como outras minorias sociais, ou até mesmo para colocar os estudantes em “contato” com povos completamente diferentes, como os chineses ou extremamente antigos, como os egípcios antigos, para assim, interagirem um pouco mais com a História e, dessa forma, vislumbrarem as maravilhas que essa disciplina pode oferecer a quem se prontificar estudá-la.

40 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

6. REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Almeida, M. (1994). O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes. *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Andrade, F. Caminhos para o uso do RPG na educação. Disponível em: http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/caminhos_para_o_uso_do_rpg_na_educacao.pdf. Acesso em 25 de março de 2017.
- Apple, M. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aquino, R. S. L. (1988). *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Araújo, R. B., Oliveira, M. M. A., Cemi, J. (2011). *Desenvolvimento de Role-Playing Game para Prevenção e Tratamento da Dependência de Drogas na Adolescência*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25 de março de 2017.
- Birket-Smith, K. (1965). *História da cultura: Origem e evolução*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Bittencourt, J. R., Giraffa, L. M. M. (2009). *A utilização dos Role-Playing Games digitais*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/facin-prov/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/tr031.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2017.

- Bittencourt, J. R., Giraffa, L. M. M. (2003). *Role-Playing Game, Educação e Jogos computadorizados na Cibercultura*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237606204_Role-Playing_Games_Educacao_e_Jogos_Computadorizados_na_Cibercultura. Acesso em: 25 de março de 2017.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. (1997). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. In Nogueira M., Catani, A (2007). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Parâmetros Curriculares de História e Geografia: Ministério da Educação e do Desporto – Secretária de Educação Fundamental.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère (1994). Ambiente Material, Jogos e Educação Pré-Escolar . Seminário Pedagógico Internacional- Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, limites e possibilidades. Promovido por Associação das Escolas Particulares. São Paulo.
- Cardoso, E. T. (2008). *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia*

pedagógica para o ensino de História. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251807?mode=full>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

Cavalcanti, E. L. D., Soares, M. H.F. B. (2009). *O uso do jogo de roles (roleplaying game) como estratégia de discussão e avaliação do conhecimento químico.* Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART14_Vol8_N1.pdf. Acesso em: 25 de março de 2017.

Central Bolsonaro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgIuIsMrVxE>. [Acesso em: 19 de julho de 2017].

ECCOS: revista científica. _ Vol. 1,n. 1 (1 . sem. 1999) - . _ São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 1999 – v. ; 20cm.

Fairchild, T. M. (2004). *O discurso da escolarização do RPG.* São Paulo, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP).

Ferreira-Costa, R. (2007). *O Role Playing Game (RPG) como ferramenta de aprendizagem no ensino Fundamental e Médio.* Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo1/oroleplayinggame.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2017.

Forquin, J. (1993). *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir.* Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1980). *Conscientização.* São Paulo: Moraes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido* (64ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, J. A. G. de (2008). *A memória social para o futuro: História, alteridade e cidadania*. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/MEDIEVALISTA5/medievalista-freitas.htm>. Consultado em: 29 de maio de 2018.

Fujii, R. S. Um estudo sobre a argumentação no RPG nas aulas de Biologia. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24092?show=full>. Acesso em 29 de abril de 2017.

Grando, A., Tarouco, L. (2008). *O uso de jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação*. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14403>. Acesso em: 25 de março de 2017.

Henshal, K. (2014). *História do Japão*. Lisboa: 70, 2014.

História do Brasil. *Bandeirantes – Resumo*. Disponível em: <https://www.historiadobrasil.net/bandeirantes/>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectivas. (Original publicado em 1938)

Ionta, M. (2010). *Aprender e ensinar História: os jogos de RPG na sala de aula*. Disponível em: http://www.coluni.ufv.br/revista-antiga/docs/volume06/2-Aprender_Ensinar_Historia.pdf. Acesso em: 25 de março de 2017.

Kamii, C. (1991). *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural.

Kishimoto, M.T. (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, T. M., Crepaldi, R. (2006). *Jogos Teatrais e Docência*. São Paulo: Libras Três.

