



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CIÊNCIAS SOCIAIS**

HUMBERTO GARCIA

**RPG, Imaginação Sociológica e Ensino de Sociologia: análise de caso a partir da
experiência de estágio no Colégio de Aplicação**

FLORIANÓPOLIS

2019

HUMBERTO GARCIA

**RPG, Imaginação Sociológica e Ensino de Sociologia: análise de caso a partir da
experiência de estágio no Colégio de Aplicação**

Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais (Licenciatura), do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Bahia Losso.

FLORIANÓPOLIS

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Garcia, Humberto

RPG, Imaginação Sociológica e Ensino de Sociologia :
análise de caso a partir da experiência de estágio no
Colégio de Aplicação / Humberto Garcia ; orientador, Tiago
Bahia Losso, 2019.

107 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

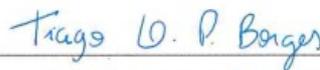
1. Ciências Sociais. 2. RPG. 3. Ensino de Sociologia.
4. Imaginação Sociológica. 5. RPG didático. I. Losso, Tiago
Bahia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

HUMBERTO GARCIA

RPG, Imaginação Sociológica e Ensino de Sociologia: análise de caso a partir da experiência de estágio no Colégio de Aplicação

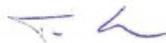
Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Graduação em Ciências Sociais (Licenciatura) e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Florianópolis, 13 de Julho de 2019.



Prof. Dr. Tiago Daher Padovezi Borges
Coordenador do Curso

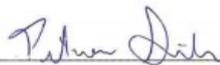
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Tiago Bahia Losso (orientador)



Prof.ª Dra. Maria Soledad Etcheverry Orchard



Me. Peterson Silva

**Este trabalho é dedicado à minha
minha mãe, minha esposa e meus amigos. Na
busca pela razão, eles foram, são e serão
todas elas.**

RESUMO

No presente trabalho foram pesquisados e relacionados os objetos *Ensino de Sociologia*, *Imaginação Sociológica* e *RPG*. Através de consulta à bibliografia especializada nacional e internacional, apresenta-se a discussão acerca do conhecimento sociológico, sentido da Sociologia em sala de aula, o conceito de *Imaginação Sociológica*, sentido do RPG e seus usos didáticos. Com base nessas discussões presentes na bibliografia e na apresentação de experiências com o uso do RPG em sala de aula durante o período de estágio docente, foi proposta a utilização do RPG como ferramenta didática no ensino de Sociologia em sala de aula no Colégio de Aplicação. Os resultados apontam para a particularidade dos desafios do ensino de Sociologia perante às outras disciplinas escolares no sentido de que as experiências práticas das vidas dos alunos podem operar de maneira tanto a ajudar quanto frustrar os propósitos pedagógicos. Nesse sentido, encontrou-se no RPG didático uma ferramenta eficaz em trazer à tona representações resguardadas nas imaginações dos alunos acerca dos grupos e fenômenos sociais presentes na sociedade em que vivem para que possam ser desconstruídos e reformulados pelo pensamento sociológico. Ao fim, reflete-se sobre as potencialidades e limitações apontadas pela bibliografia e experiência prática em sala de aula acerca do uso do RPG no ensino de Sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. RPG. Imaginação Sociológica. RPG didático.

ABSTRACT

This work is a research that investigates the relations between the objects of *Teaching Sociology*, *Sociological Imagination* and *RPG*. Through national and international specialized bibliography, it presents the discussion concerning the meaning of sociological knowledge, the meaning of Sociology in classrooms, the concept of *sociological imagination*, *RPG* and its uses as a teaching tool. We use these questions as they are presented in the consulted bibliography, as well as the author's own experiences in Sociology classrooms using *RPG* to propose the use of said game as an effective teaching method in Sociology classes. The results show that Sociology faces particular challenges in comparison with other school disciplines regarding concrete experiences that students bring from their lives outside the school, which are challenged by sociological knowledge. These students' previous experiences can operate both in favor and against teachers' pedagogical objectives. We found that *RPG* as a teaching tool is an effective way to bring up social representations about groups and social phenomena deeply rooted and buried in students imaginations in a way that teachers can deconstruct and reshape them using sociological knowledge. At the end, we reflect about the potentialities and limitations brought up by the consulted bibliography, and our own experiences in classroom regarding the use of *RPG* as a teaching tool in Sociology classrooms.

Keywords: Teaching Sociology. *RPG*. Sociological Imagination. Didactic *RPG*.

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo 1: Metodologias de ensino e o uso do RPG didático.....	18
1.1 Sobre o ensino de Sociologia.....	18
1.2 RPG didático em aulas de ciências exatas.....	24
1.3 RPG como ferramenta didática terapêutica.....	30
1.4 RPG didático em aulas de História.....	32
1.5 RPG, identidade e Sociologia.....	32
1.6 Propostas concretas de RPG em aulas de Sociologia.....	38
1.6.1 <i>Educação</i>	38
1.6.2 <i>Criminologia</i>	40
1.6.3 <i>Questões sexuais</i>	41
Capítulo 2: Imaginação sociológica, limitações estruturais da educação escolar e potencialidades do RPG didático.....	43
2.1 A imaginação sociológica.....	43
2.2 Limitações estruturais da educação escolar.....	46
2.3 Potencialidades do RPG na escola.....	49
2.3.1 RPG e o <i>desencantamento do mundo</i>	50
2.3.2 RPG e o romantismo anticapitalista.....	52
2.3.3 RPG e <i>capital cultural</i>	54
2.3.4 RPG e determinismo histórico.....	55
2.4 RPG e <i>imaginação sociológica</i>	57
2.5 RPG sociológico sobre a sociedade estadunidense.....	58
Capítulo 3: RPG e ensino de Sociologia no Colégio de Aplicação.....	65
3.1 Sobre o estágio no CA.....	65
3.1.1 Plano de ensino.....	65
3.1.2 Desafios localizados.....	67
3.1.3 Os conteúdos do primeiro eixo.....	69
3.2 Ensaio livre.....	71
3.3 Criação de personagens para RPG sobre meritocracia escolar.....	72
3.4 Primeiro jogo: protesto antimeritocrático na escola.....	75
3.4.1 Reflexões sobre o experimentos do primeiro jogo de RPG.....	77
3.5 Os conteúdos do segundo eixo.....	78
3.5.1 Criação de personagens, resultados e reflexões sobre o segundo jogo.....	78
3.6 <i>The prestige</i> : relação da fantasia com a vida real.....	82
Considerações finais.....	84
Referências.....	88
Apêndice.....	94
A1. Subsídio didático sobre capitais de Bourdieu.....	94
A2. Ficha de personagem para a primeira avaliação.....	96
A3. Plano de aula da avaliação, usando RPG, sobre meritocracia escolar e capitais de Bourdieu.....	97

Introdução

O presente trabalho é fruto de minha reflexão sobre metodologias, técnicas e ferramentas didáticas para o ensino de Sociologia na educação exercitada durante o período de graduação em Licenciatura e Bacharelado do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa construção de meu interesse do uso do RPG (*role-playing game*, ou *jogo de interpretação de papéis*) didático na Sociologia, em diálogo com os saberes docentes mobilizados durante o período de curso, que culminaram nos estágios obrigatórios I e II previstos no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, deram fruto a questionamentos cada vez maiores que resultaram no objeto de pesquisa deste trabalho de conclusão de licenciatura.

Ensinar Sociologia na educação básica implica, necessariamente, questionar-se acerca do sentido da prática pedagógica na escola e do sentido da Sociologia em si. Para que serve a Sociologia numa época de aprofundamento dos padrões tecnicistas na educação, que se torna produtora de saberes úteis para carreiras no mercado de trabalho? Qual o objetivo dos professores de Sociologia da educação básica para com os alunos? E tendo objetivos pedagógicos claros, como alcançá-los? Com essas questões em mente, fui pesquisar na bibliografia selecionada respostas que proporcionassem uma elucidação acerca da prática docente em Sociologia e das diferentes perspectivas acerca de seu sentido, além do uso de diferentes propostas didáticas e metodológicas para sua empresa.

Através da bibliografia, constatei a recorrência, um tanto já sabida há muito por educadores, a respeito da má estruturação e limitação do sistema escolar. Este fato resulta num desafio imenso aos propósitos pedagógicos, que acabam tendo de se curvar às racionalizações e precariedade do modelo educacional em voga no território brasileiro e internacional como um todo, aquilo que Dandaneau (2009), referindo-se à estrutura educacional universitária norte-americana, de “McUniversity”, fazendo uma alusão ao fato que as universidades se parecem com restaurantes fast-food McDonald’s, e que acredito possuir muitas similaridades com o modelo educacional escolar como um todo. Na relação entre burocracia racionalizada e educação, há uma inversão dos sentidos: a burocracia que outrora poderia ser necessária para atingir-se objetivos pedagógicos passa, então, a realizar demandas

à educação, que acaba tendo de se adaptar às demandas econômicas e padronizações da instituição escolar.

Neste trabalho, analiso uma proposta particular e ainda quase inexistente na bibliografia nacional: o uso do RPG como ferramenta didática no ensino de Sociologia. O campo de estudos do uso do RPG de forma didática na educação escolar já possui estudos e aplicações práticas em diversas disciplinas, como Biologia, Física, Matemática e até mesmo História. Entretanto, como constatei durante a pesquisa, a área de ensino de Sociologia ainda carece de estudos a respeito. Para suprir essa carência teórica, fui buscar na bibliografia internacional em língua inglesa casos que tratem do assunto.

Usar o RPG como ferramenta didática no ensino de Sociologia é uma amálgama de influências ao longo de minha formação. Jogo RPG desde a adolescência com regularidade até os dias atuais e sempre percebi que através da interpretação de personagens de variação virtualmente infinita (elfos, orcs, humanos, vampiros, samurais, lobisomens, gregos antigos, exploradores espaciais, clérigos, aparições, soldados, etc.), acabava por ter acesso a visões de mundo pelos olhos daqueles personagens. O RPG é mais que um jogo: é uma simulação de realidades de maneira parcialmente controlada. Além das emoções derivadas dos aspectos lúdicos, sempre restava um resquício de sentidos nunca experimentados. Afinal, como entendia o mundo um samurai do século XIII? Certamente seu sistema moral não apenas diferenciava-se do nosso, mas de certa forma nos parecia até alienígena. No entanto, através do jogo, sentia que podia empatizar com sua visão de mundo desenvolvida através de contínuos jogos com grupos de amigos, bem como o respaldo de diversos livros de RPG com tal temática e pesquisas que eu porventura realizava em ambientes fora do jogo para poder interpretar meu personagem com maior profundidade. Conhecendo meu personagem no jogo, acabava conhecendo a sociedade em que ele se situava, as estruturas que o atravessava e a vida de pessoas em situações parecidas com as dele. Por fim, mas não menos importante, passava a conhecer a mim mesmo: quem sou, como penso, como me difiro de meu personagem, como vim a ser como sou. Em outras palavras, desnaturalizava a ocorrência de uma tal experiência de vida: eles existiram, mas não “precisava ser assim”. Uma sociedade samurai feudal japonesa não é uma evolução determinística na progressão da sociedade e vida humana. É senão apenas uma das possibilidades de sociedade formadora de biografias de vidas humanas num mundo de vidas e sociedades potenciais.

Essa perspectiva desnaturalizadora das formas de vida muito tem a ver com a desnaturalização como base axiomática das ciências sociais como um todo, em especial da Sociologia. A Sociologia analisa os fenômenos sociais e sua relação com as biografias individuais, numa relação entre aspectos micro e macrosociais. Justamente da capacidade de compreender esta relação entre as estruturas sociais e biografias individuais, aqui sumarizada imensamente na descrição, surge a “qualidade de espírito” que Mills (1969) chamou de *imaginação sociológica*. Essa “qualidade da mente”¹ proveria ao seu portador uma compreensão complexificadora da experiência humana, rompendo com a visão de mundo limitada pelas experiências da vida privada que compõem a biografia dos homens em favor do entendimento do sentido de sua época e suas vidas.

Experiências com o RPG didático já se apresentam consolidadas em outros países no mundo, incluindo o sistema escolar dinamarquês, que conta com duas escolas que utilizam o jogo como metodologia de trabalho em tempo integral. O fundador da escola dinamarquesa Østerskov Efterskole², Mads Lunau, diz, em entrevista à matéria da VICE (2015), que o LARP “It’s more something where you tell the story, or you’re part of the story”. Na escola Østerskov, o LARP é uma ferramenta motivadora e ativadora do engajamento dos alunos. No que Lunau chama de “ordinary educational system”, fazendo referência ao modelo tradicional de educação, os alunos fazem o que acreditam agradar aos professores. Considera isso uma motivação limitada, certamente desconectada daquela que você tem quando adentra o mundo do trabalho.

Mas, afinal, o que é “RPG”? A sigla RPG advém do termo *role-playing game*, que traduzido livremente significaria *jogo de interpretação de papéis* ou ainda *jogo de interpretação de personagens*.

O primeiro livro de jogo de RPG oficial surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos, denominado *Dungeons & Dragons*, criado por Gary Gygax e Dave Arneson, tendo como temática o cenário medieval fantástico, inspirado em obras como *O Senhor dos Anéis* (GUZZI FILHO et al., 2017). Entretanto, as origens e inspirações do jogo remontam aos antigos jogos de guerra que eram usados para a formação militar. Dada a natureza fixa e impessoal dos jogos de tabuleiro, com suas peças e objetivos ossificados, foi desenvolvendo-se, aos poucos, modificações nos jogos de maneira que certas miniaturas, peças e cartas comesçassem a tomar

1 Mills utiliza variados termos para se referir à *imaginação sociológica*.

2 <https://osterskov.dk/in-english/>

vida, tornar-se diferenciadas das demais, possuírem objetivos próprios e, como consequência, passassem a ser interpretadas pelos jogadores (BRESSAN; NASCIMENTO, 2012).

Em geral, um RPG é composto por um grupo de jogadores, onde um deles assume o papel de narrador da história, que controlará o funcionamento do universo em questão, bem como todos personagens não controlados pelos outros jogadores, e o restante do grupo assume um personagem próprio, criado no início do jogo. O jogo ocorre dentro de um cenário, um “pano de fundo” onde ocorrerão as interações, desafios, aventuras e dilemas. Esses cenários de jogos podem variar tanto quanto a imaginação do grupo; Roma antiga, exploração espacial, época das Cruzadas, colonização do Brasil, futuros distópicos, universo de Star Wars, Terra Média (*O Senhor dos Anéis*), ou ainda um cenário contemporâneo realista, como a cidade de Florianópolis, ou o ambiente escolar frequentado pelos próprios alunos. Existem inúmeros livros de jogos de RPG à venda com as mais variadas temáticas que apresentam descrições sobre épocas, culturas, mitologias, personagens históricos, economia, política, raças, classes, etc. Esses livros também contêm sistemas de regras de ordenamento do universo ficcional: como construir personagens através de fichas padronizadas com atributos relacionados às capacidades inatas e desenvolvidas dos personagens, como força, destreza, usar computadores, dirigir um carro, conhecimento religioso, ou até aspectos mais abstratos e subjetivos, como coragem, astúcia, inteligência. Todos os atributos são numéricos, com diferentes modelos de mensuração em cada jogo de RPG.

O RPG partilha muita similaridade com a atividade teatral, no sentido que a interpretação se dá de maneira pessoal e incorporada: os jogadores descrevem suas ações e falas em primeira pessoa - “eu abro a porta bravamente, buscando qualquer sinal de luz dentro da sala”. Entretanto, diferentemente do teatro, no RPG não há um roteiro fixo pronto de antemão. Ao narrador fica o encargo de criar uma história, repleta de desafios e problemas que deverão ser enfrentados e resolvidos pelos jogadores. Porém, os rumos que a história tomará dependerá sempre das escolhas, ações, falas e decisões dos jogadores, através de seus personagens, o que por sua vez acabam por obrigar o narrador a reconstruir o cenário diante dos rumos tomados. “A história nunca está pronta. Ela sempre vai se transformar, dependendo das ações realizadas pelos personagens dos jogadores. Cada jogador tem liberdade para tomar a atitude que achar verossímil ou conveniente para o seu personagem, transformando, assim, a história (VASQUES, 2008, p. 17). “ Uma personagem, no RPG, é a

‘interface entre o jogador e o jogo, pois, através dela, ‘vivencia-se’, mais do que se acompanha, a história” (PEREIRA, 2003 apud VASQUES, 2008, p. 17).

O RPG é basicamente uma ferramenta de simulação de realidade, apoiada sobre um grupo organizado e estruturado (um ‘sistema’) de regras de representação e probabilidade. Ao criar seu personagem segundo as regras de um determinado ‘sistema’, o jogador vai apreendendo as relações numéricas e probabilísticas que permitem que ele represente o que imagina de seu personagem dentro daquele cenário e segundo aquelas regras. Com o tempo, o jogador vai experimentando com os limites do sistema, conhecendo até onde pode ir com seu personagem, o que pode e não pode realizar dentro do jogo, o que é fácil, difícil ou mesmo impossível (FREITAS, 2006, p. 84).

No RPG não há um vencedor. O aspecto de jogo dele é dado pela ludicidade, não pela competição. Em geral, grupos de jogadores de RPG formam grupos aliados dentro do jogo. Porém, isso não é regra: há diversos sistemas e mesmo cenários de jogos onde os personagens podem competir entre si, seja por poder ou recursos, e até mesmo representarem antagonistas. Tudo dependerá sempre da proposta de jogo que se intenta e dos rumos que o jogo tomará.

Sobre a ludicidade, os inúmeros livros de RPG contêm sistemas de regras que funcionam como “Leis” de funcionamento do universo fictício. São representações numéricas a respeito de atividades concretas: nadar, atirar, correr, tocar um instrumento, batalhar, procurar algo, cantar, falar idiomas, recitar um poema, etc. A cada atributo possível e relevante dentro do sistema de jogo corresponde um valor numérico nas fichas de personagem. Um jogador que decida que seu personagem será um combatente certamente alocará maiores valores para aspectos como força e habilidade com espada do que um jogador que interprete um personagem curandeiro, cujo foco poderá residir em habilidades medicinais e conhecimentos religiosos. Na criação das fichas de personagem, antes de começar a aventura, os jogadores decidem como alocarão determinada pontuação dada a eles pelo narrador, orientado pelo sistema de regras dos livros de RPG.

Cada ação relevante (não ações mundanas, como falar, se alimentar, dormir, pensar, etc.) que um personagem realize corresponde a um teste de habilidade. Os sistemas de regras variam na forma como serão resolvidas essas ações. Em geral, um valor numérico é possuído

pelo personagem como a soma de uma ou mais habilidades relevantes: cavalgar em fuga de inimigos pode mobilizar atributos de destreza e habilidade de cavalgar de um personagem, por exemplo. Tendo posse desse valor, uma dificuldade expressa em um valor numérico, adequado ao tamanho da proeza intentada pelo personagem (nadar em um calmo riacho é certamente mais fácil do que enfrentar uma correnteza), é definida pelo narrador. Em seguida, o jogador lança dados de múltiplas faces e soma o resultado obtido no dado com suas habilidades relevantes. Se o valor total superar o desafio imposto pelo narrador, ele possui êxito em sua ação. Se não, o personagem falha na ação. Ambas possibilidades geram consequências dentro da história, descritas pelo narrador, que impõem novos rumos e alternativas ao grupo.

Um jogo de RPG geralmente não é um encontro único. Diversos grupos se reúnem regularmente para jogarem o mesmo cenário, num mesmo sistema de regras, em diversas ocasiões diferentes, ao que chamamos de “campanha” (conjunto de jogos num mesmo cenário com os mesmos personagens). Ao longo da campanha, novas histórias vão sendo criadas de modo participativo e vai aprofundando-se nos históricos dos personagens, folclore do mundo ficcional, bem como vão aumentando seus recursos, poder e evoluindo suas habilidades de personagem com os chamados “pontos de experiência”: recompensas dadas pelo narrador, ao fim de cada jogo, de maneira a representar a evolução que os personagens sofrem ao agirem no mundo e superar desafios. Esses pontos de experiência podem ser usados da maneira que os jogadores preferirem para desenvolverem seus personagens de acordo com seus gostos e propostas para eles.

O primeiro RPG brasileiro criado chama-se *Desafio dos Bandeirantes*, publicado em 1992 pela editora GSA, utilizando eventos históricos brasileiros mesclados ao folclore nacional, se passando em meados do século XVII, na época do Brasil Colônia. Nele, jogadores podiam interpretar pajés, jesuítas, babalorixás e bandeiras, interagindo com criaturas míticas como a mula-sem-cabeça e saci.

O fator distintivo do RPG de outros jogos é o elemento narrativo, de criação de histórias de modo colaborativo. É um processo de intercambiação entre jogadores, que (re)elaboram mitos, referências simbólicas partilhadas ou conhecidas, até mesmo questionando-as. Nesse sentido, simples jogos onde há um personagem não se configuram como RPG, pois a mera disputa por uma dada pontuação, dentro de um sistema de regras, não corresponde à interpretação, intercambiação e partilha de símbolos.

Existem muitas práticas denominadas como RPG. Mesmo modernos video-games ou jogos de carta nos dias atuais carregam em si elementos interpretativos e, por vezes, são denominados como RPG. Entretanto, o RPG que abordamos neste trabalho diz respeito àquela modalidade interpretativa, com regras, fichas e pessoas reais interagindo. Dentro desse espectro definido, existem também subdivisões. Com base na tipologia oferecida por Fairchild (FAIRCHILD, 2004 apud FREITAS, 2006), ressaltamos três modalidades: RPG de mesa; LARP, e; aventura-solo.

O RPG de mesa é o tipo mais clássico. Configura-se por 4 a 6 jogadores sentados numa mesa, munidos de livros de jogos, fichas e dados de múltiplas faces. O jogo se passa no cenário definido pelo livro adotado para o jogo. Um dos jogadores assume o papel de narrador e fica encarregado da aventura, interpretando todos personagens não controlados por jogadores, resolução de conflitos, explicações sobre o cenário, consequências às ações, etc. Ao longo de vários jogos, configura-se uma “campanha”, com personagens evoluindo em história e atributos ao longo dela.

A sigla LARP advém do nome, em inglês, *live action role-play*. É uma forma de RPG jogado ao vivo, com jogadores incorporando seus personagens com vestimentas próprias, se portando e falando diretamente como se fosse, de fato, seus personagens. As resoluções para determinadas ações ainda são resolvidas de acordo com algum sistema de regras adotado. Nesta modalidade, mais teatral do que as outras, costuma-se utilizar espaços especiais para o jogo, como salões de festas, casas alugadas ou de praia, ou mesmo residência de algum jogador.³

A terceira e última das três modalidades apresentadas é a aventura-solo. Neste tipo de RPG, é utilizado um livro-jogo onde a história já está pronta, mas os caminhos que ela tomará dependerão da escolha do leitor. Em geral, inúmeros parágrafos numerados, seguindo uma narrativa lógica e coerente requerem do leitor-jogador que escolha qual o próximo passo do personagem (oferecido e definido pelo próprio livro) em cada etapa da história. Dependendo das escolhas do leitor-jogador, uma trajetória diferente da história será traçada. Porém, a história já está definida a priori, sem a possibilidade de criação do leitor-jogador.

Minha pesquisa é matizada, então, por estas três categorias-chave: RPG, imaginação sociológica e ensino de Sociologia. Com base em minhas experiências pessoais oriundas de

3 Esta modalidade é aquela que mais se assemelha à prática didática com o RPG que utilizei no Colégio de Aplicação, onde priorizei a interpretação direta dos alunos em detrimento de sistemas de regras e uso de dados de múltiplas faces.

meu interesse nas potencialidades do RPG e formação científica nas ciências sociais, com enfoque nos aspectos educacionais, apresento uma reflexão e uma proposta didática no ensino de Sociologia.

A bibliografia consultada já apresenta, há muito, a utilização do conceito de *imaginação sociológica*, de Charles Wright Mills (1969), como norteador da prática pedagógica escolar. Entretanto, conforme argumentarei nos capítulos que compõem este trabalho, com base na bibliografia especializada que consultei, as limitações estruturais das escolas e a organização do processo educativo operam de modo a podar mesmo os mais bem-intencionados espíritos de professores de Sociologia. Diante de tal realidade que se impõe ao ensino de Sociologia é que surgem, então, propostas metodológicas para suprir tal barreira aos propósitos pedagógicos. Este trabalho se situa nesse campo de pesquisa.

Conforme o leitor poderá averiguar durante este trabalho, ensinar Sociologia possui uma particularidade quando comparada com outras disciplinas escolares, que opera numa dinâmica ambígua: de uma forma favorece, de outra dificulta. Além dos problemas estruturais das escolas e organização da educação escolar como um todo, que a todas disciplinas impõe desafios, a Sociologia ainda enfrenta um problema particular derivado da natureza de seu objeto: as próprias práticas sociais, opiniões, ideologias, valores, etc. Se em outras disciplinas, como a Matemática, a abstratividade de seus objetos garante uma tal neutralidade, por parte dos alunos, no trato de seus conteúdos, a Sociologia não goza da mesma vantagem. Falar sobre racismo, machismo, desigualdade e meritocracia numa sociedade formalmente considerada como meritocrática toca em âmbitos sensíveis nas identidades de alunos (GRAUERHOLZ, 2007). Ensinar sobre a existência mais que real do racismo na sociedade brasileira, por exemplo, para alunos que passam apenas parte de seu tempo na escola e recebem de outras fontes de informação (família, mídias, amigos) a maior parte de seus conhecimentos sobre o mundo, vida e sociedade, é um desafio particular à Sociologia. Realizar a desnaturalização de papéis de gênero durante uma aula semanal de quarenta e cinco minutos a alunos que foram socializados durante toda sua vida numa sociedade que acredita na determinação biológica das identidades de gênero é empresa imensamente difícil. Além das limitações de tempo e espaço, bem como de recursos das estruturas escolares, a “profissão” de aluno costuma criar uma certa impessoalidade, desinteresse ou mesmo incapacidade de compreender em profundidade do que se trata em sala de aula. Alunos muitas vezes se

profissionalizam em serem bons alunos, sem que isso corresponda, necessariamente, a um aprendizado significativo, mesmo diante de boas notas na escola.

Mas argumentei que a particularidade do ensino de Sociologia opera por duas vias: por um lado facilita, por outro dificulta. Já tendo apresentado o aspecto dificultador da prática, cabe apontar que por ser a vida humana e relações sociais a natureza do objeto sociológico, torna-se muito mais fácil empatizar com assuntos muito menos abstratos que aqueles de outras ciências. Mais ainda, a “pessoalidade impessoal” de um personagem fictício interpretado por um aluno potencializa seu interesse, envolvimento e entendimento dos assuntos em que ele esteja envolvido. Ao contrário de compilados de números e fórmulas, uma cena concreta; ao contrário de Leis da Física que não podemos experimentar diretamente, uma pessoa com nome, idade e aparência. Nessa dinâmica entre ambos aspectos facilitador e dificultador que o objeto da Sociologia reside no contexto escolar.

Usar o RPG como ferramenta didática no ensino de Sociologia na educação básica é uma pesquisa que vem se desenvolvendo durante minha formação, como já apontei. A tecitura deste trabalho de conclusão de licenciatura e seu respectivo embasamento teórico se dão como produto de uma longa jornada em diferentes disciplinas curriculares do curso de Ciências Sociais, resultando em diversos projetos de pesquisa e da aplicação prática do RPG como ferramenta didática avaliativa no Colégio de Aplicação, com uma turma do segundo ano do ensino médio, durante o período de regência nas disciplinas de estágio.

No capítulo 1 apresento a problemática do ensino de Sociologia, sua relação com o utilitarismo do saber no contexto escolar e os desafios particulares à tal ciência em comparação com outras disciplinas escolares. Apresento diversos usos e propostas de jogos de RPG didático em variadas disciplinas que não à da Sociologia, uma vez que a bibliografia nacional carece de tal conteúdo. Na bibliografia internacional, apresento algumas propostas metodológicas para uso do RPG didático. Discuto também aspectos sobre sentido do ensino de Sociologia, apresentando perspectivas de autores clássicos como Florestan Fernandes, Bernard Lahire e Charles Wright Mills.

No capítulo 2, apresento e discuto o conceito de *imaginação sociológica*, de Charles Wright Mills, e argumento como ele melhor representa o objetivo e sentido da Sociologia na educação escolar. Problematizo o modelo educacional recorrente no sistema escolar brasileiro e internacional, de acordo com a perspectiva dos autores selecionados, e o desafio que isso impõe às intenções de desenvolver nos alunos a “qualidade de espírito” que corresponde à

imaginação sociológica. Discuto também a dissertação de mestrado de Rafael Vasques, professor de Sociologia na rede estadual de São Paulo e que já utiliza o RPG como ferramenta didática, sobre as potencialidades do RPG na educação escolar. Apresento, ao fim do capítulo, a obra de Josepg Simpson e Vicky Elias sobre a utilização do RPG em aulas de Sociologia no contexto norteamericano. Tal escolha se justifica pela aproximação direta desta obra com o objeto de minha pesquisa, bem como serve para elucidar muitos dos assuntos levantados neste capítulo.

Por fim, no capítulo 3 apresento e reflito sobre a experiência de estágio no Colégio de Aplicação, onde utilizei o RPG como ferramenta didática em uma turma de segundo ano do ensino médio. Utilizo como fonte de dados os planos de aula que produzi para minha regência, diários de campo produzidos durante o período de estágio, figuras dos personagens produzidos pelos alunos. Também discuto a prática e o sentido do experimento como um todo, à luz da bibliografia consultada, e os resultados alcançados.

Capítulo 1: Metodologias de ensino e o uso do RPG didático

1.1 Sobre o ensino de Sociologia

Uma das recorrências encontradas nos trabalhos consultados sobre educação e didática nas mais diversas áreas é a presença de pesquisas que visam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem através de técnicas, ferramentas, tecnologias e metodologias de maneira a suprir um sempre presente abismo entre o que se quer ensinar e o que o aluno aprende ou deixa de aprender. Experiências de professores das mais diversas disciplinas resultam, muitas vezes, em novos trabalhos acadêmicos que apresentam propostas didáticas que tentam sanar as dificuldades encontradas por eles e seus pares nas salas de aula. Mas conforme desejo argumentar, as dificuldades encontradas por professores de variadas disciplinas – e suas resultantes propostas metodológicas de ensino – buscam, de forma geral, corrigir possíveis distanciamentos entre os conteúdos dessas disciplinas e as experiências dos alunos. Em minha pesquisa, foquei em trabalhos que tratassem acerca de desafios e metodologias no ensino de Sociologia. Portanto, foge ao escopo deste trabalho abarcar e discutir propostas metodológicas de outras disciplinas que não sejam aquelas ou relacionadas à Sociologia de alguma forma, ou ao RPG como ferramenta didática. Apresentarei, contudo, o uso do RPG como proposta metodológica em variados tipos de aula (não apenas aquelas que compõem o currículo escolar obrigatório) para elucidar a versatilidade de tal jogo, bem como a preocupação inerente e recorrente a tais propostas no que diz respeito à qualidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem.

A escola é aquela que tem, por excelência, o papel de facilitadora de construção do conhecimento ao formar sujeitos reflexivos, autônomos, críticos e cidadãos, uma vez que é nela que se encontra o ambiente mais propício para o desenvolvimento de competências, habilidades, amadurecimento científico e social para formação da autonomia, criticidade e cidadania (GUZZI FILHO et al, 2017). Sobre o papel do ensino secundário, Fernandes é enfático em afirmar que ele tem um caráter "formativo por excelência; ele não deve visar a

acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem", sendo "mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão" (FERNANDES, 1980, p. 110). E é justamente dessa responsabilidade social depositada na escola que surgem as inúmeras dificuldades em proporcionar um ensino eficiente sob a perspectiva pedagógica pretendida.

O ensino da Sociologia na escola, conforme afirma Lahire (2014), desde anos iniciais, não deve ser de natureza enciclopédica, de acúmulo de conteúdos, teorias, métodos ou autores, “mas de transmitir hábitos intelectuais fundamentalmente ligados a essas disciplinas” através de estudo da prática de estudar “casos”, “‘exemplos’ visíveis de diferenças culturais”, investigação e participação ativa de alunos, etc.

Do mesmo modo que os alunos adquirem o hábito de fazer quotidianamente o levantamento da temperatura para objetivar e tomar assim consciência dos fenômenos meteorológicos, eles poderiam ser treinados para a observação e para a objetivação do mundo social. Se a experimentação está no fundamento das ciências da matéria e da natureza, o espírito de investigação está na base de todo o mundo social [...]

As ciências sociais têm por objetivo fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem (LAHIRE, 2014, p. 55-58).

Conforme apontam Guzzi Filho et al. (2017), refletindo acerca do ensino da disciplina de Ciências na educação básica, inúmeras dificuldades são enfrentadas por professores no ensino de conceitos em ciências (exatas) dada a tradicionalidade da metodologia e descontextualização dos conceitos em relação à realidade dos alunos. Esta constatação é ecoada por Cavalcanti e Soares (2009), que averiguam a dificuldade no ensino de Química dada a distância entre a abstração dos conteúdos da disciplina e a vida cotidiana dos alunos. A experiência das vidas dos alunos por si só não proporciona um arcabouço de abstração conceitual que, sem um preparo próprio, pouco serve para a apreensão dos conteúdos ensinados nas aulas de ciências. Os conceitos encontram-se, portanto, desamparados de uma contextualização da vida real dos alunos. O que decorre é uma dificuldade de compreensão

não apenas dos conteúdos trabalhados nas aulas, mas de sua usabilidade em suas vidas reais, minando seu interesse e conseqüente aplicação às matérias que compõem o currículo escolar (JESUS; SILVA, 2004). Essa necessidade de correspondência perceptível, pelos alunos, entre conteúdos e realidade experienciada, bem como utilidade demonstrável dos conhecimentos de uma determinada ciência, operam de maneira a minar, tanto na sociedade como um todo, quanto no ambiente escolar (como reflexo da sociedade na qual a escola está inserida) os propósitos pedagógicos passíveis de serem alcançados pelas disciplinas escolares.

Devido ao fato que a Sociologia se dedica em grande parte a assuntos voltados à contemporaneidade e que seus resultados são lidos pelos mesmos “objetos” de sua pesquisa, as pessoas e a sociedade, ela é forçada a ficar se explicando e justificando seus procedimentos e existência tanto quanto a entregar seus resultados.

“A singular situação das Ciências Sociais é, portanto, particularmente desconfortável. Porque não somente é exaustivo ter de responder, continuamente, a questão ‘para que serve?’, como mais desconfortável ainda é o fato de que a resposta ‘isso não serve pra nada’ está frequentemente na mente daquele que faz tal pergunta” (LAHIRE, 2014, p. 47).

O trabalho de Marina de Carvalho e Raiana Santos da Paz (2017) pesquisou 135 estudantes de segundos e terceiros anos e 3 professores titulares de Sociologia nas escolas Unidade Escolar Valdivino Tito, Unidade Escolar Treze de Março e Colégio Estadual Professor Raimundinho Andrade, utilizando-se da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2007), sobre as representações sociais dos alunos e docentes acerca do sentido da Sociologia na escola, bem como, para os discentes, os problemas enxergados em seu aprendizado. Os achados das autoras apontam para uma representação majoritariamente positiva da disciplina: 77,7% dos alunos responderam reconhecer “a Sociologia como uma ciência que contribui para desmistificar as relações sociais da vida cotidiana”, enquanto 22,2% responderam negativamente. Embora o resultado aponte para uma percepção positiva em geral, uma segunda parte da pesquisa das autoras perguntou aos alunos as dificuldades em seu aprendizado e encontraram que 80% dos respondentes apontaram dificuldades em entender e compreender as teorias e conceitos sociológicos, como os dos autores clássicos (Marx, Weber e Durkheim). Os 20% restantes das respostas acerca das dificuldades foram matizados em termos de incompreensão da forma como o professor aborda os conteúdos

(13,33%); da não necessidade da disciplina para passar no vestibular ou contribuição para a vida do aluno (4,44%), e; não entendimento do sentido da Sociologia, tornando-a cansativa e repetitiva (7,4%). Essa relação entre valorização percebida da disciplina (representação social) e dificuldade recorrente de aprendizado podem, portanto, percorrer em vias contrárias, operando de maneira a frustrar o processo de aprendizado do alunado e piorar sua percepção acerca da Sociologia. Pois embora possam nominalmente perceber o valor da disciplina, o desafio encontra-se alocado no processo didático utilizado. Segundo as autoras, esse conflito se dá na consolidação dos conteúdos em suas experiências reais, “uma vez que não são incitados a refletir e relaciona-los a realidade social onde estão inseridos” (CARVALHO; PAZ, 2017, p. 103).

Esse problema também é narrado pelo professor Fábio Lyra, que leciona na rede pública de São Paulo, em entrevista concedida ao portal Educação do Instituto NET Claro Embratel, onde diz:

”Existe uma forte presença da visão tecnicista da educação, a tal ponto que os alunos podem não ver utilidade em refletir sobre a realidade social na qual estão inseridos. Como o foco é o mercado de trabalho, valorizam-se as habilidades 'utilitaristas' – aquelas que poderão trazer pontos no vestibular, basicamente" (VALLE, 2017).

Sobre a percepção tecnicista e utilitarista que permeia o processo de ensino escolar, Cavalcanti e Soares (2009) afirmam que o ensino escolar tem sido uma maneira de preparação do aluno para a entrada da universidade, através de exercícios e provas. Sobre a tensão inevitável entre professor e aluno no ambiente escolar, onde este último resiste às tentativas pedagógicas daquele, dizem que:

Os professores utilizam permanentemente os procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes por meio da ameaça. Fazendo com que o processo avaliativo seja por meio de exames e não por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. O professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos tirando a liberdade e inibindo sua criatividade (CAVALCANTI; SOARES, p. 260).

A avaliação é considerada, então, pelos alunos, como inibidor de motivação, ferramenta de constrangimento, o que acaba por frustrar o processo educativo.

Nas aulas de Sociologia que atuei como docente durante o período de estágio do curso de Ciências Sociais e como bolsista PIBID, pude perceber que essas dificuldades em compreender conceitos, temas e conteúdos científicos, por parte dos alunos, não se verifica apenas nas disciplinas que tratam de ciências ditas exatas. Noções como “meritocracia”, “racismo”, “gênero”, “classe social”, etc., categorias nativas à Sociologia, também proporcionam dificuldades correlatas àquelas descritas por professores de disciplinas como Matemática e Física, por exemplo. Poder-se-ia imaginar, à primeira vista, que por serem atravessados por essas noções sociológicas em suas vidas reais e serem inevitavelmente afetados por elas – afinal, todo aluno pertence à alguma classe social, possui um gênero, participa de uma sociedade presumida meritocrática e atua, em algum nível, de acordo com premissas de senso comum acerca das raças humanas; enfim, todo aluno faz parte de alguma sociedade –, os alunos possuiriam uma maior predisposição à compreensão de tais noções sociológicas por serem, em comparação com equações matemáticas e fenômenos físicos, mais concretas e imediatas às suas experiências. Entretanto, essa percepção não provêde. Como pude constatar, o mero apontamento da relação com a realidade que um conteúdo sociológico tem não correspondia à garantia de sua compreensão, interesse ou aprendizagem pelos alunos.

A discussão levantada por Samagai e Peduzzi (2004), no artigo *Uma Experiência Com o Projeto Manhattan no Ensino Fundamental*, no qual utilizam o RPG como ferramenta didática, fala sobre a problemática da divulgação do conhecimento científico moderno de maneira condizente e fidedigna com a ciência praticada. Os autores apontam que a bibliografia especializada sobre as representações acerca da ciência por alunos é majoritariamente nutrida pela mídia – em especial a TV – em detrimento do conhecimento escolar. Aikenhead (1988)⁴ aponta que, dado o fato que as categorias, noções, concepções e representações são geradas a partir de informações providas pelas diversas mídias com as quais os alunos interagem (shows de TV, filmes, quadrinhos, etc), caberia o desafio aos educadores de usar essas mídias e suas representações sobre a ciência, bem como os conhecimentos difundidos por elas, em sala de aula, apontando e problematizando imagens

4 AIKENHEAD, GLEN S. An analysis of four ways of assessing student beliefs about STS topics, *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), p. 607-629. Neste trabalho, Aikenhead discute especificamente o problema na metodologia com a qual avalia-se os conhecimentos apreendidos (ou não) pelos estudantes das escolas na bibliografia especializada.

errôneas, ingênuas ou pouco acuradas sobre a ciência e, conseqüentemente, seus discursos sobre a realidade.

Embora a área científica em questão tratada pelos autores seja da Física, acredito que os mesmo problemas encontrados por eles com relação à qualidade e fidedignidade dos conhecimentos científicos – bem como sua relação com os conhecimentos do senso comum – sejam, em certo nível, análogos aos que a Sociologia enfrenta em sala de aula; afinal, tratar de assuntos como racismo e feminismo em sala de aula certamente mobilizará possíveis conhecimentos prévios dos alunos quanto a esses assuntos.

Segundo Snyders (1988), há duas culturas presentes no ambiente escolar: 1) a cultura do aluno, “responsável pelo prazer imediato e pertencente ao universo pessoal de cada estudante, e; 2) a cultura elaborada, representada pelo saber escolar.

Inicialmente é necessário que devemos atravessar e reatrasar as aflições, as atrocidades do mundo; a satisfação da cultura elaborada só pode prevalecer sobre os prazeres da cultura primeira se ela se pronuncia com ‘conhecimento de causa’ e desde então com uma firmeza mais convincente, melhor estabelecida que as pretensões de primeiro lance (SNYDERS, 1988, p. 75 apud NASCIMENTO JÚNIOR; PIASSI, 2015, p. 676).