Kishimoto, T. M. (2012). *Jogos Étnicos e Multiculturais*. São Paulo: FEUSP.

Kishimoto, T. M. (1998). O brincar e a cultura. In: 15º Bienal internacional do livro de São Paulo. Literatura, arte, educação luso-brasileiro, 1998, São Paulo. 15º bienal do livro de São Paulo. Literatura, arte, educação luso-brasileiro. Anais, 1998., 1998. p. 1-8.

Macedo, L. (2000). *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre : Artes Médicas Sul.

Macedo, . (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Marais, S. P., Rocha, R. (2012). *RPG (Role Playing Game): Notas para o ensino-aprendizagem de História*. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12389>. Acesso em: 25 de março de 2017.

Moreira, A. F., Candau, V. M. (2008). *Multiculturalismo – Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.

Nidelcoff, M. (1980). *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1978)

Oblinger, D. G. (2004). *The Next Generation of Educational Engagement*. Disponível em: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2004-8-oblinger/>. Acesso em: 25 de março de 2017.

Perrenoud, P.(1999).*Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, P. (2001).*Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. (1971).*A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. A psicologia da criança e o ensino de História (1933). In: Parrat, S., Tryphon, A. (1998).*Sobre a pedagogia - Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. [Acesso em: 23 de maio de 2018].

Rêgo, R. G. (2008). *RPG para Ensino de Geometria Espacial e o Jogo GeoEspaço PEC*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228848915_RPG_para_Ensino_de_Geometria_Espacial_eo_Jogo_GeoEspacoPEC. Acesso em: 25 de março de 2017.

Rezende, M. (2009). *A utilização do Role-Playing Game (RPG) no ensino de Biologia como ferramenta de aprendizagem investigativo/cooperativa*. Disponível em: http://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/89470/mod_resource/content/1/Grupo%2001.pdf. Acesso em 25 de março de 2017.

Rosa, M. (2004). *Role Playing Game Eletrônico: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar Matemática*. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/dissertacoes/rosa_m_me_rcla.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

Santana, E. M. (2008). *O Uso de Jogos no ensino e aprendizagem de Química: Uma visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental*. Disponível em:

http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/eneq/_ousodejogosnoensinoeapre.trabalho.pdf.

Acesso em 25 de março de 2017.

Santos, E. O. (2013). *Minorias sociais excluídas da sociedade*. Disponível em: <https://mendigossa.wordpress.com/2013/05/02/minorias-sociais/>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

Santos, R. P., Dal-Farra, R. A. (2012). *A saga da Física: um RPG (Role-Playing Game) para o ensino e aprendizagem de História da Física*. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/311>. Acesso em: 25 de março de 2017.

Saviani, D. (2009). *Escola e democracia*. Campinas: Autores associados. (Obra original publicada em 1983)

Silva, A. L. (1994). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense.

Silva, L. X. L. (2008). *Processos cognitivos em jogos de role-playing: World of Warcraft vs. Dungeons & Dragons*. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/8206/arquivo3874_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 25 de março de 2017.

Sivadon, P. (1959). La peur, facteur d'aliénation. In *Les Amis de Sèvres*. (1959). Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques.

Soustelle, J. (1990). *Os astecas na véspera da conquista espanhola*. São Paulo: Companhia das Letras.

Squire, K., Jenkins, H. (2003). *Harnessing the power of games in education*. Disponível em: <http://plato.acadiau.ca/courses/engl/saklofske/download/digital%20gaming%20education.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2017.