Há, então, a necessidade de associação do conteúdo escolar à realidade do mundo experienciado pelo aluno; os conteúdos devem “fazer sentido” em seus mundos. “Incentivar os alunos a perceber que o conhecimento científico ensinado na escola serve como forma de interpretação do mundo que os cerca, seria uma forma de lidar com a dimensão de realidade do mundo” (PIETROCOLA, 1999, p. 10 apud NASCIMENTO JÚNIOR; PIASSI, 2015, p. 676).

Durante o período de estágio obrigatório no Colégio de Aplicação, eu e minha companheira de estágio preocupamo-nos constantemente em como tratar dos assuntos que planejamos de maneira que fosse atraente, cativante, didática e que usasse a experiência anterior dos alunos à escola de maneira a facilitar o processo de aprendizagem. Buscamos, em outras palavras, utilizar os interesses dos alunos, suas pertenças aos marcadores sociológicos que, conforme argumentei, de outra forma poderiam impôr barreiras à sua aprendizagem. Esse é um ponto crucial no ensino de Sociologia: mobilizar marcadores sociais aos quais os alunos podem ou não fazer parte de maneira que opere a favor dos objetivos pedagógicos. Em outras

palavras, relacionar as experiências concretas de modo produtivo durante o processo de ensino-aprendizagem, estando consciente que elas podem, eventualmente, acabar operando de maneira contrária aos objetivos do professor.

Mobilizar as experiências dos alunos não é algo fácil. A bibliografia analisada neste trabalho está repleta de exemplos onde a preocupação acerca da eficácia da metodologia aplicada está presente. Em geral, os autores buscam formas de exercitar o pensamento científico do aluno nos termos das próprias disciplinas que lecionam. Dentro desse amplo campo de trabalho, o RPG se apresenta como uma opção viável para as mais diversas formas de aula e disciplinas escolares.

1.2 RPG didático em aulas de ciências exatas

O RPG é há muito usado nas mais diversas áreas de ensino como ferramenta didática. Pela sua versatilidade e flexibilidade, o RPG pode ser facilmente articulado de maneira a cumprir uma agenda pedagógica por professores interessados em transmitir conhecimentos, desenvolver disposições ou cativar seus alunos. Apresentarei a seguir alguns exemplos do uso do RPG didático encontrados em nossa pesquisa. Como a bibliografia brasileira sobre o tema é ainda recente – embora venha crescendo nas duas últimas décadas –, buscamos também na bibliografia internacional trabalhos que tratassem do uso do RPG como ferramenta didática.

Bressan e Nascimento (2012), usam o RPG como ferramenta didática no ensino de Matemática nas quintas e sextas séries do Ensino Fundamental como maneira de romper com o misticismo acerca da disciplina e do próprio jogo como ferramenta didática na escola. Os autores encontravam problemas em lecionar a disciplina, em especial as 4 operações básicas da Aritmética (soma, subtração, multiplicação e divisão). Os alunos foram divididos em grupos de seis integrantes cada. O professor narrou uma introdução da história contendo detalhes dos personagens dos alunos. A história era de investigação e os alunos precisavam resolver enigmas e charadas para poderem avançar. Debatiam e interpretavam os enigmas e personagens na busca de solução, muitas vezes usando poderes dos personagens relacionados à Aritmética. Por exemplo, para adentrarem uma cripta secreta, na qual estava escrito à porta “... para a porta abrir, me dividi em dois, mas não antes de aumentar meu número 3 vezes...” (BRESSAN; NASCIMENTO, 2012, p. 6), precisavam resolver o problema matemático antes

de prosseguir. Os alunos haviam descoberto informações anteriores que tiveram que associar à escrita e realizar as operações para solucionar o problema. Pelo sucesso na resolução do problema, receberam 350 moedas de ouro, que tiveram que dividir igualmente por todos do grupo. No decorrer do jogo, o professor realizava intervenções, explicações e descrições dos eventos, de maneira a elucidar a lógica pela qual os alunos chegavam às conclusões. Ao fim do experimento, constatou a experiência com o RPG como muito proveitosa: cerca de 25% dos alunos da sala apresentou melhora na resolução de problemas básicos da Aritmética em seus desempenhos em avaliações. No fim, relatam que, dado os interesses dos alunos (que ajudaram a disseminar o experimento), demais professores de outras disciplinas procuraram-lhes para utilizar o RPG em suas aulas, o que culminou numa oficina preparatória sobre o jogo preparada pelos pesquisadores para esses professores (BRESSAN; NASCIMENTO, 2012).

Cavalcanti e Soares (2009) são professores licenciados em Química e jogam RPG há pelo menos 10 anos. Eles utilizaram um jogo de RPG com a temática e conteúdos baseados em conhecimentos da área de sua formação em turmas de ensino superior das disciplinas de Prática de Ensino, Estágio e Instrumentação, entre 2003 e 2006, com um total de 75 alunos. Os autores utilizaram o famoso livro de RPG *Dungeons & Dragons* como sistema de regras para o jogo. Os alunos puderam escolher entre 10 personagens previamente prontos, com raças variadas, e uma série de itens químicos que seus personagens possuiriam (sais, ácidos, bases, vidrarias e metais). A aventura se dá pelo sequestro de um professor de química por um oponente alquimista, dada a descoberta do professor sobre uma aplicação química inovadora. Os jogadores adentram, então, um castelo repleto de salas e criaturas, onde reside o vilão. Ao explorarem as salas do castelo, vão se deparando com objetos e substâncias, que podem ser decifradas através de conhecimentos químicos. Se conseguirem resolver os mistérios de cada sala, avançam até chegar na sala final, onde têm de salvar o professor e suas descobertas. Alguns dos desafios são: a) uma porta feita de sal que pode ser solubilizada para passarem adiante; b) um baú com tranca passível de oxidação/redução; c) preencher um cilindro com determinada substância de forma a precipitá-lo e abrir uma passagem secreta.

O trabalho de conclusão de curso de Fábio Luís Diniz (2006) relata seu uso do RPG como ferramenta didática em aulas da disciplina de Educação Física com uma turma da quarta série, composta por 30 alunos com idade em torno dos 10 anos, durante seu período de estágio obrigatório do curso de licenciatura em Educação Física. O tema proposto foi, então, sobre a

história do estado de São Paulo, se passando mais ou menos no ano de 1600. Dividiram-se três grupos dos alunos entre bandeirantes paulistas, bandeirantes portugueses e índios brasileiros. Diferentes atividades físicas (raquetes, bolas, etc) foram feitas com cada grupo para estabelecer uma narrativa dos eventos. Por exemplo: os bandeirantes procuraram pistas dos índios que queriam capturar através de penas escondidas pelo professor nos jardins da escola; índios disputaram a liderança da tribo através de jogo de raquetes, etc (DINIZ, 2006).

Freitas (2006), em sua dissertação de mestrado, propõe-se a avançar na discussão sobre a utilização do RPG no contexto escolar mirando em questões mais amplas que dizem respeito às novas práticas sociais e estéticas das culturas infantis e juvenis contemporâneas, bem como às multiplicidades de linguagens que podem (e são) exercidas pelas crianças. A pesquisa foi realizada com 69 crianças e jovens dos 9 aos 17 anos de idade, distribuídos entre turmas da quinta série do Ensino Fundamental e segunda série do Ensino Médio, através de oficinas de arte não atreladas a alguma das disciplinas escolares tradicionais. Dentre o total de alunos que participaram das oficinas com o RPG, 10% eram alunos com necessidades especiais, tais quais alunos autistas, disléxicos, cadeirantes ou com distúrbios de aprendizagem (FREITAS, 2006).

Como sua proposta era desenvolver, com as oficinas de RPG, competências não diretamente relacionadas às disciplinas escolares, o autor aponta que os alunos interagiram com o jogo de maneira ativa, participando também da criação das histórias e alguns até mesmo chegando a se tornar narradores autônomos eles próprios, narrando para alguns dos grupos divididos pelo professor, que precisava de ajuda dada a alta quantidade de alunos participantes. Outros resultados demonstram que, embora alguns alunos não sentiram-se tão cativados (ao menos de início) com o jogo de maneira a não interpretarem personagens e participarem ativamente das oficinas, acabaram encontrando outras formas de desenvolver competências: alguns desenhavam os personagens e cenas das histórias jogadas, outros construía maquetes de cenários presentes na história; um aluno com dislexia, desinteressado no jogo em si, passou a desenhar arenas e até produziu uma maquete inspirada no Coliseu, que disse conhecer por fotos de uma viagem de uma parente; outra aluna, muito afeita a desenhos, passou a desenhar personagens da aventura, bem como mudou seu tratamento dedicado ao professor ao estabelecer uma relação afetiva com ele. Assim sendo, Freitas (2006) foi capaz de mobilizar, através dos jogos de RPG, os conhecimentos e experiências dos

alunos, oriundos de sua vida fora da escola, nos jogos em que participaram, mesmo aqueles que por razões variadas não sentiram-se tão cativados com a oficina ofertada pelo professor.

Laureano et al. (2017) utilizaram o RPG para trabalhar conteúdos de Imunologia com crianças e adolescentes de 5^o a 8^o séries na disciplina de Biologia. Para o ensino de Imunologia, os autores construíram um cenário fictício de jogo com base num corpo humano sendo infectado por uma doença transmitida a partir da mordida de um gato. Cada agente e evento corresponde a um personagem predefinido: o corpo humano é o grande reino onde ocorrerá a aventura; o gato é o reino inimigo; cérebro é o rei; o pé é um país pertencente ao grande reinado, assim como outras partes do corpo; dedo mínimo do pé esquerdo é a primeira vila atacada e fonte da infecção; linfócitos B efetores são magos que produzirão anticorpos; vírus é feiticeiro da mente; células no geral são pessoas comuns habitantes do reino, etc. Todos os agentes envolvidos no processo biológico de infecção e combate dela são personificados a partir de partes biológicas do corpo humano. Fichas prontas de personagem foram distribuídas aos alunos e, então, dividiram-se em grupos. A cada aluno era pedido que descrevesse e desenhasse seu personagem de acordo com sua função no corpo, o que mobilizou seus conhecimentos sobre o corpo humano, Química e Biologia. Durante as atividades, os alunos tiveram de mobilizar seus conhecimentos desenvolvidos durante as aulas normais para a resolução dos problemas propostos do reinado fictício na guerra contra o invasor virótico (LAUREANO et al., 2017).

Nesta mesma seara das disciplinas biológicas, Neto e Benite-Ribeiro (2012) aplicaram o RPG em turmas da disciplina de Fisiologia Humana Básica para estudantes de ensino superior do curso de Biologia e turmas de Ciências e de Biologia do Ensino Fundamental e Médio.

O cenário se passava no ano longínquo de 2558, onde um cometa se chocou com o Sol e destruiu o Sistema Solar. A Humanidade, sabendo do evento de antemão, migrou para um outro planeta em outra galáxia e lá estabeleceu uma nova cidade, com apenas as 1500 pessoas a bordo da nave que conseguiu fugir, chamada “TERRA”. Os humanos possuíam um conhecimento científico e tecnológico muito avançado, capaz de reduzir qualquer matéria à escala microscópica. Um professor denominado Dr. Zoddi recruta uma equipe de pesquisadores que viajarão pelo corpo humano. Cada jogador recebeu uma ficha pronta previamente, devendo preenchê-la com as características de seus personagens e distribuir 10

pontos em qualidades, 5 em defeitos e possuir ao menos 1 medo (NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012).

Nome do personagem: _____		
Origem: _____		
Qualidades:	Medo:	Defeitos:
Alegria __	Fobia de lugar fechado __	Agressividade __
Responsabilidade __	Fobia de lugar escuro __	Orgulho __
Inteligência __	Fobia de água __	Traidor __
Força __	Fobia de estar só __	Irresponsabilidade __
Habilidade __	Fobia de perder __	Azar __
Calma __		

Figura 1: Modelo de ficha de personagem utilizada pelos autores no jogo de RPG (NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012).

Na história do jogo, a equipe de pesquisadores foi encolhida até o nível microscópico. Após um acidente, os personagens são engolidos pelo cientista Dr. Zoddi juntamente com sua razão. Seu objetivo, a partir de então, é sair do corpo vivos e intactos, respondendo corretamente aos desafios apresentados pelo narrador da história (professor). A dinâmica do jogo consiste em constantes perguntas para avançarem pelo processo digestivo do corpo sem morrerem. Se concluírem todas etapas com sucesso, o grupo sai vitorioso e é reconhecido como pioneiros no conhecimento do processo digestivo por inteiro (NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012).

Utilizando as abordagens pedagógicas ACE (Aprendizagem Centrada em Eventos), categoria interna à abordagem pedagógica abrangente da CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), Samagai e Peduzzi (2004) propõem o uso do RPG como ferramenta didática para o ensino do contexto de desenvolvimento científico, em específico àquele que resultou na bomba atômica. O cenário do jogo utilizado diz respeito ao debate ético acerca do desenvolvimento e utilização das bombas nucleares. Foram aplicados em turmas de ciência da oitava série do Ensino Fundamental numa escola da rede pública estadual em Florianópolis. O cenário fictício envolveu a decisão quanto ao investimento ou não de uma grande verba para o “Projeto Arbitritz” - projeto fictício criado para o jogo, análogo ao Projeto Manhattan, que culminou no desenvolvimento da bomba atômica –, que buscava a construção de uma

superbomba para terminar com o conflito em grandes proporções da Segunda Guerra Mundial. A turma foi dividida entre os grupos: 1) cientistas favoráveis à construção da bomba; 2) cientistas contrários; 3) jornalistas responsáveis pela cobertura dos acontecimentos; 4) comissão organizadora, auxiliares da pesquisadora alocados em cada um dos grupos; 5) um grupo chamado CETODES, responsável pela tomada da decisão com base na argumentação dos outros grupos envolvidos. Foram fornecidos pela pesquisadora textos acerca dos aspectos tecnológicos e princípios científicos, bem como os grupos procuraram textos externos por conta própria como forma de desenvolver seu argumento.

Os autores alcançaram resultados condizentes com aqueles da abordagem pedagógica CTS, quais sejam: exercício da comunicação oral e escrita, desenvolvimento do pensamento lógico e racional para solução de problemas forçando o posicionamento individual dos alunos acerca de uma determinada questão, a colaboratividade dos alunos em grupos, exercício da responsabilidade social através de discussões sobre a ética envolvida na relação custo-benefício do progresso científico, exercício da cidadania na tomada de decisão por membros da sociedade, flexibilidade cognitiva no envolvimento de diferentes aspectos da ciência e incremento do interesses dos alunos em atuar em questões sociais ao verificarem os resultados de suas decisões no cotidiano mundial. As discussões éticas acerca do processo científico usado como cenário do jogo possibilitaram às crianças exercerem e questionarem seus posicionamentos de maneira orientada e pedagógica.

É preciso que a escola valorize as preocupações éticas mais facilmente encontradas nas crianças, antes que o mercado se encarregue de devorá-las”, diz a autora a respeito do fato de que inevitavelmente alunos irão encontrar tais assuntos em suas experiências e, se não treinados no pensamento crítico, absorvê-los de maneira acrítica (SAMAGAI; PEDUZZI, p. 273).

Nascimento Júnior e Piassi (2015) usaram o RPG como forma de ensino de conteúdos com três turmas de Física do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública federal de São Paulo, totalizando 98 alunos, durante duas aulas. Foi utilizado o que os autores chamam de “RPG tradicional”, qual seja, a modalidade de RPG praticado em mesa, com fichas de personagem e dados de múltiplas faces. O cenário utilizado foi o fantástico medieval – aquele que mistura aspectos históricos com criaturas fictícias existentes na literatura fantástica, como o livro *O Senhor dos Aneis* – abordado a partir de conteúdos de Física Relativística.

Uma das razões da escolha do RPG entre outros jogos foi o incentivo que o jogo traz ao exercício da leitura. Os autores argumentam que para poderem usufruir da diversão que o jogo proporciona, é necessário que os jogadores leiam os livros ou folhetos relacionados à atividade e pesquisem os assuntos abordados pela aventura. No caso do jogo, assuntos como funcionamento de exércitos medievais e tecnologias da época compunham alguns dos conhecimentos necessários para compreensão do cenário de jogo proposto.

Interessante notar que embora o jogo de RPG usado por Nascimento Júnior e Piassi (2015) abordasse conteúdos de Física Relativística, assuntos de cunho social, da seara sociológica, surgiram de maneira orgânica como resultado. A temática de gênero surgiu como discussão de forma espontânea no jogo de RPG sobre Física: alguns alunos resolveram interpretar personagens de gêneros diferentes de seus próprios, o que levantou debates sobre papéis de gênero em geral. Os autores revelam que não estavam preparados para abordar tal discussão em sala de aula, refletindo sobre ela apenas posteriormente. A discussão foi permeada por diversas perspectivas e opiniões e, conforme os autores dizem, “nos levam a considerar o RPG como uma ferramenta válida para a problematização dos problemas de gênero presentes em uma aula de Física, contribuindo para evitar a reprodução de toda e qualquer forma possível de conceitos diferentes para pessoas de gêneros diferentes[...]” (NASCIMENTO JÚNIOR; PIASSI, 2015, p. 680).

Como se pode averiguar na bibliografia apresentada até aqui, há uma recorrência de preocupação com o interesse, engajamento e relevância dos conteúdos e formas com as quais o ensino é realizado com as crianças. Os autores apontam como tais fatores influenciam positivamente – se atendidos – na aprendizagem dos alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que apenas tornar as aulas divertidas, o RPG é usado como forma de facilitação da compreensão, engajamento e percepção de relevância dos assuntos pelos alunos. A bibliografia até aqui apresentada diz respeito a disciplinas ditas exatas, matemáticas ou biológicas. Porém, a utilização do RPG como ferramenta didática ocorre nas mais variadas áreas, com variados propósitos educacionais.

1.3 RPG como ferramenta didática terapêutica

No artigo *Desenvolvimento de Role-Playing Game para Prevenção e Tratamento da Dependência de Drogas na Adolescência* (ARAUJO et al., 2011), a autora apresenta o uso do RPG, através do jogo de cartas por ela desenvolvido, chamado *Desafios*, como ferramenta de terapia comportamental para adolescentes no combate ao uso de drogas. O teste foi aplicado em 8 adolescentes: quatro internados por dependência química e quatro estudantes de Ensino Médio.

O jogo *Desafios* é um jogo de cartas fundamentado na Terapia Cognitivo-Comportamental que visa treinar habilidades de adolescentes para enfrentar situações de risco envolvendo o uso de substâncias psicoativas, de modo a desmistificar seus efeitos e ensiná-los como lidar com essas situações. Através da criação de situações de risco para os jovens lidarem, busca-se desenvolver capacidades mentais de enfrentamento contra o uso de drogas: como lidar com sentimentos negativos, fazer ou receber críticas, dizer não quando diante dessas situações, etc. Um roteiro rígido pré-estabelecido é usado no experimento, havendo trocas de personagens entre os jogadores para que sejam avaliadas diferentes respostas aos eventos narrados e possibilite a eles um arsenal maior de situações com às quais possuam múltiplas respostas possíveis para reagir.

O RPG *Desafios* pode ter de um a seis jogadores, além do narrador. Trata-se de um conjunto de cartas contendo 1) personagens adolescentes com diferentes perfis (nerd, surfista, jovem gorda, etc) e seus atributos (coragem, inteligência, saúde, força, charme e simpatia; 2) desafios (“ser colocado na lista dos dez mais ridículos da turma”, por exemplo); 3) estratégias simples como “relaxamento respiratório” e estratégias perigosas como consumo de poções mágicas que simbolizam substâncias psicoativas; 4) prêmios fictícios com diferentes valores (Ipod, diploma, etc). Após a escolha do personagem, sorteia-se um desafio, de um monte, e uma estratégia, de outro. Cada desafio requer pontos nos atributos (coragem, inteligência, saúde, etc) e a estratégia, se adequada, proporciona bônus de pontos aos atributos do personagem em questão para que enfrente o desafio. Se a estratégia for inadequada, usa-se apenas os atributos originais do personagem. As “poções” dão pontos em alguns itens, mas tiram em outros. Se o personagem tiver pontuação maior que o desafio em quatro atributos dele, ele vence o desafio e recebe pontos que podem ser trocados por prêmios. Ao final, vence quem tem mais pontos. O jogo também contém cartas em branco de personagens, desafios e estratégias para serem criadas a partir das metas de tratamento em questão (ARAUJO et al., 2011).

1.4 RPG didático em aulas de História

Maike e Baranauskas (2012) denominam como objetivos, em seu experimento, explorar as possibilidades de utilizar o RPG para ensinar conteúdos escolares de maneira lúdica através da modalidade de mesa. O experimento foi realizado numa turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, com alunos entre 12 e 16 anos, num total de 23 alunos participantes dos 29 totais que compõem a turma. Utilizaram o RPG “O Desafio dos Bandeirantes”, com temas baseados na História e folclore brasileiro. Foram fornecidas fichas prontas de personagens aos alunos, optando por diversificar os personagens entre as raças – fichas essas que constam no próprio livro do jogo: um guerreiro (bandeirante) e um jesuíta brancos, um pajé indígena, um rastreador mestiço e um feiticeiro negro. Simplificaram as regras para facilitar sua aplicação e entendimento pelos alunos, optando por estabelecer níveis de dificuldades diretas que eram testadas com a rolagem de dados: um resultado superior à dificuldade indicava um acerto.

O objetivo do jogo era tratar conteúdos gerais relacionados à história brasileira no século XVII. Algumas problemáticas particularmente interessantes surgiram como resultado do contexto do jogo e proporcionaram à professora/pesquisadora a oportunidade de refletir sobre eles com a turma: a) Um personagem do cenário, um fazendeiro racista, propôs ao grupo comprar os personagens não brancos. Os alunos prontamente quiseram aceitar. A professora, então, problematizou o racismo iminente de tal proposta e atitude com os alunos; b) Para poderem viajar e cumprir seu objetivo numa cena do jogo, os alunos precisaram realizar uma vaquinha para comprar uma canoa. Como os personagens tinham quantidades de recursos bastante diferentes, houve um debate entre eles sobre quanto seria justo cada um contribuir, que a professora aproveitou para levantar questões sobre justiça e igualdade. Isso demonstrou o potencial que o RPG tem para problematizar práticas culturais (históricas ou contemporâneas) de maneira orgânica, inserida no cenário lúdico que os alunos participam.

1.5 RPG, identidade e Sociologia

Registros de uso do RPG didático em aulas de Sociologia ainda não existem na bibliografia nacional, ao contrário de diversas outras disciplinas, conforme apresentei alguns casos. Para poder cumprir com meus objetivos de pesquisa, fui buscar na bibliografia em língua inglesa estudos nessas especificações. Como o leitor poderá notar, as obras aqui apresentadas terão um caráter maior de proposta metodológica para sua aplicação e análise sobre a relação entre conteúdos e identidade dos alunos do que os casos anteriormente apresentados. Essa distinção é proposital, visto que desejo neste trabalho, além de revisar a bibliografia acerca do objeto, propor o RPG como ferramenta didática no ensino de Sociologia, além de que ambas dimensões da problemática em questão dialogam entre si no sentido de que tratar de conteúdos sociológicos corresponde inevitavelmente à ampliação da percepção dos objetos para além da experiência psicológica pessoal, e que o RPG possui exatamente essa potencialidade. Por essa razão e pelo fato de que a discussão presente nos artigos dialoga com o campo sociológico de meu trabalho, este subtópico deste capítulo será maior que os demais.

Como apontei anteriormente, o ensino de Sociologia enfrenta um problema a mais que outras disciplinas nas salas de aula: dada a natureza de seus conteúdos, a própria experiência prévia dos alunos, suas ideologias, visões de mundo, preconceitos, enfim, todo um arcabouço mental produzido durante sua socialização anterior àquela da escola, pode operar de maneira contrária aos propósitos pedagógicos da disciplina escolar sociológica. A seguir, apresentarei conjuntamente alguns exemplos de uso do RPG e formas afins de metodologia de ensino sociológico conjuntamente com essa particularidade de tal tarefa, conforme verifica-se a recorrência de ambas temáticas na bibliografia internacional. A escolha de apresentar ambas questões ao mesmo tempo se justifica pelo fato de que na bibliografia internacional consultada (reitero, pela falta de trabalhos nacionais que se aproximem da minha proposta no presente trabalho) esses assuntos – a saber, as experiências prévias dos alunos que dificultam o ensino e o uso do RPG como ferramenta didática – aparecem entrelaçados.

Essa particularidade do ensino de Sociologia é abordada por Elizabeth Grauerholz, nos artigos *Getting Past Ideology For Effective Teaching* (GRAUERHOLZ, 2007) e *Learning to Role-Take: a teaching technique to enhance awareness of the “other”* (GRAUERHOLZ; SCUTERI, 1989). Neles, a autora afirma que todo conhecimento aprendido por alunos é filtrado a partir de seus entendimentos sobre o mundo já existentes, o que pode apresentar grandes barreiras para aprender novos conhecimentos sobre o mundo social. Para ensinar

efetivamente, há de se apresentar aos estudantes oportunidades para repensar ideologias já possuídas. A autora propõe-se, então, apresentar estratégias aos professores para que desafiem tais perspectivas já existentes nos estudantes e, assim, ajudem a desenvolver sua imaginação sociológica.

A autora inicialmente apresenta um exemplo caricaturado de pensamentos existentes nos indivíduos norte-americanos sobre pobreza, racismo e machismo, pautados no senso comum; cada pensamento desses sobre a realidade corresponde a ideologias existentes nos alunos, como ideias meritocráticas e determinismos biológicos de raça e gênero utilizados na explicação das diferenças sociais, justamente aquelas que são colocadas em xeque pelos conhecimentos sociológicos. A autora aponta que embora seu exemplo fornecido pareça altamente caricato, uma pesquisa nos Estados Unidos mostrou que quase metade da população (46,6%) acredita que a pobreza da população negra é devida à falta de motivação ou força de vontade, 68% acredita que apenas o trabalho duro é suficiente para se ter sucesso na vida, 15% acredita que mulheres devem cuidar da casa enquanto homens cuidam do mundo, 34,2% crê que é melhor se o homem cuidar das questões materiais externas e as mulheres das questões domésticas, 58,6% acredita que relações homossexuais são sempre erradas e cerca de metade dos americanos crê que o Homem foi criado por Deus nos últimos 10 mil anos (GRAUERHOLZ, 2007). A autora busca, com isso, exemplificar que a caricatura que usou não é, então, tão distante da realidade das opiniões e visões de mundo da sociedade estadunidense e, por consequência, da visão de mundo dos alunos em sala de aula.

Alunos das escolas trazem consigo uma miríade de opiniões e valores, derivadas de seus históricos e particularidades de socialização, acerca de raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade e assim por diante; mesmo que não se apresentem de imediato na forma caricata usada pela autora para elucidar a questão, certamente possuirão em si muito dos discursos dominantes na cultura na qual estão inseridos. Os conhecimentos sociológicos, por sua natureza, desafiam tais concepções, o que gera atrito e resistência. Tal resistência pode se manifestar de diversas formas: linguagem corporal, desatenção ou desinteresse, ou mesmo ausência às aulas que tratem de certos temas. “Ironically, the one technique we use the most – lecturing – is probably the least effective in helping change students’ attitudes” (HOWARD & ZOELLER, [S.d.]; MCKEACHIE, 1999 apud GRAUERHOLZ, 2007, p. 18). Por mais brilhante que a explicação acerca de algum assunto sociológico possa ser, dificilmente isso corresponde à uma mudança de atitude ou crenças prévias existentes nos alunos. Ainda mais,

dada a natureza delicada de certos assuntos que podem dialogar diretamente com a experiência dos alunos (como falar sobre estupro e violência doméstica, por exemplo), há a tendência, por parte dos alunos, de tomar como pessoal as informações sociológicas, o que opera de maneira a dificultar suas capacidades de estranhar e ver os fenômenos a partir de outras perspectivas. Portanto, alunos precisam ser providos de múltiplas oportunidades para repensar e *interagir* com tais questões desafiadoras a partir de outros olhos. Nesse sentido, a prática de interpretar papéis coloca alunos em situações estranhas, não familiares, por vezes desconfortáveis para que possam “sentir na pele” ser alguém de um grupo oprimido.

A autora frisa que não apenas as ideologias, conceitos e pressuposições dos alunos devem ser atentadas no processo de aprendizagem, mas também a abertura a compreensão dos professores:

If we want our students to be critical thinkers and to reject dominant ideologies, we must embrace the fact that students have to have right to disagree and challenge our analysis[...] Rather than appearing weak to students, I believe such behavior models for them the difficult process of becoming more enlightened and socially aware. Such modeling is one of the most powerful tools available as teachers (GRAUERHOLZ, 2007, p. 23).

Grauerholz ressalta a utilidade das experiências do próprio professor quanto a questões que ele próprio tenha defrontado. Tratar de mudanças de ideias, experiências vividas, dificuldades sofridas (seja como mulher, negro, pobre, etc) refletem uma honestidade para com os alunos que podem fazê-los refletir sobre seus erros e momentos de ignorância e progredir a partir dos erros e momentos de ignorância do próprio professor. É claro que isso não quer dizer ser indulgente com a ignorância: é preciso desafiá-la quando aparecer, e este é um dos momentos mais importantes do processo de aprendizagem. É importante lembrar que esses desafios às ideologias existentes nos alunos é um processo emocional e que produz ansiedade, portanto precisando da compreensão e sensibilidade do professor. A autora aponta que:

While this is not a good reason to avoid confronting students and challenging their ideologies, we must be sensitive to their feelings and to when it is time to ‘back off’ and let students process information on their

own terms, in their own time. In the end, it is the students who must tear down the ideological walls; we, as instructors, can only offer them the tools to do so (GRAUERHOLZ, 2007, p. 24).

Sobre atividades de interpretação de papéis, a autora apresenta uma proposta na qual os alunos escrevem diários a partir da perspectiva de alguém *outro* interpretado, em conjunto com leituras primárias de autores desses mesmos grupos a quem buscam tomar os papéis, como forma de evitar desinformação e estereótipos. O exercício busca desenvolver a percepção e consciência dos alunos sobre grupos que de outra forma poderiam parecer como meramente desviante de uma certa “normalidade” (GRAUERHOLZ; SCUTERI, 1989).

A experiência da autora mostra que esses métodos de escrita de diários como se fossem uma pessoa de um determinado grupo em caso nas aulas (negros, gays, idosos, etc.) é especialmente efetivo na expansão da compreensão dos alunos acerca de preconceito e discriminação, levando constantemente a ricas discussões em sala de aula. Os diários produzidos pelos alunos podem ter um efeito catártico ao permiti-los tratar de assuntos delicados e polêmicos, que poderiam, de outra forma causar grande ansiedade, tornando-se mais abertos a explorar as questões envolvendo o grupo do papel tomado e seus próprios sentimentos a respeito de certas questões. A leitura e uso de textos e outras mídias produzidas por representantes do grupo em questão (aquele cujos papéis interpretados pelos alunos emularão) auxilia o alunos a terem uma perspectiva própria deste mesmo grupo, que se distancia dos estereótipos com os quais os alunos, munidos até então somente com conhecimentos derivados do senso comum, construiriam sua percepção acerca do assunto. Isso deve contribuir para que os alunos percebam que o que frequentemente se passa como a realidade desses grupos é, em realidade, uma construção do grupo dominante.

Esse laço empático que ocorre na interpretação do *outro* também é objeto de pesquisa no trabalho de Sarah Lynne Bowman (2010). Segundo a autora, interpretar um personagem fornece não apenas uma estrutura mental para entender a consciência de outros, mas também uma estrutura emocional. De acordo com Tim Marsh (2005), há três formas de empatia: compassiva, cognitiva e emocional.

Compassionate empathy can be demonstrated by player-characters responding kindly to other characters. Cognitive empathy can manifest itself through players knowing how other characters are feeling by observation of

spectatorship, or through interacting with other characters. Emotional empathy is similar to cognitive empathy, but in addition to knowing how other characters are feeling, the players feel these emotions as their own (MARSH, 2005 apud BOWMAN, p. 59).

Nas entrevistas realizadas por Bowman (2010) com jogadores de RPG, foi recorrente a afirmação, pelos entrevistados, que foram introduzidos a tipos de pessoas com quem eles normalmente não interagem, com variados paradigmas, bem como tomaram consciência de preconceitos e opressões do “mundo real” e sua relação com esses sistemas de poder. O RPG proporciona aos jogadores uma interface de pensamento que alterna entre “dentro” do personagem e “fora” do personagem, com as quais podem experienciar, empaticamente, a experiência de outros através dos olhos deles.

Alguns entrevistados afirmam que devido aos conflitos dentro do cenário de jogo (da história jogada), foram forçados a adotar crenças muito diferentes das suas próprias na vida real através de seus personagens, em especial quanto a raça e gênero. Um jogador que era o único da família que se casou com alguém de sua própria raça (caucasiana), diz que foi forçado a lidar com a questão do preconceito no jogo ao interpretar um personagem racista; outros falaram que seus personagens transicionaram, dentro do jogo, de uma visão racista a outra mais inclusiva, como no caso de um personagem anão de um jogador, que, no cenário de jogo fantasioso em questão, possuem, enquanto raça, um preconceito enraizado contra as raças dos elfos e dragões. O jogador “planejava” a transição moral do personagem no futuro, no sentido que tentou atribuir significado à mudança vindoura, tornando-a realista de acordo com seu próprio entendimento. Embora alguns jogadores esperem que o reforço dos laços sociais entre os personagens do jogo ocorra “naturalmente”, conforme o desenrolar da trama, a própria natureza do jogo implica que acabem por cooperar para atingir objetivos, bem como tratem bem uns aos outros em “off” (fora de personagens, *out of character*), construindo assim o arcabouço que possibilita tais transições morais dos personagens.

Muitos jogadores buscam interpretar personagens diametralmente diferentes de si próprios, seja pela sensação de aventura, seja pelo desafio. Muitas vezes a isso corresponde interpretar personagens do gênero oposto para ver as coisas por outros olhos. Alguns jogadores entrevistados pela autora relataram que ao interpretar personagens de gêneros diferentes, acabaram por compreender certos paradigmas que se impõem à realidade daquelas pessoas. Outros, por força de eventos fictícios dentro do jogo, transicionaram forçadamente

seu gênero por efeitos mágicos e relatam terem experimentado sentimentos de misoginia e homofobia que, ao serem interpretados, proporcionaram uma compreensão aprofundada da visão de mundo de pessoas daqueles grupos. “By studying the effects of issues such as sexism, racism, and religious extremism in-character, they may become more inclusive towards others in their daily life, enhancing overall social cohesion” (BOWMAN, 2010, p. 66).

1.6 Propostas concretas de RPG em aulas de Sociologia

No artigo *Active Learning in The Classroom: the use of group role plays*, Phyllis Kitzerow (1990) afirma que produções do campo da educação, em geral, meramente descrevem os objetivos da educação, dados educacionais e populacionais. Em contrapartida, problemas sobre desigualdade na educação e a ausência de uso das pesquisas da prática docente são muito pouco usados. O papel do conflito na educação também é pouco usado, mesmo em assuntos e textos orientados sob esta perspectiva. O objetivo dos jogos de interpretação de papéis que propõe no artigo é, então, tornar os alunos conscientes dos prováveis conflitos que emergirão, derivados da vida em sociedade, e interesses que eles representam. A autora busca antecipar onde situações de conflito podem ocorrer na vida em sociedade e desenvolve jogos de interpretação de papéis com base na constatação da inevitabilidade desse fato, de modo a ajudar alunos a estarem cientes e preparados para compreender a dinâmica dos múltiplos interesses que permeiam tais conflitos.

Kitzerow (1990) apresenta, então, três propostas concretas de jogo de interpretação de papéis que já utilizou em suas aulas, cada qual com uma temática derivada de algum âmbito da vida em sociedade e possíveis conflitos que podem emergir entre as partes interessadas. A seguir descrevo uma suma das três cenas propostas pelo autor e a metodologia descrita a ser utilizada em sala de aula.

1.6.1 Educação

Para a temática da educação, Kitzerow (1990) considera que a cena ideal para a encenação do “public drama” - termo utilizado pelo autor equivalente a “encenação”, ou “conflito público” - é aquela dos conflitos resultantes da relação entre pessoas envolvidas com a educação (diretores, professores e outros membros da escola) e “forasteiros” (a comunidade ou pessoas que de alguma maneira estão ativamente envolvidas nas questões escolares).

A cena, então, é uma reunião escolar (conselho tutelar ou conselho escolar, por exemplo), onde um assunto importante dá início aos debates e o conflito ocorre. Na cena, o conselho escolar irá ouvir o que as partes interessadas têm a dizer sobre um possível aumento nas taxas que a escola cobra com base no valor dos imóveis da comunidade que atende no distrito escolar (prática referente ao sistema escolar norteamericano). O distrito da escola inclui três áreas, cada qual composta por diferentes classes sociais: a) uma nova classe média-alta composta por pessoas que trabalham em uma nova corporação na cidade ou um instituto de pesquisa situado a 50 milhas de distância da escola; b) uma classe média envelhecida composta por pequenos proprietários de negócios e suas famílias, e; c) uma vasta classe pobre composta por empregados da indústria manufatureira que vem encolhendo na cidade.

Para evitar confrontos, o presidente do conselho escolar já programou os grupos que desejavam falar. Incluem-se no debate, então, diferentes grupos, cada qual com seus interesses e perspectiva própria a respeito do assunto em pauta: um grupo de pais a favor do aumento da taxa, um grupo denominado “Cidadãos Por Menores Impostos”, um grupo de consultores educacionais, um grupo denominado “Pais Preocupados com a Educação Cristã” e um grupo de professores. O pesquisador explica no que consiste a atividade e dá uma breve descrição de cada um dos grupos na cena. Os alunos se distribuem voluntariamente entre os grupos e para o papel dos membros e presidente do conselho escolar.

Cada grupo deve se reunir e formar uma declaração que represente o argumento e posicionamento do grupo (10-15 minutos). Cada grupo apresenta sua declaração e é questionada pelos membros do conselho. O conselho se reúne, decide e comunica a todos sua decisão. Caso haja tempo, outros grupos podem apelar da decisão, pedindo que sejam ouvidos e que o conselho se reúna novamente. O conselho decide se vai acatar tal pedido. A cena é mais apropriada para aulas de 90 minutos, dando tempo dos grupos se prepararem, interpretarem e discutirem por um breve período. Se a aula for de 60 minutos, é mais apropriado haver as declarações lidas, interpretações e os comunicados em uma próxima aula.

Entretanto, nas vezes que tentou dividir a cena em duas aulas, encontrou muitas dificuldades em trazer os alunos de volta ao espírito da ocasião.

Assuntos recorrentes desta cena para problematizar com os alunos em sala de aula são: o que a educação deve alcançar, quanto deve custar, quais as responsabilidades de famílias sem filhos têm para com a escola e a divisão de encargos justa para famílias de classes sociais diferentes.

1.6.2 Criminologia

Similar à cena de educação, grupos são formados e preparam declarações. A cena é uma audiência para discutir a redução da superpopulação numa prisão. A cena enfoca na resposta do diretor da prisão às discussões, com ênfase na tomada de decisões e nos interesses e resultados envolvidos.

O diretor da prisão dará uma conferência de imprensa no final da tarde e se reunirá com os grupos, um por vez, para ouvi-los. Os grupos são os assistentes do diretor, um conselho de prisioneiros, um representante da comunidade, um empresário de prisões, representantes de um grupo comunitário que defende um projeto de liberdade a presos que trabalhem, um representante da ACLU (“União Americana Pelas Liberdades Cívicas”), um carcereiro e um ajudante do governador do estado. Os alunos voluntariamente compõem os grupos, com os sobrantes interpretando um grupo de repórteres. É fornecido aos alunos de 10 a 15 minutos para preparação de declarações ao diretor do presídio. Depois, dá-se início à cena.

Espera-se que surja o problema de alocação de presos em presídios que já não têm mais espaços de maneira que não ocorram crueldades e punições não previstas pela Lei. Outras problemáticas que podem surgir são: segurança da comunidade, recursos disponíveis, necessidade de encarceramento por certos crimes menores, possibilidade de reabilitação, necessidade de punição e opções disponíveis. Os resultados devem ajudar os alunos a se tornarem cômicos do sistema de justiça e questionarem as práticas prisionais. Se tais assuntos não surgirem, o professor pode inseri-los, interpretando um repórter na cena.

1.6.3 Questões sexuais

Esta cena é o julgamento de um acusado de estupro. Um aluno interpreta o acusado e outro a vítima, pedindo a eles que inventem a situação que culminou no julgamento. Através de discussões com seus advogados e testemunhos no julgamento, a história vai sendo apresentada pelas partes, que não são obrigadas a dizer a verdade ou serem consistentes com o testemunho da outra parte. Os outros participantes e o júri não possuem outra evidência sobre o que aconteceu que não os testemunhos na audiência.

Acontece o julgamento e o júri chega a um veredito, quando alguns problemas surgem, entre eles: a natureza das evidências usadas em casos de estupro, atitudes quanto às mulheres que a natureza dessas evidências implicam, o trauma do julgamento à vítima e as percepções ambivalentes da sociedade sobre estupro enquanto um crime. Geralmente tais discussões são ativadas em consequência ao veredito do júri e dos questionamentos dos repórteres quanto aos membros do júri e seu veredito.