- Vasques, R. C. (2008). *As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação escolar*. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90316>. Acesso em 20 de setembro de 2017.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, A. J., Kishimoto, T. M. (2015). O game na construção do imaginário infantil. In: Capellini, V. L. M., Fiaho. (2015). *Ensino e apreendizagem na educação básica: desafios curriculares*. Bauru: UNESP.
- Watson, W. R. (2010). *Games for social studies education*. Disponível em: http://web.ics.purdue.edu/~brwatson/publications/Watson_2010_SocialStudies_GAMING.pdf. Acesso em: 25 de março de 2017.
- Zuchi, I. (2000). *O desenvolvimento de um protótipo de sistema especialista baseado em técnicas de RPG para o ensino de matemática*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/78717>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

ANEXOS

ANEXO A - Solicitação de Autorização aos responsáveis pelos estudantes participantes do experimento com o RPG, no contraturno escolar

Caro responsável,

Sou professor de História da EEEM Mário Gurgel e estou iniciando um projeto que ocorrerá no contraturno escolar, com alguns estudantes do turno vespertino desta escola.

Venho, por meio deste, pedir autorização para que _____, sobre sua tutela, participe desta ação.

O projeto consiste na prática de um jogo de interpretação de papéis com fins acadêmicos e será, durante toda a duração deste, na escola, acompanhado por mim.

Eu, _____, autorizo que, _____, sobre a minha tutela, participe da prática de ensino proposta pelo professor Victor Brito Pessotti, da EEEM Mário Gurgel.

Victor Brito Pessotti

EEEF Mário Gurgel

Vila Velha

2018

ANEXO B – Ficha de personagem de RPG (adaptada da ficha do sistema Storyteller do jogo Vampire: The Dark Ages)

ASTECAS: IMPÉRIOS PRÉ-COLOMBIANOS

Ficha de Personagens

Personagem: _____ Jogador: _____ Classe: _____

ATRIBUTOS

Físicos		Sociais		Mentais	
Força	00000	Carisma	00000	Percepção	00000
Destreza	00000	Manipulação	00000	Inteligência	00000
Vigor	00000	Aparência	00000	Raciocínio	00000

HABILIDADES

Talentos		Sociais		Mentais	
Prontidão	00000	Empatia c/ animais	00000	Sabedoria	00000
Esportes	00000	Longo alcance	00000	Linguística	00000
Briga	00000	Artesanato	00000	Medicina	00000
Esquiva	00000	Herborismo	00000	Ocultismo	00000
Empatia	00000	Armas brancas	00000	Diplomacia	00000
Crime	00000	Furtividade	00000	Ciências	00000

Sobrevivência 00000

VANTAGENS

Disciplinas	
_____	00000
_____	00000
_____	00000

Força de Vontade	0000000000
Consciência/ Convicção	00000
Autocontrole/ Instinto	00000
Coragem	00000

Qualidades e Defeitos

PONTOS DE VIDA (5 + VIGOR)	
Total	Atual

ANEXO C – Questionário aplicado aos estudantes ao término do experimento para ver o que, de fato, estes acharam do experimento e de sua relevância na escola.

O uso do RPG no contraturno escolar

Esse questionário tem como objetivo avaliar a satisfação dos estudantes do Ensino Médio frente ao uso do RPG como ferramenta do ensino de História durante o contraturno escolar.

1- Qual é o seu gênero

Masculino () Feminino () Não declarado ()

2- Em qual intervalo de idade você está inserido?

Entre 14 e 15 anos () Entre 16 e 17 anos () 18 anos ou mais ()

3- Quão interessado você se considera pela disciplina de História?

Não me interessa nem um pouco ()

Tolero ()

Indiferente ()

Gosto um pouco ()

Gosto Muito ()

4- Para o que você acha que estuda História na escola?

5- Você gosta da forma que o ensino se dá, hoje, na sua escola?

Sim () Não () Mais ou menos ()

6- Justifique, em forma de texto, a resposta à questão anterior.

7- O que você achou da prática do RPG durante o contraturno escolar?

Relevante () Irrelevante ()

8- Que competências julga ter adquirido com o RPG?

Aprendi a interagir com os colegas ()

Aprendi a me comunicar melhor ()

Entendi a importância do trabalho em equipe ()

Nada mudou com o jogo ()

9- Você é a favor de mais práticas como estas? Se sim, praticaria novamente?

Sim e sim () Sim e não () Não e sim () Não e não ()

10- Justifique a resposta anterior.

11- Faça uma crítica, positiva e/ou negativa, ao experimento.