Um aspecto importante dessas cenas interpretadas é a discussão que se segue após o término do jogo. Alunos costumam estar prontos para discutirem tais questões por terem participado ativamente da cena. Por vezes, alunos têm dificuldades em situar-se fora de seus personagens e confundem suas próprias posições com a deles. A autora, às vezes, pede exercícios escritos nos quais os alunos discutem e argumentam como e por que interpretariam diferentemente do que foi interpretado um dos papéis principais.

Conforme apresentei até aqui através da bibliografia consultada e exposta, o RPG, ou mesmo a interpretação de papéis em sentido amplo, configura-se como uma ferramenta didática com muitas potencialidades para a educação escolar, seja nas disciplinas ditas exatas, quanto nas sociais. É particularmente notável o peso que o cultivo da empatia e desenvolvimento de arcabouços mentais capazes de desnaturalizar aquilo que parece evidente à mente dos alunos têm no desenvolvimento de uma tal postura crítica quanto à sociedade e os grupos sociais que a compõem. O RPG pode incentivar, propiciar, auxiliar ou mesmo

desenvolver no aluno uma percepção reflexiva da realidade que problematize aquilo que porventura se apresente como óbvio, natural, simples. Uma tal postura quanto à inevitável interferência e complexidade dos fenômenos sociais na vida privada muito se aproxima daquilo que Charles Wright Mills (1969) denominou “imaginação sociológica”. No próximo capítulo apresento esta categoria e como ela se relaciona com as aulas de Sociologia e como o RPG pode operar de maneira favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 2: Imaginação sociológica, limitações estruturais da educação escolar e potencialidades do RPG didático

2.1 A imaginação sociológica

Optei por utilizar o conceito canônico de *imaginação sociológica*, de Charles Wright Mills (1969), por ser aquele que sintetiza a “promessa” que as ciências sociais – entre elas, a Sociologia em especial – oferecem ao mundo, seu potencial e valor. O exercício de “estranhamento” ou “desnaturalização” dos fenômenos sociais é um pressuposto que diz respeito à ciência sociológica em geral. Porém, tal exercício só pode ser possível através de uma tal capacidade de “enxergar” a realidade através de lentes “calibradas” sociologicamente. A experiência da vida privada não proporciona alimento intelectual suficiente e apropriado para tal empresa; ao contrário, a vida privada opera de maneira a sintetizar a totalidade dos fenômenos observáveis pelos indivíduos em termos imediatos, relativos às limitadas experiências da vida cotidiana. O estranhamento, então, enquanto exercício e capacidade interpretativa da realidade como condição *sine qua non* da atividade sociológica (seja enquanto saber científico profissional, seja como “qualidade de espírito” possuída por um indivíduo) requer uma descrição acurada de sua operação e sentido para que possa ser descrito como objetivo pedagógico escolar, mais especificamente a tarefa da disciplina sociológica.

É da relação entre aspectos macro e microssociológicos, aquela que Mills (1969) denomina como relação entre “biografia” e “história”, que surgem as perturbações que afligem os homens do tempo do autor, a saber aqueles do período após a Segunda Guerra Mundial. A incapacidade de compreender o sentido de sua época, das perturbações resultantes do entrelaçamento entre a biografia pessoal e os fenômenos sociais não compreendido pelos indivíduos, resultam na inquietação que todos parecem sentir, mas poucos conseguem interpretar. Presos às experiências imediatas de suas vidas privadas (emprego, família, vizinhos, religião), os homens modernos não compreendem o sentido de sua época e suas

próprias vidas. Do bem-estar à miséria, a biografia individual não realiza sua relação com o curso da história mundial.

Por isso, os homens comuns não sabem, quase sempre, o que essa ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. Não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo (MILLS, 1969, p. 10).

A informação, por si só, não basta para suprir essa incompreensão do mundo e inquietação; em verdade, na época à qual Mills se refere e ainda mais nos dias atuais, informação é algo abundante. “O que precisam, e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1969, p. 11). Esta “qualidade de espírito” é o que Mills denomina como *imaginação sociológica*.

A imaginação sociológica é a qualidade de espírito que capacita o homem a compreender o cenário histórico mais amplo e seu significado para sua vida íntima, bem como a dos outros homens - como suas psicologias são formadas. É através da imaginação sociológica que o indivíduo entende que só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu destino localizando-se dentro de seu tempo, que só pode conhecer seu horizonte de possibilidades de vida conhecendo as possibilidades de todas as pessoas sob as mesmas circunstâncias que ele; é através dela que os homens compreendem que todo indivíduo vive sua biografia, a sua história de vida, dentro de uma sequência histórica, um contexto do qual condicionam e por ele são condicionados.

A imaginação sociológica é a capacidade de transitar, inter e intrarrelacionalmente entre perspectivas particulares e amplas, das psicológicas às políticas, do micro para o macro, da biografia pessoal para a História da Humanidade, do exame de uma única família à análise de orçamentos nacionais, da escola teológica à estrutura militar, da indústria petrolífera aos estudos de poesia contemporânea. Mais ainda, é relacionar essas perspectivas micro e macro entre si, transitando entre ambos âmbitos da vida social num movimento constante de idas e voltas (MILLS, 1969).

A imaginação sociológica ganha diferentes alcunhas por Mills (1969): “qualidade de espírito”, “qualidade da mente” e “consciência”. Todas referem-se à capacidade de compreender os fenômenos sociais e vida privada e suas relações da maneira crítica e reflexiva que o autor descreve em sua obra homônima.

Mills, através do uso de uma alegoria, descreve o desenvolvimento da imaginação sociológica como um “despertar” dos homens que sentem-se, de repente, como estrangeiros em sua própria sociedade, um residente numa “casa que apenas aparentemente conheciam” (MILLS, 1969, p. 14). Passam, então, a compreender que muito das inquietações e perturbações que assolavam suas vidas, assim como de outros homens de sua época em condições análogas, não eram, conforme prescritos e interpretados, problemas de caráter pessoal, individual; que as mazelas da vida privada se relacionam intimamente com o mal-estar público, e este, por sua vez, não pode ser resolvido como questão privada, uma doença psiquiátrica.

A imaginação sociológica é, então, uma qualidade de espírito, uma postura cognoscente da realidade, um olhar através de lentes sociológicas. É a postura interpretativa da realidade enquanto formada pela biografia pessoal, estruturas sociais e história da humanidade, numa dinâmica de afetação que perambula entre os diferentes âmbitos micro e macro num movimento de ida e volta através da qual as vidas humanas são condicionadas e que, por sua vez, a modificam, mesmo que de maneira muito menos intensa do que por ela são modificadas.

Todavia, qual seria então o papel da imaginação sociológica, conforme conceito prescrito por Mills, na educação escolar?

Conforme afirma Giddens (2005):

Aprender a pensar de maneira sociológica – olhar, em outras palavras, o quadro mais amplo – significa cultivar a nossa imaginação. Estudar sociologia não é apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento. Um sociólogo é alguém que consegue se libertar da imediatez das circunstâncias pessoais e colocar as coisas em um contexto mais amplo. O trabalho sociológico depende daquilo que o autor americano C. Wright Mills, em uma expressão famosa, chamou de **imaginação sociológica** [...] A imaginação sociológica exige que, acima de tudo, “nos afastemos em nosso pensamento”

das rotinas familiares de nossas vidas cotidianas para enxegá-las como algo novo (GIDDENS, 2005 apud SILVA, 2017, p. 42, grifo do autor).

Na perspectiva de Silva (2017), a *imaginação sociológica* é menos um “conteúdo” e mais uma prática, uma maneira de “ver” as cenas do cotidiano. “Assim, o desafio da docência é capacitar-se no sentido de oferecer as condições e orientar os educandos a praticar a *imaginação sociológica*” (SILVA, 2017, p. 42). A *imaginação sociológica* é, nesse sentido, menos um conceito formado, fechado e acabado da ciência sociológica, passível de ser aprendido, dominado e replicado – tal qual um conteúdo disciplinar ensinado dentro dos conhecimentos tradicionais das disciplinas escolares –, do que uma postura perceptiva quanto à realidade social, um jeito de enxergar os fenômenos, uma “lente” sociológica pela qual a experiência, em sentido amplo, é interpretada a partir da relação entre os fenômenos localizados na vivência pessoal, no âmbito micro, com aqueles de maior alcance, sociais e globais, do âmbito macro.

2.2 Limitações estruturais da educação escolar

Embora não seja novidade o uso do conceito de *imaginação sociológica* em salas de aula de Sociologia, tanto como conteúdo, quanto por conceito norteador da prática docente, raramente ele é compreendido da maneira correta e aprofundada, conforme sua formulação por Charles Wright Mills (DANDANEAU, 2009). Mesmo que o conceito seja, em suma, muito próximo do que a perspectiva sociológica, em si, represente – a saber, a desnaturalização dos fenômenos sociais e sua relação com os agentes que vivem em sociedade –, razão esta de sua escolha para a proposta deste trabalho em apresentá-lo como passível de desenvolvimento através do RPG, ele é geralmente mal-compreendido, ou utilizado de maneira limitada. Uma causa fundamental dessa dissonância é devido às limitações das instituições escolares, organização das disciplinas em ciclos e séries, bem como a maneira como o processo de ensino é realizado.

Like all sociology, the so-called sociological imagination is almost always taught in standard-issue classrooms. But as we know from the fruits of sociology generally, the National Survey of Student Engagement, and

actually existing teaching experience, today's standard-issue classrooms are about the last place one would want to attempt to transform everyday consciousness into sociological self-consciousness. The commercialization and bureaucratization of higher education systematically renders our classrooms fortresses of rules and regulations walled-off from live experience, where too often student-consumers meet professor-producers in an un-free exchange of lifeless educational product, the veritable McUniversity (DANDANEAU, 2009, p. 9).

Embora Dandaneau (2009) refira-se em seu artigo à educação universitária e às disciplinas sociológicas que nela são inseridas, é cabível afirmar que o modelo educacional por ela referido pouco se distingue da educação escolar no sentido de ser comum a ambas uma uniformização processual e organizacional do conhecimento como produto. O termo “McUniversity” faz alusão ao fato de que o modelo de ensino se compara à famosa rede de fast-food McDonald's. A racionalização da indústria de restaurantes fast-food se equipara àquela dos sistemas escolares.

O desenvolvimento da *imaginação sociológica* seria, então, uma medicina eficaz contra os efeitos alienantes e reificantes do capitalismo contemporâneo, que deixa suas marcas na educação escolar. Porém, o desafio se encontra justamente no fato de que o processo escolar desenvolvido nas escolas, assim como elas próprias, são concebidos e praticados dentro da sociedade capitalista racional-utilitária. Germinar, desenvolver e cultivar uma *imaginação sociológica* dentro de um tal ambiente avesso à ela é tarefa árdua. A lógica da educação escolar opera contra tal empresa. Como então, neste contexto educacional, desenvolver uma tal “consciência sociológica”, nos alunos, capaz de fazê-los “despertar” e descobrirem-se numa “casa que apenas aparentemente conheciam”, tal qual na alegoria utilizada por Mills (1969)? Embora não pareça haver uma forma segura, a bibliografia costuma apontar no sentido de experienciar a *imaginação sociológica* na “pele” (DAUDENAU, 2009; SIMPSON; ELIAS, 2011). Fazer com que os alunos vivenciem as diferenças, as forças institucionais, a relação de suas vidas com as estruturas nas quais estão inseridos são formas eficientes de desenvolver uma tal maneira de enxergar a realidade afeita à *imaginação sociológica*.

Entretanto, dadas as limitações contextuais das salas de aula e as biografias e particularidades das vidas pessoais dos alunos, parece muito difícil criar uma experiência em

“primeira-mão” capaz de despertar no aluno sua consciência da relação de suas vidas com fatores amplos da sociedade. Afinal, duas aulas de quarenta e cinco minutos semanais (ou uma hora e meia para os professores mais afortunados que conseguem tornar suas aulas semanais em “aulas-faixa”, ou seja, as duas horas-aula num mesmo dia, uma em seguida da outra), conforme praticado na educação básica de Santa Catarina⁵, uma vez que a carga horária semanal obrigatória não foi prevista pela Lei nº 11.684/2008 que alterou a Lei nº 9.394/1996, em concomitância com as limitações escolares em termos de materiais, espaços, organização do tempo, avaliações e todo o aparato educacional racionalizado de maneira instrumental não configuram-se como fatores apropriados para a empresa de cativar e despertar nos alunos a *imaginação sociológica*.

Com base em Jinkings (2007, p. 125-126), elenca-se questões comumente investigadas na pesquisa sobre as condições e particularidades do ensino de Sociologia brasileiro: “as condições de trabalho e a formação do professor de Sociologia, a carga horária da disciplina, os conteúdos programáticos, os materiais e recursos didáticos utilizados, o perfil sócio-econômico dos alunos e seu comportamento em relação à disciplina, determinações históricas e filosóficas da prática docente na escola, suas condições espaciais e materiais”.

A investigação tem constatado uma permanência da situação de precariedade na qual se realiza o ensino de Sociologia, apesar da conquista da obrigatoriedade da disciplina nos currículos do ensino médio do Estado, há cerca de nove anos. De fato, lembrando Florestan Fernandes (1980b) quando, ao refletir sobre as potencialidades do ensino de Sociologia nas escolas de meados do século passado, afirmou que ele seria infrutífero sem uma mudança mais geral na estrutura do sistema educacional brasileiro, pode-se afirmar que a atual configuração do sistema não favorece que se desenvolvam as possíveis contribuições das ciências sociais para uma compreensão ampla da vida em sociedade [...]

Ao lado de problemas que historicamente marcam a educação básica brasileira, como o quadro de marginalidade de grandes contingentes populacionais em relação ao processo educativo, somam-se as dificuldades particulares da situação da Sociologia no Ensino Médio, que decorrem de sua ainda frágil presença disciplinar. A ausência de tradição de trabalho com o ensino da Sociologia nas escolas, o desconhecimento sobre o sentido e a

5 A carga horária da disciplina varia de acordo com cada estado da União.

finalidade da disciplina na grade curricular e sua conseqüente desvalorização, tanto pelas direções das escolas e pelo seu coletivo de professores, como pelos alunos, obstaculizam a criação e a consolidação de espaços de reflexão sociológica que promovam *mediações significativas entre os estudantes e o conhecimento científico da vida social* (JINKINGS, 2007, p. 126, grifo meu).

Diante deste cenário inapropriado para o cultivo da “qualidade de espírito” que Mills (1969) chamou de imaginação sociológica, compete então, ao menos que parcialmente pois sabe-se limitada às realidades estruturais da sociedade na qual a escola está inserida, às propostas metodológicas utilizarem-se de estratégias didáticas que circundem até onde puderem as dificuldades contextuais da escola para cumprirem seus propósitos pedagógicos. Nesse pequeno período de tempo e espaço escolar dedicado à reflexão sociológica, é que deveria, supõe-se, ocorrer tão difícil e grandiosa empresa de desenvolver nos alunos “lentes” interpretativas da realidade que os capacitem a relacionar suas biografias com as estruturas maiores da sociedade, assim como às outras biografias das vidas que se encontram atravessadas pelas forças sociais comuns a um mundo globalizado. E se não temos acesso à experiência em “primeira-mão” das diferentes realidades experienciadas pelos diferentes conjuntos culturais, grupos minoritários, etnias, enfim, o *outro*, o RPG proporciona uma possibilidade de experiência concreta simulada, como num ensaio dramatizado em profundidade daquilo que outras formas de vida experienciam diretamente.

2.3 Potencialidades do RPG na escola

Conforme desejo argumentar, o que a bibliografia aponta sobre a necessidade de fazer o aluno experimentar, vivenciar na prática, ser obrigado a lidar com questões que ampliem seus horizontes imaginativos através de múltiplas realidades sociais para, assim, poder desenvolver uma imaginação sociológica, é justamente uma das potencialidades do RPG: a de fornecer essas experiências, ainda que de forma simulada – dada as limitações do contexto escolar e da biografia pessoal dos alunos –, de forma que ela se torne significativa em sala de aula.

A dissertação de mestrado de Rafael Vasques (2008) trata das potencialidades do uso do RPG no ambiente escolar. Vasques é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, possui mestrado na área de Educação Escolar (pela mesma instituição) e atua como professor em algumas escolas em Campinas, nas quais faz uso do RPG em turmas regulares de Sociologia. Muito de meu interesse de pesquisa da relação do RPG com o ensino escolar de Sociologia, bem como questões de investigação e problemáticas da aplicação do jogo em sala de aula surgiram a partir de conversas particulares por redes sociais e via Skype. Rafael foi apontado para mim por intermédio de um outro professor de Biologia, antigo colega de jogos de RPG que conheci através de projetos de jogos de LARP (*live action role-play*) compartilhados por jogadores do Brasil inteiro, cujo qual também utiliza o jogo constantemente como ferramenta didática em suas aulas. Além de sua atuação docente usando o RPG em aulas de Sociologia, Vasques também palestra e oferece falas a eventos que tratem da temática, como a fala que ofereceu após um convite meu, via Skype, no evento “RPG e outros jogos na educação”, realizada pelo Núcleo de Estudos de RPG e Didática (NERD), grupo de estudos ao qual faço parte, no dia 15 de setembro de 2017, na Universidade Federal de Santa Catarina. Além disso, Vasques produz conteúdos como entrevistas e propostas de jogos para a Revista Mais Dados, a primeira revista científica brasileira especializada em produções acadêmicas que tratem de RPG, LARP, jogos de cartas e tabuleiro. Um exemplo de sua produção é a proposta de jogo aplicável à aulas de Sociologia, denominada *Brasil 1759* (VASQUES, 2017, p. 295), “que aborda as consequências do Tratado de Madri na definição da ocupação espacial das colônias portuguesas e espanholas”.

Vasques (2008) busca tratar da relação entre o RPG e educação escolar em suas múltiplas facetas para, então, apontar as potencialidades do jogo enquanto ferramenta didática.

2.3.1 RPG e o *desencantamento do mundo*

Utilizando o conceito weberiano de *desencantamento do mundo*, onde processos racionais, matemáticos, científicos, lógicos, cálculo etc. cada vez mais sobrepõem o pensamento místico religioso na interpretação, ordenação e controle da realidade, Vasques (2008) situa o RPG como produto deste processo desencantador. Uma das razões com as quais

o RPG foi por vezes mal-interpretado como sedutor de jovens, corrompedor da juventude e, como o autor aponta, errônea e tendenciosamente associado pela mídia a eventos trágicos ou ao menos moralmente controversos, como mortes de adolescentes e cultos satânicos, se dá pelo fato de que nos universos de jogos de RPG o “sagrado” é passível de formulação, cálculo matemático e definição objetiva através das regras de jogos e fichas de personagens. O RPG, ao objetificar e, de certa forma, “domesticar” o incalculável – deuses, anjos, demônios e toda sorte de ficções que fazem parte não apenas do mundo literário e midiático, mas de crenças religiosas ao redor do mundo –, tornando o sagrado algo decifrável, mensurável, controlável e jogável, rompe com o monopólio discursivo que explica a realidade mística espiritual; dimensão explicativa esta que, conforme Weber apontou, se encontra no âmbito privado e místico da vida por ter perdido espaço para a racionalização decorrente do processo de desencantamento do mundo. Aquilo que por vezes é tido como inconcebível, incomensurável, torna-se um conjunto de números num sistema de regras de jogos de RPG. Dessa forma, entidades como Jesus, Zeus, Lúcifer e toda sorte de seres místicos podem ser transformados em fichas de personagens controláveis e comparáveis dentro dos universos fictícios dos jogos de RPG que possuam tais temáticas cabíveis. Em outras palavras, tornam as religiões racionalizáveis. Nesse sentido, o pensamento científico-matemático, cujo qual o RPG utiliza e a ele se afilia, desencanta porque ao quantificar e calcular os mistérios da vida, os desmistifica. E é na dimensão racional, científica e matemática do *desencantamento do mundo* que o RPG se situa.

Muitos RPGs utilizam conhecimentos científicos estabelecidos, ou até mesmo teorizados ou hipotéticos (como viagem no tempo) para compor seu cenário de jogo e sistema de regras, de maneira que o jogador possa ter acesso a esses conhecimentos através do jogo. Muitos jogos também indicam leituras científicas aos jogadores como forma de se inteirar do jogo, ou até mesmo matar suas curiosidades; em jogos de exploração espacial, livros de astronomia são indicados, por exemplo. Alguns jogos até mesmo apresentam a historicidade e hierarquia de conhecimentos: no sistema de regras do livro de RPG *GURPS* (Generic and Universal Role Playing System), é necessário ter-se conhecimentos de matemática e física para poder-se obter conhecimentos de física nuclear, por exemplo. Outros jogos tratam de questões sociais mais delicadas, como o estigma social, que é uma característica que um personagem pode ter e que gera consequências no cenário de jogo, como uma raça, classe ou sexo que é culturalmente considerado inferior: uma mulher no século XIX, um índio

americano em território branco no século XIX, algumas religiões nos EUA, um gôdo no Império Romano, etc. Virtualmente, nenhuma limitação existe às possibilidades de cenários fictícios que um jogo de RPG pode usar. Todos os assuntos são transformáveis em jogo.

Por oferecer ao jogador regras que mensurem quantitativamente os personagens, as ações e situações dentro da narrativa criada, o RPG permite ao jogador perceber o real enquanto objeto passível de apreensão [...] Esta característica habilita o jogo como uma estratégia pedagógica que exercite no aluno habilidades cognitivas ligadas a conteúdos que devem ser desenvolvidos pelos professores em suas aulas (VASQUES, 2008, p. 127).

2.3.2 RPG e o romantismo anticapitalista

Vasques (2008) identifica no RPG um discurso que contém elementos do pensamento romântico anticapitalista que questiona avanços do capitalismo em diversos âmbitos e advoga práticas, modos, estilos de vida e culturas de um passado pré-capitalista. O romantismo anticapitalista é uma corrente de pensamento, expressão artística e filosofia acerca da sociedade que advoga um retorno a um tal estado anterior ao da alienação e reificação de todos os âmbitos da vida humana, consequentes do avanço do capitalismo sobre o mundo. É justamente para um passado anterior à alienação capitalista (que resulta na coisificação) que o romantismo anticapitalista pretende retornar, numa espécie de nostalgia por um passado perdido.

Os conceitos de *Gemeinschaft* (comunidade coletiva extremamente ligada a valores qualitativos de organização social) e *Gesellschaft* (onde o homem da comunidade é regido pela lógica do capital, do cálculo, da fábrica, grande cidade, e onde os laços entre pessoas são dissolvidos e estandardizados) representam um contraste entre como as coisas “eram” e como as coisas “são”; com o avanço das relações sociais orquestradas de acordo com a lógica do capital, a forma como as pessoas se relacionam passam da *Gemeinschaft* para a *Gesellschaft*. Pessoas que tentem exercer o livro jogo de sua fantasia imaginativa entram em choque com a mecanização e insipidez do mundo ordenado pelas relações capitalistas. O romantismo representa uma revolta pela afetividade reprimida e deformada, além da “magia” banida do

mundo capitalista. Revolta esta canalizada através da ficção, numa tentativa de “reencantamento do mundo pela imaginação” (VASQUES, 2008, 71).

A indústria cultural, através da conveniência e conforto, elimina a agência das pessoas, sua autonomia, as torna uniformes, retira-lhes a perspectiva criadora e força as pessoas a acompanharem as narrativas de forma passiva. O RPG, situado como uma expressão de um tal romantismo anticapitalista, “Contrapõe-se à passividade a atividade, assim como se contrapõe a realidade estagnada capitalista ao mundo fantástico” (VASQUES, 2008, p. 73), pois, através do RPG, possibilita-se aos jogadores que recorram:

Mais às lições aprendidas na experiência da vida real. Isto, por sua vez, concede aos jogadores um vislumbre de um lado da vida que eles podem ter ignorado; concede aos outros a chance de ver a vida pelos olhos de outra pessoa e os ajuda a entenderem os desejos e as motivações dos outros. Isto é contar histórias: a antiga forma de arte que sobreviveu ao teste do tempo e, com a ajuda de uma nova geração de pensadores ativos, reconquistou seu lugar de direito no mundo (SPENCER-HALE, 1997, p. 203 apud VASQUES, 2008, p. 73).

Acerca da tradição da narrativa oral, Mark Rein-Hagen, criador de RPGs como o *Vampiro: a Máscara*, diz:

Há muito tempo atrás, antes dos filmes, da tevê, do rádio e dos livros, as pessoas costumavam contar histórias umas para as outras. Eram histórias de caçadas, lendas de deuses e de grandes heróis, ou fofocas sobre os vizinhos. Narravam essas histórias em voz alta, como parte de uma tradição oral que, lamentavelmente, foi posta de lado. Não mais contamos histórias – nós as ouvimos. Sentamo-nos passivamente e deixamos que nos tomem no colo e nos levem para o mundo que nos é descrito, para a percepção da realidade adotada por outros narradores. Tornamo-nos escravos de nossos televisores permitindo que uma oligarquia de artistas nos descreva nossas vidas, as nossas culturas, a nossa realidade. Através de histórias transmitidas diariamente, nossa imaginação é manipulada – com resultados por vezes positivos, mas na maior parte dos casos, negativos (REIN-HAGEN, 1994, p. 21 apud VASQUES, 2008, p. 74).

Num mundo tão repleto de estímulos, informações, mídias, entretenimento, catástrofes e toda sorte de produtos da indústria cultural, que a todos torna audiência passiva, padronizada, inerte e que subverte a essência humana através da corrosão das formas de socialização, alienando seres humanos uns dos outros, o RPG representa uma fagulha na tentativa de restabelecer a antiga tradição oral de criar e contar histórias. “Num mundo no qual a TV ou a *internet* oferecerem o acesso imediato e remoto a um volume de informações virtualmente inesgotável, o papel e o local social da leitura, do livro, do professor e da escola devem ser necessariamente repensados” (FREITAS, 2006, p. 88). Mais ainda, o RPG simboliza uma forma de contato direto, de sociabilização e reforçamento de laços sociais entre indivíduos participantes (ARAUJO; OLIVEIRA, 2011; NASCIMENTO JÚNIOR, 2015; SIMPSON; ELIAS, 2011; KITZEROW, 1990; SAMAGAIA, 2004; VASQUES, 2008).

2.3.3 RPG e *capital cultural*

Para ser jogado a contento, de forma que o cenário fictício proposto seja compreensível pelos jogadores em termos de regras de jogo e contexto fictício (seja pautado numa época, contexto, evento histórico em sua totalidade, seja em cenários mais fantasiosos ou mesmo abstratos), os jogadores costumeiramente recorrem a materiais extras sobre o cenário. Um RPG que se passasse durante o período das Cruzadas (tema recorrente em vários livros de RPG), pode conter em seus livros básicos diversas informações sobre eventos históricos, classes sociais, personagens importantes, contextos socioculturais, religiões e tecnologias da época. Mas além disso, o RPG estimula a pesquisa extra-jogo: o que Vasques (2008) aponta, em consonância com Freitas (2006), é que praticantes de RPG acabam por desenvolver um tino científico de pesquisa por materiais que tratem do cenário de jogo, seja na internet, seja em outras mídias. Uma postura de investigação por novos materiais que forneçam fomento ao RPG jogado que estimula a curiosidade e mobiliza o capital cultural dos alunos na busca por ampliar ainda mais seu entendimento acerca de algum cenário ou contexto. Ou seja, ao mobilizar seu capital cultural já possuído para compreender o jogo e pesquisar mais a respeito, o jogador acaba por ampliá-lo como consequência.

2.3.4 RPG e determinismo histórico

Doravante, através da capacidade de transformação em jogo de qualquer possibilidade de contexto, cultura, evento, situação, seja fantasiosa, seja baseada na vida real, o RPG é uma poderosa e maleável ferramenta didática para professores que desejem adequar conteúdos a uma proposta de jogo, de maneira a transmitir sentidos, conteúdos ou significados, ou ainda desenvolver posturas e compreensões acerca de determinados assuntos ou conteúdos. Nesse sentido, aulas de Sociologia poderiam facilmente adequar cenários, eventos e contextos em jogos de RPG a serem utilizados em sala de aula para cumprir propósitos pedagógicos acerca de determinados assuntos. A reflexão crítica basilar do pensamento sociológico acerca da realidade social poderia ser ensaiada em jogos que tratem sobre determinadas problemáticas, tais quais o racismo, machismo, classes sociais, indústria cultural, etc.

Uma das principais potencialidades do RPG é a desnaturalização do social, pois ao apresentar a possibilidade de construir uma ambientação de forma fictícia (principalmente nos sistemas genéricos), os componentes desta serão delineados pelos autores[...] Todo e qualquer conceito pode ser elaborado e desenvolvido[...] (VASQUES, 2008, p. 113).

Sobre este aspecto multifacetado do RPG de possibilidades de jogos, Freitas diz:

Além disso, os cenários e universos ficcionais descritos nos jogos de RPG são via de regra constituídos por sociedades multiraciais e multiculturais, onde convivem (harmoniosamente ou não) personagens de diferentes raças, origens, capacidades e características. Raças e nacionalidades separadas por ódios e inimizades, colonizadores e colonizados, escravos e escravizadores muitas vezes dividem a cena nas partidas de RPG. Este exercício multicultural expõe os jogadores de RPG a toda sorte de situações geradas pelo choque de culturas e civilizações durante as histórias. Num ambiente de diversidade, gerido pela regra do equilíbrio e da igualdade entre os personagens, os jogadores de RPG exercitam a capacidade de tolerância diante da diversidade, ou experimentam situações de intolerância de ordem racial, religiosa ou de outras origens, que se colocam como dilemas a serem

resolvidos pelos personagens. No ambiente virtual, na simulação de realidade e sociedade onde seus personagens ganham vida, os jogadores aprendem (muitas vezes na “própria pele”, ou seja, através de seus personagens) a conviver com a diversidade e a discriminação (FREITAS, 2006, p. 85-86).

Dentre as potencialidades do uso do RPG na educação escolar, Vasques (2008) afirma que além das qualidades já elencadas – a saber, da retomada da atividade oral de criar e contar histórias; a mobilização de capital cultural já existente no aluno, bem como a aquisição de novos conhecimentos que ampliam-no; a flexibilidade do RPG em se adaptar a qualquer tipo de cenário fictício que se deseje jogar, e com isso a possibilidade de abordar diferentes conteúdos escolares –, o RPG também tem o potencial de desnaturalizar a história tal como ocorreu como uma sequência determinística de eventos.

Quando a ambientação utiliza a história humana, tal qual ela de fato o foi, como referencial, possibilita-se que os jogadores apropriem-se de uma visão que permite o confronto com o determinismo mais vulgar como, por exemplo, o decreto neo-liberal do fim da história proposto por Fukuyama (1992). Confronta-se com este determinismo porque demonstra as potencialidades existentes em determinado período histórico que não conseguiram se efetivar na história, possibilitando uma visão caleidoscópica da sociedade analisada em questão. Visão esta que poderá ser utilizada para compreender sua própria realidade. Com isto, não apenas a história tal qual ela aconteceu, mas também a percepção das potencialidades históricas existentes dentro da ambientação, apresenta as sociedades passadas como vivas, ativas e contraditórias (VASQUES, 2008, p. 121).

No RPG, nenhuma história segue um evolucionismo determinista. Pode-se brincar de alterar a História, como em jogos que envolvam viagem no tempo, possibilitando a visão das realidades possíveis, bem como as consequências que certas ações de indivíduos poderiam acarretar e, efetivamente, “alterar a História”. Isso se associa à perspectiva de Walter Benjamin (2005) acerca da História contada apenas pela perspectiva dos vencedores. Através do RPG, os jogadores podem experienciar a história através dos vencidos e oprimidos e suas lutas.

Através da encenação lúdica dos jogos de RPG, os alunos podem criar e recriar eventos, culturas, sociedades, valores, personagens (históricos, fictícios ou mesclas entre ambos), tecnologias, conhecimentos e descobertas de sociedades que já se foram, ainda estão por vir ou existiram no passado apenas enquanto potencialidade, uma possibilidade que não realizou seu devir. A consideração dessas dimensões sobre a realidade social muito tem a ver com a desnaturalização da sociedade em que vivem, ao ver que as coisas não “precisavam ser como são”.

2.4 RPG e *imaginação sociológica*

Retorno, então, à *imaginação sociológica*. A “qualidade da mente”, “qualidade de espírito” ou “consciência” - todos termos utilizados por Mills (1969) ao se referir à *imaginação sociológica* – acerca dos fenômenos sociais, eventos, história e biografias, e o emaranhado interrelacional entre eles no bojo do tecido social que forma nossa experiência, de forma a dar sentido à experiências dos homens de nossa época, essa dimensão sociológica tão ampla, que requer uma capacidade imaginativa igualmente alargada; é essa a potencialidade que o RPG possui. Ao criar, remontar, modificar, recriar e jogar com a realidade, com todos seus dinamismos e caos, todas suas forças estruturais que constroem os mais fortes espíritos de agentes que tentam moldar o rumo das sociedades, os alunos, numa sala de aula, num jogo de poucas horas (ou aulas) podem vislumbrar, mesmo que momentaneamente e de maneira fugaz, a complexidade do que Mills descreveu em sua obra.

É claro que não significa, com isso, que o RPG seria a ferramenta didática capaz de fornecer a *imaginação sociológica* ao aluno por si só. Tampouco tenho a pretensão de argumentar no sentido de que o RPG, sozinho, possa desenvolver uma predisposição cognitiva nos alunos de forma duradoura, que passem a usar e desenvolver cada vez mais, uma vez fora da escola, sua *imaginação sociológica*. Não tenho esta pretensão. O que argumento, contudo, é o que a bibliografia até aqui tem apontado: que colocar os alunos para vivenciarem, mesmo que de maneira (in)direta os conflitos e contradições da vida em sociedade produz significado para aquilo que era até então um conjunto de conteúdos sociológicos ainda abstratos. Argumento que significar, no sentido de dar significado e sentido, somente pode acontecer através da experiência. E diante da realidade escolar em que

a Sociologia se encontra, com todas suas limitações, bem como diante da impossibilidade lógica de proporcionar aos alunos uma experiência direta com certas realidades estranhas a eles (ser um senador do Império Romano, um traficante do morro, um elfo, um negro pobre que sofre racismo, um bilionário desdenhoso das consequências de suas empresas em bairros pobres, um cientista em pleno fervor da razão iluminista, um indígena brasileiro diante da chegada dos bandeirantes em suas terras), o que podemos é, então, utilizar o RPG para simular essas experiências. E com isso, desvendar o sentido daqueles eventos, contemplar suas consequências para a história de uma ou das sociedades como um todo, comparar com nossa sociedade e cultura, equiparar nossas experiências e nosso devir com aqueles outros que em situação análoga tomaram outros rumos, compuseram outras biografias, ou sequer realizaram seu percurso histórico. O aluno pode, com isso, perceber o entranhado das relações entre as biografias e estruturas sociais, e a relação destas últimas entre si no jogo que compõe a sociedade como ela é, foi, será, ou ainda, poderia ter sido.

Em guisa de conclusão deste capítulo, desejo realizar ainda alguns apontamentos sobre a obra melhor relacionada com o tema deste trabalho, qual seja, a relação entre o RPG, imaginação sociológica e ensino de Sociologia. A opção por apresentar este artigo neste capítulo e não no capítulo 1, onde apresentei obras que utilizaram o RPG como ferramenta didática, se justifica pelo fato de que neste artigo é incluso muito do que argumentei até aqui. Ficará claro ao leitor, espero, que a relação entre a experimentação com a realidade social através do RPG, além de ser ferramenta lúdica eficaz em incentivar a participação dos alunos e a qualidade da aula como um todo, tem ainda o potencial de despertar suas imaginações para questões sociais mais amplas, justo aquelas que fogem às limitações das biografias pessoais que tendem a explicar o funcionamento da sociedade através da experiência de vida – o que no caso dos alunos, em especial, costuma ser bastante limitada pela idade.

2.5 RPG sociológico sobre a sociedade estadunidense

Joseph Simpson e Vicky L. Elias (2011), no artigo *Choices and Chances: The sociology role-playing game – The Sociological Imagination in Practice*, utilizaram o RPG para fazerem com que seus alunos experimentassem a realidade americana, de acordo com dados demográficos oficiais, e dessa forma, tornassem-se cômicos das forças, instituições e

estruturas sociais que operam naquela sociedade de maneira a moldar e limitar as possibilidades de vida de diferentes grupos de pessoas. Através do uso de um cenário de RPG que teve a realidade contemporânea norteamericana como base, os professores puderam apresentar aos alunos consequências realistas às ações tomadas por eles, fazendo-os ter uma compreensão alargada das forças sociais que constroem a ação dos sujeitos. Ainda mais, ao tomarem cuidado para manter certos aspectos lúdicos do jogo durante sua utilização nas aulas, asseguraram o que a bibliografia aponta a respeito de ganhos na habilidade de compreensão e retenção de informação pelos alunos. É digno de nota que as aulas tinham duração de cinquenta e cinco minutos, o que representava um desafio ainda maior e que dialoga com o que levantamos até então sobre as dificuldades estruturais do ensino de Sociologia no Brasil.

Experiências escolares baseadas em dramas narrativos (como o jogo de RPG) têm se provado frutíferas oportunidades para os alunos testarem, modificarem e transcenderem papéis sociais, inclusive aqueles fortemente reforçados pelas estruturas sociais, como os de gênero e classe. Os autores acreditam que desafiando alunos a verem o mundo pelos olhos de diferentes cidadãos, serão capazes de notar e comparar diferentes experiências humanas sem que, com isso, sintam-se pondo em risco suas próprias identidades, permitindo alcançar níveis de análise antes talvez inalcançáveis por barreiras psicológicas. Através da ilustração dos efeitos oriundos de diferentes características e escolhas em conjunto com as estruturas sociais que atravessam os sujeitos, podem vislumbrar a natureza sistêmica da vida social, fomentando sua *imaginação sociológica*. Na experiência dos autores, através do RPG, alunos tomam coragem para testar papéis sociais normalmente não abertos a eles (SIMPSON; ELIAS, 2011).

Com base em dados de censos demográficos e jogadas de dados de múltiplas faces, os alunos criaram personagens com informações a respeito de raça, idade, gênero, estado civil, presença de filhos e escolaridade. A partir disso, tiveram de avaliar opções e decisões apropriadas para seus personagens, tomando decisões como onde seu personagem trabalharia e como gastaria seu dinheiro, lidando com as consequências dessas decisões e condições. Os personagens dos alunos e as decisões por eles tomadas foram usadas pelos professores em jogos posteriores nas aulas para tratar de tópicos sociológicos variados, como justiça ambiental, discriminação etária, constructos sociais.

Os personagens dos alunos foram criados durante as aulas presenciais, combinando jogadas de dados percentuais (2 dados de 10 faces, ou “2d10” em linguagem “rpgística”, sendo um referente à dezena e outro à unidade) e dados demográficos norteamericanos oficiais.

Cada aluno jogou um dado percentual para cada aspecto do personagem, de acordo com a demografia exposta em sala de aula. Assim sendo, se 50% da população estadunidense é do gênero feminino e 50% masculino, por exemplo, resultados de 1 a 50 indicam um personagem feminino, enquanto 51 a 100 indicam masculino. As primeiras roladadas de dados determinaram características primordiais como idade, gênero e raça. Usar as tabelas com dados demográficos maximizou as chances de que um personagem de um aluno terá ao menos uma dessas características diferentes das suas próprias, assim como assegura uma certa representação racial de todos os grupos numa sala de aula. Em seguida, os alunos rolaram dados percentuais para determinar as conquistas dos personagens, como escolaridade, estado civil, filhos e idade desses; entretanto, dependendo dos aspectos primordiais adquiridos nas roladadas anteriores (raça, gênero e idade), os resultados das conquistas são comparados com as tabelas que, por sua vez, fazem referência aos dados demográficos norte-americanos, cujos quais, por exemplo, apontam a maior probabilidade de escolaridade mais avançada em brancos e asiáticos em detrimento de negros e latinos. Em suma, de acordo com os dados demográficos norte-americanos oficiais, fazer parte de grupos minoritários implica numa maior probabilidade de menores conquistas materiais e educação, por exemplo.

Table 1. Education Distribution by Race

Variable	White	Black	Hispanic	Asian/Pacific Islander	Native American
High school dropout	1–13	1–20	1–40	1–14	1–24
General equivalency diploma	14–23	21–37	41–55	15–22	25–41
High school graduate	24–43	38–54	56–69	23–32	42–58
Less than two years college	44–54	55–63	70–76	33–38	59–68
Technical training	55–64	64–73	77–83	39–44	69–78
Associate's degree	65–71	74–81	84–88	45–51	79–88
Bachelor's degree	72–90	82–82	89–96	52–81	89–96
Master's degree	91–95	93–95	97–98	82–87	97–98
Professional degree	96–98	96–98	99	88–94	99
Doctorate	99–100	99–100	100	95–100	100

Figura 2: Tabela de criação de personagem de acordo com proporções demográficas norte-americanas. Os alunos rolaram um dado de 100 faces para determinar a pertença de seus personagens aos grupos étnicos e raciais, bem como suas conquistas educacionais (SIMPSON; ELIAS, 2011).

Após terem criado seus personagens, os alunos tinham como tarefa para casa escrever um texto onde explicasse a fonte de renda de seu personagem, de acordo com as capacidades definidas na criação e com o contexto social norte-americano – das possibilidades de vida reais

(assalariado, desempregado, empreendedor, ou até mesmo criminoso). Os autores descobriram que alunos costumam experimentar opções fora de sua realidade pessoal, até mesmo profissões tabu, como prostituição e tráfico, assim como refletem, em seus personagens, possíveis aspirações pessoais, como abrir uma galeria de artes.

Após a tarefa de casa, coube aos professores e alunos determinar os recursos materiais do personagem em aula. Foi determinado através de estimativas econômicas norte-americanas em relação à idade, ajustadas de maneira a representar as proporções derivadas de gênero, raça e estado civil, conforme os dados demográficos. Por fim, aplicou-se um ajuste para refletir a variável sorte, definida através de novas rolagens de dados. Isso enfatiza o impacto que tem as características primordiais (raça, gênero e classe) e conquistas (educação, estado civil, filhos) sobre as trajetórias dos personagens e demonstra claramente que eles não partem de pontos equivalentes ou iguais na sociedade. Os alunos tiveram que, em seguida, escrever um novo relatório onde explicassem as formas como seus recursos existiam, suas posses (casas, carros, poupança, jóias, etc.).

A dinâmica dos jogos, da maneira extremamente simplificada que foi aqui apresentada por razões práticas, se dava em termos de ações dos alunos e respostas dos professores. Os alunos alocavam seus recursos semanais em sala de aula, durante jogos e debates e enviavam esse relatório ao professor, que na próxima aula apresentava as consequências de suas ações para que, em conjunto com a turma, debatessem a lógica dos resultados. Por exemplo: um aluno que interpretasse um personagem pobre, tendo dificuldades em manter em dia o pagamento de seu carro usado comprado em parcelas, decide parar de pagar. Em uma das consequências narradas em sala de aula, o professor comunica que o banco para o qual o personagem deve dinheiro acaba por tomar o carro dele. O personagem pobre dependia do carro para trabalhar e passa a usar o transporte público, que resulta num aumento do tempo gasto no transporte entre sua casa e trabalho, o que por sua vez diminui o tempo disponível para o personagem descansar. Como resultado em semanas seguintes, o personagem sofre com estresse e precisa consultar um médico, gerando dívidas difíceis de lidar, uma vez que o EUA não possui um sistema de saúde público gratuito. Com problemas de saúde, o personagem passa a desempenhar pior no trabalho e corre o risco de ser demitido.

Em todas essas etapas de consequências e organização das ações dos personagens os professores tomam parte do processo em conjunto com os alunos, que debatem, questionam, apontam, argumentam, tomam decisões em grupos; tudo em sala de aula, de maneira

interpretativa. É importante ressaltar a quantidade virtualmente infinita de momentos pedagógicos possíveis que se apresentam nessas aberturas proporcionadas pelo jogo e pelos debates por ele proporcionados. Os autores argumentam que o jogo ainda ajuda a tratar de conceitos sociológicos através dos personagens ao tornar objetivos e concretos os objetos de ensino, provendo oportunidades de elucidação desses conteúdos nucleares da Sociologia por professores através dos mecanismos utilizados no jogo para criação dos personagens. Por exemplo, associação de estilos de vida e posição de classe, na teoria bourdieusiana, ou a relação conflituosa de classes da teoria marxista através da identificação de classes (“nós” e “eles”) concretas, ao invés de uma mera distinção entre aqueles “que têm” e os “que não têm”. Permite, assim, um distanciamento da abstração dos conteúdos para uma experiência “real” dos personagens. Alunos que possam, em suas vidas reais, de alguma forma minimizar os efeitos do racismo, por exemplo, são confrontados com as tabelas de criação de personagem, onde as distribuições de recursos entre os grupos raciais é desigual, tendo sido formulada a partir dos dados demográficos norte-americanos; portanto, pautadas na realidade concreta. Aspectos de gênero, classe e raça são tiradas das páginas de livros, um tanto abstratos e distantes, e os alunos são obrigados a lidar com eles (SIMPSON; ELIAS, 2011).

Uma importante cena dentro do jogo (que é jogado ao longo do semestre, em diversas aulas, de modo contínuo) elucida bem o uso lúdico para o desenvolvimento de uma *imaginação sociológica* que associe, em um primeiro momento, a relação entre classes sociais, pobreza e poder. Durante jogos anteriores, os alunos/personagens haviam sido organizados na sala de aula como se fossem “bairros”, divididos, por sua vez, em classes sociais: bairros nobres, classe média, pobres, etc. A partir dessa divisão fixa do espaço da sala de aula, sugerem a seguinte cena:

É anunciado no começo da aula que uma empresa planeja construir uma fábrica na cidade. Para financiar a construção, ações estão sendo vendidas a todos que quiserem comprar por preços que não são acessíveis aos mais pobres. Uma vez estabelecido os acionistas, estes são convocados para a frente da sala e os demais devem sentar-se ao fundo, permanecendo em silêncio. Aos acionistas é colocada duas questões para serem decididas: 1) investir em materiais de construção que diminuam o impacto ambiental mas gerem menos lucros, ou vice-versa; 2) o bairro onde será construída a fábrica, sabendo que a poluição produzida acarreta na piora da qualidade de vida do bairro. É reiterado aos personagens que eles devem diminuir custos e maximizar lucros. No experimento aplicado pelos autores, os

alunos optaram por não gastar em controle de impacto ambiental e por construir a fábrica no bairro pobre. Uma caixa vazia é colocada, então, no bairro pobre da sala, simbolizando o espaço tomado pela fábrica. Se os personagens do bairro pobre quiserem contestar a construção, podem somar seus “pontos de poder” e comparar ao dos acionistas para determinar quem vence. É oferecido aos acionistas trabalhar na fábrica, mas sob o custo de redução de status e poder. É anunciado que a fábrica aumentou o risco de câncer nas proximidades e para quem trabalha na fábrica, sendo determinada a zona de perigo com uma fita-métrica. Quem trabalha na fábrica ou reside a 30 centímetros de distância no espaço real da sala de aula sofre 90% a mais de risco de contrair a doença, 60 centímetros 80% e assim por diante. Os alunos realizam rolagens para seu personagem e familiares, individualmente, tentando superar a dificuldade estabelecida (90%, 80%, 70%, etc). Esse efeito cria um foco de câncer nos arredores da fábrica e um menor risco para os acionistas que escolheram o local da fábrica. Como assuntos de aula, pode ser levantado quem tem plano de saúde ou recursos para abrir um processo legal contra a empresa (SIMPSON; ELIAS, 2011).

O jogo se provou como eficaz ao desafiar concepções enraizadas nos alunos acerca de determinados assuntos, como igualdade de oportunidades e meritocracia (como foi o caso do jogo que usaram). O experimento permitiu que os alunos tentassem “provar” suas concepções dentro do jogo. As consequências cabíveis e lógicas de suas ações eram debatidas recorrentemente em sala de aula, proporcionando uma forma construtiva de contestação pelo aluno e pela turma. Através do jogo os alunos também puderam expressar desejos pessoais, emulados em seus personagens. Alguns queriam traçar carreiras financeiras, outros artísticas, e seus personagens refletiam isso.

Através de um ambiente onde os alunos sentiam suas identidades asseguradas, foram capazes de experimentar realidades que possuíssem curiosidade a respeito, testaram preconceitos (mesmo que não os entendessem dessa forma) e noções próprias derivadas de senso comum (ideias meritocráticas, por exemplo) através da segurança de uma simulação. Utilizando a lógica das consequências das ações dos alunos, tendo como base a realidade demográfica e estatística – portanto, científica e verdadeira – norte-americana, professores puderam não apenas contestar ideias erradas dos alunos sem expô-los e causar constrangimento (o que, em verdade, seria contraproducente dada a proposta de diálogo aberto e seguro que o jogo pode proporcionar), mas de “descobrir” em conjunto com eles o alcance das forças sociais e da realidade material que se impunha sobre seus personagens e

seus destinos. Alunos puderam contemplar como a realidade norte-americana impunha designações de biografia a grupos étnicos diferentes, por exemplo; como qualquer sociólogo nos dias atuais poderia facilmente apontar, nascer negro aumentaria significativamente as chances de ser pobre em grande parte das sociedades ocidentais. As discussões em sala de aula proporcionaram aos alunos momentos de descoberta, de relação entre as biografias de seus personagens, seus contrastes, diferenças e injustiças, bem como as relações entre os fatores estruturais que moldavam seus destinos e a luta com que tentavam os agentes circundar essas imposições. Como no exemplo que apresentei, puderam relacionar forças sociais que atravessam a vida individual e se interpelam entre si – um personagem pobre, atravessado pelas dimensões do trabalho, da doença, da família e de mercado; dimensões essas que “caem” umas apoiadas nas outras, tal qual num jogo de peças de dominó, resultando numa possível ruína financeira, ou até num potencial morador de rua. Através desse processo de “tornar-se morador de rua”, partindo de uma posição na pirâmide social norte-americana que corresponde à maioria da população (a saber, classe pobre), com consequência de uma sucessão de eventos em cadeia, os alunos podem compreender que não é apenas a força do espírito, a vontade de trabalhar, em outras palavras, o “mérito” individual o responsável pelo destino de uma biografia.

Reitero, não há garantia de que o sentido da experiência do jogo perdure a ponto do aluno tornar-se consciente sociologicamente. O que pode-se argumentar, entretanto, é que seguramente uma perturbação significativa ocorre nesses experimentos. O envolvimento emocional e cognitivo garante que a atenção dedicada ao assunto, seja somente na participação, seja nas discussões que se seguem, indicam no sentido de que o aluno ao menos exercita alguns elementos da *imaginação sociológica*.

Tendo apresentado este exemplo de uso de RPG no ensino de Sociologia, cabe agora apresentar uma reflexão sobre meu período de estágio no Colégio de Aplicação, no qual, além das atividades de observação, pesquisa e docência, tive a oportunidade de aplicar dois jogos de RPG formulados a partir do zero para tratar em sala de aula de temas delicados da realidade brasileira.

Capítulo 3: RPG e ensino de Sociologia no Colégio de Aplicação

3.1 Sobre o estágio no CA

3.1.1 Plano de ensino

Como parte curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cursei as disciplinas de Estágio Obrigatório I e II, onde busca-se inserir o licenciando no contexto escolar para que possa ter contato direto com a educação *in loco*, bem como possibilitar sua compreensão acerca do fazer docente auxiliado tanto por professores da disciplina universitária, quanto por professores titulares da escola em que atuamos. No meu caso e de minha colega de estágio, a escola escolhida foi o Colégio de Aplicação (CA), localizado e administrado pela própria UFSC.

As atividades das disciplinas de Estágio I e II foram compostas por diversas atividades. No primeiro semestre, correspondente ao Estágio I, tivemos de participar das aulas em caráter observatório e participativo – compreender a dinâmica e cultura da turma, as atividades que realizavam, os conteúdos que eram tratados, os métodos pedagógicos da professora titular e sua relação com a turma. Além disso, também realizamos uma pesquisa composta por: a) uma análise da escola (seu espaço, história, projeto político-pedagógico, agentes educadores, administração, etc.); b) a turma (composição, perfil socioeconômico, visões sobre a disciplina de Sociologia, preferências sobre temas e abordagens didáticas nas aulas). Os dados foram obtidos através de questionários anônimos entregue aos alunos e tabulados através do software oferecido pelo *Google Forms*.

Também registramos todas as aulas em diários de campo, que entregávamos ao professor da disciplina de Estágio como maneira de reflexão constante sobre o processo educativo do qual fazíamos parte. Esses diários se mostraram uma ferramenta extremamente útil para auxiliar-nos a compreender e refletir sobre os múltiplos “estares”: éramos alunos de licenciatura em formação para a docência na disciplina de Estágio, alunos de docência na

escola sob a supervisão da professora titular, professores de Sociologia de ensino médio e, não menos importante, pesquisadores da educação. Relacionar e combinar esses múltiplos lugares se mostrou um desafio bastante difícil, pois elas muitas vezes se misturam e requerem uma abordagem adequada para cada instância. Aprender a ser professor, ensinar, pesquisar e refletir – essas dimensões de nossa atuação durante o estágio se mostraram bastante enriquecedoras.

Embora eu e minha companheira de estágio tivéssemos planejado quatro eixos temáticos para serem tratados em nosso período de regência do estágio, sendo três de temas distintos entre si e o quarto sendo um apanhado geral do semestre, acabamos tendo por diminuir o número de eixos para dois durante o período de regência, pois diversos contratempos ocorreram: atrasos de conteúdos, feriados, aulas tomadas pela professora para outros propósitos, bem como algumas aulas em que reservamos para reforçar assuntos que consideramos estarem insuficientemente tratados nas aulas anteriores. Assim sendo, nos propusemos, durante o período de regência do estágio, a tratar das temáticas 1) *Meritocracia e os capitais de Bourdieu* e 2) *Gênero e Sexualidade*, com cada eixo sendo terminado por uma avaliação realizada num jogo de RPG. Mantivemos também duas aulas para encerramento da disciplina, discussões acerca do semestre, dos conteúdos e das experiências com o RPG que tivemos.

Através da pesquisa realizada constatamos o interesse majoritário dos alunos por assuntos relacionados a preconceito, discriminação e violência. Além disso, constatamos também a massiva preferência pelos debates em aula. A professora já realizava atividades em formato de debates regidos por ordens de fala, tópicos e questões levantadas por grupos encarregados de encabeçar o debate. Ou seja, os alunos já possuíam uma predisposição para o exercício do debate entre ideias entre si. Usar o RPG como ferramenta didática passou, então, de um desejo por parte dos professores em usar uma forma inovadora de ensino, para uma consonância com as preferências dos alunos.

Ainda em nossa pesquisa sobre a turma, realizamos uma sequência de perguntas com o propósito de entender o que os alunos pensavam sobre a disciplina de Sociologia, sua utilidade em suas vidas, os propósitos dos alunos quanto à educação escolar, suas intenções de adentrarem ou não no ensino superior, como enxergavam o valor dos conhecimentos sociológicos ensinados na escola, etc. Os resultados encontrados corroboram à bibliografia já apresentada sobre a percepção utilitarista do conhecimento presente nas escolas.

13. Porque você está cursando o Ensino Médio?

28 responses

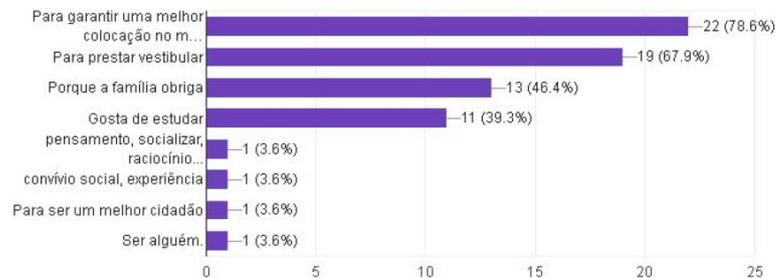


Figura 3: Gráfico produzido a partir de nossa pesquisa com a turma onde encontramos a preocupação majoritária dos alunos com a utilidade do conhecimento tratado na escola.

Nossa turma era do segundo ano do Ensino Médio, composta por 28 estudantes entre 16 e 18 anos de idade. Entre esses 28 alunos, 2 possuíam necessidades especiais: uma estudante extremamente tímida com alguma forma de dislexia, bem como problemas de saúde; um aluno com transtorno do espectro autista.

3.1.2 Desafios localizados

Como a bibliografia que analisei anteriormente aponta, experimentamos a dificuldade que é ensinar assuntos sociológicos muito complexos, que requerem um repouso mental e uma reflexão profunda, em uma aula semanal de uma hora e meia, constantemente atravancada por chamadas, avisos escolares, atrasos curriculares que tomam grossas partes das aulas, bagunça, aulas de avaliação e reforço, etc. Temas que estudamos durante toda a graduação deveriam, assim supõe-se, ser compactados, dinamizados e adaptados à realidade escolar e dos alunos, quais sejam, uma realidade racionalizada e outra desinteressada, respectivamente.

Aplicar os planos de aula, de maneira a cumprir com os conteúdos programáticos da escola e de nosso plano de ensino requereram uma capacidade de articulação e rearticulação do que sabíamos, o que planejamos diante do que aprendíamos e nos desafiava em sala de aula. Quer dizer, a parte “técnica” de dar aula parecia nunca ser suficiente – de fato, já estávamos cientes disso desde o planejamento inicial. Dar aula era um constante “reinventar-

se”, tanto do plano de aula, quanto da dinâmica da aula e nossa abordagem dos conteúdos e para com os alunos. Tanto assim foi que, conforme já disse, reestruturamos os eixos temáticos para o semestre de regência de maneira a suprimir um deles para poder percorrer a contento os demais eixos restantes. Sobre essa constante reestruturação do *fazer* aula e da dinâmica entre técnica e arte docente, Saviani diz:

A técnica é definida como a maneira considerada correta de se executar uma tarefa. Como tal, ela se caracteriza por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornan-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, em repetitividade. A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Entretanto, diferentemente da técnica, ela se define por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita. Implica, pois, em originalidade.

Ora, no campo da educação nós encontramos ambas as dimensões. Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia-a-dia, semana-a-semana, mês-a-mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina.

No entanto, o trabalho educativo, além da dimensão técnica contém, também, uma dimensão artística. Ou seja, a obra educativa se reveste de um alto grau de originalidade que dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco que, portanto, não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa. Esse aspecto artístico que em condições normais convive com o aspecto técnico exigindo do professor que encontre a medida adequada de combinação das regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, em determinados momentos pode se manifestar de forma mais saliente (SAVIANI, 2012, p. 3-4).

E não poderia ser diferente. Num processo educativo onde Almejei justamente inspirar a criatividade, dinâmica, interpretação e liberdade – elementos necessários a uma dinâmica

imaginativa sociológica, bem como características essenciais do RPG –, tais fatores eram de se esperados. Era no constante jogo dialógico entre professores-alunos e alunos-alunos que eu tinha, a cada momento, de interpretar as reações, falas e opiniões dos alunos para prover a eles um exemplo, uma questão, um desafio que os fizessem adentrar nos temas.

3.1.3 Os conteúdos do primeiro eixo

Grosso modo, no primeiro eixo, *Meritocracia e os capitais de Bourdieu*, minha intenção era desafiar as concepções tradicionais de senso comum acerca dos valores meritocráticos que permeiam a sociedade como um todo e, em especial, fatores do “sucesso” ou “fracasso” escolar. Conforme já havia constatado na relação com os alunos, eles apresentavam um forte senso meritocrático escolar. Por termos dois alunos com necessidades especiais que requeriam materiais adaptados, atenção dedicada exclusiva e, muitas vezes, reforços e outras formas de ajuda de maneira que fossem capazes de realizar certas atividades previstas, os alunos constantemente manifestavam, direta e indiretamente, sua insatisfação com a diferença de tratamento. Murmúrias, pestanejadas, dizeres de “ahhhh” quando revelada a nota dos alunos com necessidades especiais demonstravam que consideravam aquele tratamento uma forma de privilégio que irrompia com uma noção de justiça meritocrática. Com isso, pude planejar tomar de assalto essas noções acerca da meritocracia escolar em sala de aula, sem expor, entretanto, os alunos com necessidades especiais.

Utilizei, mormente, os conceitos de capitais econômico, cultural e social de Pierre Bourdieu (CATANI, 2017) como fonte teórica para o trabalho docente. Conforme apresentarei em seguida, com esses conceitos pude justamente objetivar aspectos até então subjetivos da vida em sociedade: transformar em números nas fichas de personagens aqueles aspectos subjetivos que são recursos mobilizados pelos agentes sociais na sociedade. Também forneci a eles um subsídio didático sobre os capitais de Bourdieu para que pudessem consultar ao longo do período de regência, que constará na seção Apêndice deste trabalho.

Por sugestão da professora titular, aplicamos um exercício que consistia na criação de três histórias de vida ou trajetórias diferentes, cada uma de um personagem que continha dois tipos de capital cultural, mas não tivesse o terceiro entre os capitais social, cultural e econômico. O objetivo era fazê-los serem capazes de articularem a parte conceitual dos capitais com trajetórias de vida possíveis. O objetivo foi fazê-los imaginar alguém que, por

exemplo, possuísse grandes recursos financeiros (capital econômico), um conjunto alargado de contatos úteis para sua vida em sociedade (capital social), mas que fosse completamente ignorante em toda forma de saber cultural (capital cultural); ou ainda, alguém que possui uma vasta rede de contatos de pares (capital social), um bom conhecimento sobre práticas e saberes de seu povo (capital cultural), mas nenhum recurso financeiro (capital econômico). Os alunos tiveram liberdade para decidir quais capitais seus personagens possuíam. O que nos importava era fazê-los imaginar como seria uma tal pessoa que possuísse apenas dois tipos desses capitais, mesmo que o resultado fosse uma aberração, algo “alienígena”, surreal.

Algumas histórias muito bem elaboradas surgiram, mostrando uma capacidade imaginativa muito grande dos alunos. Mas o maior sucesso desse exercício foi constatado no fato de que inevitavelmente surgissem controvérsias a respeito da suposta ausência de algum capital nas trajetórias. Num dos exemplos dados, um garoto morava em Jurerê, adorava jogar video-games e receber seus amigos em casa. A dupla responsável considerou que lhe faltaria o capital cultural, pois esse garoto não tinha interesse nos estudos. Porém, a turma argumentou que jogar jogos já se configuraria como uma forma de capital. Outro exemplo narrou um estudante pobre, cujos pais trabalhavam em dois turnos. Na suposição, lhe faltaria capital econômico. Ao lhes perguntar como esse aluno iria à aula (a pé, ônibus, bicicleta), a dupla se esforçava para esquivar que a turma identificasse qualquer forma de capital econômico presente no personagem. Isso suscitou debates de que, se ele possuísse ao menos um tênis, teria *algum* capital econômico. E esse foi o ouro do exercício: o entendimento do entrelaçamento dos capitais e sua presença combinada, em intensidades e formas diferentes, nas trajetórias das pessoas. Esse exercício de abstração e imaginação era o principal propósito. E foi alcançado.

Realizei algumas aulas expositivas e dialogadas com os alunos, sempre buscando colocar em cheque as noções sobre igualdades de oportunidades na sociedade e escola. Em geral, os alunos demonstravam bastante resistência em reconhecer as diferenças de socialização derivadas das classes sociais que resultavam em diferentes capitais culturais possuídos por alunos, o que influenciava grandemente em seu sucesso ou fracasso escolar. As recorrentes ideias de que todos tendo a mesma prova e tratamento padronizado na escola seriam uma forma justa e meritocrática, pois todos partiam do mesmo lugar, se mostravam bastante difíceis de serem flexibilizadas, quiçá reformuladas.

Tendo tratado dos conteúdos que mobilizei com o intuito de desafiar as noções meritocráticas dos alunos em sala de aula, se aproximava o momento de utilizar o RPG em uma avaliação.

3.2 Ensaio livre

Na aula anterior à do RPG, realizei um “ensaio” com eles. Uso “ensaio” no sentido de prática preparatória para fazê-los entender a dinâmica da atividade que eu buscava com o jogo, ao invés de uma cena prescrita, com falas e roteiro pré-estabelecidos; afinal, a dinâmica do jogo de RPG justamente é imprevisível, e ossificar o roteiro do jogo trairia o propósito de cocriação do sentido da cena.

No ensaio, fomos ao auditório da escola e realizamos um alongamento inicial. O intuito era mais teatral e livre do que propriamente pedagógico: colocá-los para se mexerem e falarem, interpretando personagens criados no momento apenas para desenvolver a história. A cena, em questão, se passava num vilarejo isolado, durante a Idade Média. Os alunos tiveram liberdade para criarem seus personagens conforme seus próprios gostos: idade, aparência, trejeitos, nome, etc.

Como a cena em questão se tratava de um vilarejo isolado durante o século XVI, um dos alunos se propôs a interpretar um personagem chamado "Clóvis", que era o lenhador local. Rapidamente improvisando, propus a um outro aluno que fosse o padre local e que a cena se passasse numa missa de sábado de manhã. Uma outra aluna se propôs a interpretar a esposa de Clóvis, assim como uma outra disse que seu nome seria "Cinderela", e que estaria grávida de Clóvis. Uma quarta aluna voluntária ficou encumbida de iniciar a cena com Clóvis, interrompendo a missa trazendo-o sob acusações de adultério com Cinderela. Logo estabeleceu-se um ambiente de risos e descontração, com os alunos improvisando livremente, quase que sem regras, com grande adesão dos alunos, com exceção de uma parte dos alunos que não entendeu ou não se sentiu-se compelida a participar daquele “teatro de improviso”, conforme me relataram após a atividade. Alguns alunos adentraram a cena durante “brechas” das discussões e realizaram algumas falas e interações, inventando eventos e intervindo a favor ou contra Clóvis. Fiquei satisfeito quando até mesmo um dos alunos com necessidades especiais se sentiu compelido a participar e improvisar com seus colegas, quebrando a

barreira que muitas vezes se estabelece entre ele e os demais no ambiente de aula; a outra aluna, entretanto, não sentiu-se compelida, talvez pela grande timidez que possuía e que já era sabida como um grande entrave em sua aprendizagem. Para terminar a experiência, interrompi a ação e pedi a todos que levantassem suas mãos para concordar ou discordar da pauta do debate: se Clóvis era culpado ou não de adultério e, como tal, se deveria ser expulso do vilarejo. Foi "provado" por decisão majoritária sua inocência.

3.3 Criação de personagens para RPG sobre meritocracia escolar

Antes do jogo de RPG vindouro, também criamos os personagens que seriam utilizados na cena do RPG da avaliação. Cada aluno recebeu uma ficha de personagem que deveria preencher de acordo com sua própria criatividade, recebendo cinco pontos para serem distribuídos e justificados no personagem: cada ponto num capital corresponderia a um aspecto (recurso) possuído pelo personagem.

Jogador: _____
Personagem: _____
Idade: _____
Gênero: _____
Profissão: _____

CAPITAIS:

Econômico.....: ○ ○ ○ ○ ○
 Descrição: _____
Social.....: ○ ○ ○ ○ ○
 Descrição: _____
Cultural.....: ○ ○ ○ ○ ○
 Descrição: _____
 |

Figura 4: Ficha de personagem utilizada para o jogo de RPG contendo descrições numéricas e dissertativas sobre os capitais econômico, cultural e social.

A intenção da atividade de criação de personagens foi permitir aos alunos mobilizarem suas compreensões acerca dos capitais na dimensão teórica e abstrata para tecerem explicações concretas e objetivas sobre uma trajetória de vida plausível criado por eles. Essa

consolidação ocorre pela objetivação do subjetivo, ou seja, da transformação do abstrato em números concretos, de maneira a ensaiar uma noção de proporção sobre aspectos sociais incógnitos ao olhar destreinado. Justamente esta, a objetivação racional-científica-matemática do subjetivo, produto de uma sociedade cada vez mais desencantada, uma das possibilidades do uso do RPG na escola, conforme apontado por Vasques (2008).

Similar à atividade de criação de trajetórias de vida mobilizando dois dos três capitais culturais da teoria bourdieusiana que realizei com eles anteriormente, essas proporções (quantidades de determinados capitais e suas explicações) renderam também debates sobre os personagens criados em sala de aula. Após o término da criação de seus personagens, lemos em conjunto com os alunos as descrições de cada personagem. A sala, então, questionava e argumentava sobre personagens de outros alunos. Por exemplo, um aluno que tivesse colocado três pontos em capital econômico e tivesse justificado tal escolha descrevendo seu personagem como pequeno empresário não poderia ser, conforme alunos apontaram, mais rico do que um outro personagem que possuía dois pontos em capital econômico e declarou-se filho do empresário Eike Batista. Num outro caso, uma aluna criou uma personagem de uma estudante com capital cultural dois (que descreveu justificar-se pelo interesse da personagem em estudar e viajar), que foi comparado a uma outra personagem que era professora e possuía a mesma quantidade de capital cultural, resultando numa argumentação de que seria impossível uma aluna possuir tanto capital quanto a professora.

Jogador: Mariana Buitoni
 Personagem: Ana Maria
 Idade: 20
 Gênero: Feminino
 Profissão: Professora de português

CAPITAIS:

Econômico.....: 0 0 0 0 0
 Descrição: Ana Maria é uma professora de um colégio público

Social.....: 0 0 0 0 0
 Descrição: Por ser professora ela é muito conhecida e é muito respeitada

Cultural.....: 0 0 0 0 0
 Descrição: Como estudante de aula Ana Maria tem uma grande inteligência

Figura 5: Personagem chamado "Ana Maria", criado por aluna para o jogo de RPG.

Jogador: ~~Gabriel~~ Gabriel Scalon
 Personagem: Angél Maria de los Santos
 Idade: 39
 Gênero: Masculino
 Profissão: Jardineiro

Angél → 

CAPITAIS:

Econômico.....: ●●○○○
 Descrições: Angél recebe 2 salários mínimos pois é Jardineiro de uma família rica e amante da mulher

Social.....: ●○○○○
 Descrições: Angél é imigrante do México e não sabe falar português tão bem.

Cultural.....: ●●○○○
 Descrições: Angél teve até o Ensino Médio quando decidiu fugir do México por conta dos cartéis

Figura 6: Personagem de um imigrante mexicano chamado "Angél" criado por um aluno para o jogo de RPG.

Na figura 6, é digno de nota a criação de um personagem mexicano representado a partir de estereótipos: jardineiro, amante latino, relação com cartéis de drogas. Entretanto, como vimos na bibliografia analisada no capítulo 2, essas representações, discursos, sentidos e signos estão inevitavelmente presentes nos alunos, quer o professor queira ou não. É justamente no ambiente seguro da interpretação que eles podem, então, vir à tona de maneira a serem tratados e problematizados. Esses preconceitos existirão nos alunos muitas vezes em formas potenciais, como representações toscas inacabadas e irrefletidas. Essas representações os atingem em ambientes exteriores à escola, através de mídias, família e toda sorte de fontes de conteúdos aos quais os alunos são expostos. Conforme aponte, com base em Simpson e Elias (2011), é neste ambiente escolar, onde as identidades pessoais dos alunos estão asseguradas, que eles podem testar biografias a eles de outra forma não acessíveis. Ou seja, de acordo com a bibliografia analisada, essas representações, preconceituosas ou não, existirão nos alunos – e na sociedade em geral – independentemente da boa vontade do professor. Só que somente em sua aparição, através da simulação do RPG, elas podem ser problematizadas.

São nesses momentos pedagógicos tão raros que se pode acessar dimensões de representações dos alunos muitas vezes inacessíveis, pois, justamente pelo medo da pressão social da situação de aula, alunos podem incubar essas representações, podendo qualquer possibilidade de reflexão sobre elas, de modelar e reformulá-las.

3.4 Primeiro jogo: protesto antimeritocrático na escola

Criados os personagens na aula anterior, dirigi os alunos ao mini-auditório do Colégio de Aplicação. Lá jogaríamos o RPG com a seguinte cena: os personagens chegariam à escola, ou estariam transeuntes, quando avistariam uma manifestação ocorrendo. Os manifestantes reivindicavam uma modificação no sistema educativo e avaliativo da escola, que deveria se adequar às diferentes realidades dos alunos, tendo como base teórica os conceitos de capitais de Bourdieu que demonstram que fatores oriundos das diferentes classes sociais resultavam numa desigualdade de capitais culturais, que por sua vez desprivilegiavam alunos de classes pobres.

Os alunos foram divididos entre três grupos: um favorável à proposta, que deveria apresentar os argumentos e tentar convencer os outros de sua razão; um segundo composto por pessoas contrárias à propostas, mormente argumentando em favor de uma suposta meritocracia que seria prejudicada por uma tal abordagem compreensiva das diferenças dos alunos; um terceiro grupo composto por ouvintes “indecisos” ou ignorantes do assunto, que deveriam se posicionar a respeito conforme o debate ocorresse. Todos os grupos eram formados por personagens de alguma maneira relacionados à comunidade escolar: alunos, professores, pais, administradores, moradores do bairro, etc.

O experimento foi um tanto caótico. Os alunos já estavam muito adestrados na ordenação dos corpos da lógica escolar. Assim que adentraram o mini-auditório, trataram de sentarem-se nas carteiras em suas posições de alunos passivos. Eu havia imaginado uma dinâmica mais teatral, livre, de perambulação dos personagens pelos espaços, conversando entre si. Entretanto, dada a estranheza com a proposta do RPG, bem como a docilidade dos corpos dos alunos acostumados com a rotina tradicional das aulas, isso se mostrou uma barreira intransponível naquele momento.

A dinâmica se deu, então, em termos de apresentações de argumentos. Simulando que os personagens envolvidos se dirigiram, então, ao mini-auditório para debaterem, a maior parte do jogo ocorreu nesta forma.

Minha colega de estágio interpretou a diretora da escola, que ficou encarregada de ordenar as falas e dar vozes a quem desejasse se manifestar. Eu interpretei um personagem idoso, bastante conservador, que considerava aquelas propostas uma afronta, ao contrário do personagem de minha colega de estágio, que era receptiva aos argumentos favoráveis à proposta. Nossa participação no jogo, com personagens próprios, se mostrou uma atitude eficaz: havia a necessidade de que iniciássemos e incentivássemos o jogo e o debate, como que exemplos norteadores do que era esperado da atividade, uma vez que quase todos os alunos era estranho à proposta. Além disso, uma figura de autoridade simbólica dentro do jogo, como a personagem diretora da escola, interpretada por minha colega de estágio, foi um elemento acertado e necessário para nortear e incentivar os alunos, ainda bastante inadequados com a novidade, a agirem, falarem e tomarem posicionamentos.

Dando início ao jogo, quase que como um "1, 2, 3, valendo!", a personagem da minha colega de estágio deu as boas-vindas à comunidade escolar e explicou que um grupo havia se manifestado no sentido de propor uma pauta para debate. Chamou, então, os alunos do grupo favorável à proposta a postarem-se à frente da comunidade escolar e apresentarem sua reivindicação. Deu-se, aos poucos, um ambiente lúdico e de embate. Aos poucos os alunos se apresentavam e perguntavam aos apresentadores a respeito de sua proposta. O grupo favorável, que apresentava a proposta, parecia ter dificuldades em administrar uma situação de cerco retórico com a qual os demais personagens, em sua maioria contrários à proposta, realizavam constantes interrupções e faziam pouco dos argumentos por eles lançados.

Fazendo uso de nossos personagens, os professores, incluindo nosso professor de estágio, que interpretou um pesquisador prodígio de nível internacional, interagiram com os alunos, simbolizando polos opostos no debate. A fala era bastante monopolizada por alunos que possuíam maior facilidade de se expressar, acabando por quase monopolizar o espaço de fala. Penso que isso ainda é amortecido pelo fato de ser uma cena teatral, de jogo, onde simula uma situação real e possível, na qual interrupções, ordens de fala e outros fatores presentes no diálogo público, especialmente numa manifestação, de fato operam de maneira a frustrar uma tentativa de debate organizado e plenamente eloquente. Configurou-se assim também um outro aspecto pedagógico: ao serem desafiados a controlar as falas e apresentarem seus

argumentos, o grupo favorável foi obrigado a reagir e improvisar de acordo com sua proposta, sendo necessária a síntese lógica dos argumentos calcados no calor do momento, de maneira a se tornarem compreensíveis pelos demais. Esse caos que obriga a mente a organizar as ideias se mostrou um fator crucial do exercício interpretativo pedagógico e distancia-se de uma tal impessoalidade que norteia a noção de memorização de conteúdos. Somente através da exposição, embate e articulação pode-se atingir um aprendizado mais aprofundado que aquele que meramente prepara respostas para uma prova.

Ao fim do jogo, ainda dentro da cena, realizamos uma votação entre os personagens. A mando da diretora da escola, a comunidade escolar deveria decidir, por voto direto e majoritário, se a escola mudaria seu processo de ensino de modo a abarcar as variações dos capitais culturais dos diferentes alunos das variadas classes sociais. Venceu o não. Os personagens, em sua maioria contrários às ideias de “facilitar” o ensino de determinados alunos, optaram por manter a “meritocracia escolar”.

3.4.1 Reflexões sobre o experimentos do primeiro jogo de RPG

Conforme apresentarei a seguir no segundo jogo de RPG com a turma, a problematização e reflexão acerca dos assuntos sociais de maneira sociológica encontra uma forte barreira nas noções ossificadas acerca do funcionamento da vida em sociedade. Barreira esta muito difícil de ser transposta por uma disciplina escolar. Ao nível do desejo, enquanto professor, imaginava que minhas aulas expositivas e dialogadas poderiam incentivar os alunos a problematizarem as noções meritocráticas que permeiam a escola e o processo de ensino como um todo, e que isso seria refletido em seus personagens, que iriam criticar o modo como a escola trata os alunos das diferentes classes sociais. Como verifiquei, não foi o caso.

Todavia, ressalto que a decisão tomada pelos personagens na cena do jogo, a saber aquela de não adequar o processo de ensino à luz das noções de capitais de Bourdieu, não representa, necessariamente, a postura dos alunos na vida real, embora aponte numa direção segura de que suas opiniões e representações acerca das regras que conduzem a vida social serviram como arcabouço para as opiniões e representações de seus personagens. Os alunos não tratam da ficção, necessariamente, como algo que os impactaria na vida real: a simulação reside num espaço fictício, ensaístico. Mais ainda, a ficção, para os alunos, não tinha uma relação direta com a vida real. Aquilo que aparentou ser apenas de caráter lúdico não

acarretaria, na percepção, consequências em suas vidas reais. E era justamente neste ponto que eu desejava chegar: a relação da cena jogada (fictícia) com o próprio *fazer* em sociedade na relação entre as biografias e estruturas. Retornarei a este ponto após apresentar os resultados do segundo jogo.

3.5 Os conteúdos do segundo eixo

O segundo eixo temático era sobre a temática *Gênero e sexualidade*. Neste eixo, eu e minha colega de estágio trataríamos da pirâmide de gênero (sexualidade, sexo biológico e gênero), bem como de assuntos sobre a identidade global de uma pessoa. A ideia era tornar cômicos os alunos sobre as multiplicidades de identidades que compõem a sociedade, a violência sofrida por grupos minoritários e a desnaturalização das noções de gênero atreladas à biologia dos indivíduos. Problematizar, nesse sentido, os papéis sociais como determinados através do sexo biológico.

Foram apresentadas aos alunos diferentes perspectivas de estudos feministas, discutindo o papel dos gêneros na sociedade, a invisibilização das pessoas trans, violência contra homossexuais e as diferenças entre essas perspectivas. O ponto culminante deste eixo foi uma discussão sobre as premissas do movimento Escola Sem Partido, que entre outras demandas, exige a extinção de discussões sobre gênero nas escolas. Ou seja, tratamos conteúdos sobre gênero justamente para abordar a possibilidade futura (caso o movimento seja êxito em seus propósitos) de não se falar mais sobre gênero nas escolas.

3.5.1 Criação de personagens, resultados e reflexões sobre o segundo jogo

Como conclusão do eixo, utilizamos um segundo jogo de RPG em que a temática *gênero e sexualidade* fosse a premissa por trás da cena. Desta vez, os alunos interpretaram deputados federais, divididos em bancadas e partidos, para votar a própria proposta do Escola Sem Partido: banir abordagens sobre gênero nas escolas. As fichas dos personagens foram adaptadas, contendo campos descritivos de origem, filiação partidária, posição quanto ao problema em pauta na cena e uma justificativa para tal posição.

Assim como a bibliografia aponta, além da constatação que pude apurar no primeiro RPG que usei com a turma, as representações caricaturadas da realidade transparecem nos personagens dos alunos. Esses carregam consigo representações de discursos contidos no seio da sociedade. Os alunos os apanham, consciente ou - mais provável - inconscientemente e os mobilizam como categorias simbólicas na hora de pensar a respeito de um assunto. São essas representações inacabadas, por vezes preconceituosas, quase sempre caricatas, que dão o subsídio mental para que os alunos possam imaginar como é ser um *outro*. A linha entre a representação do real e do absurdo é tênue, mas perceptível. No jogo, impera o absurdo, caricato, que salta aos olhos, aqueles discursos que assim se apresentaram aos alunos por outros meios de informação que não a Sociologia escolar.

Nome do(a) jogador(a): Maria Fernanda ✓

Nome do(a) personagem: Olha

Características do(a) personagem:

- Idade: 30

- Gênero (homem, mulher, não-binário...? cisgênero ou transgênero?):
Homem cis (mas mulher)

- Sexualidade (heterossexual, homossexual, bissexual...?):
heterossexual

- Raça/etnia (branco, negro, asiático, mestiço...?):
Branco

- Região do Brasil onde nasceu (sul, sudeste, centro-oeste, nordeste, norte...):
Sul

- Partido e/ou bancada: PSL

- A princípio, qual é a opinião do(a) personagem? Acha que devemos discutir gênero na escola? () SIM (X) NÃO

Por quê? Apresente pelo menos duas justificativas:
Porque influencia as crianças a fazerem coisas erradas e porque isso se discute em casa

Figura 7: Personagem produzido por uma aluna para representar uma posição antagônica àquela da sua vida real. Na justificativa para seu posicionamento contrário ao debate de gênero nas escolas, diz: “Porque influencia as crianças a fazerem coisas erradas e porque isso se discute em casa”.

Na figura 7 temos uma ficha de personagem criada por uma aluna autodeclarada feminista. Em outros momentos, tal aluna já havia se posicionado a favor dos debates sobre gênero em sala de aula e manifestou sua insatisfação e discordância com o movimento Escola

Sem Partido. No jogo, porém, sua personagem era contrária à presença de assuntos de gênero nas escolas. Interessante notar que ela mobiliza diversas representações para traçar um perfil de *quem* seria favorável ao Escola Sem Partido. Assim como o personagem da figura 6, a personagem “Sílvia” (figura 7) é uma amálgama de preconceitos *lato sensu* possuídos pela aluna, que ela mobiliza para objetivar, tornar concreto e personificar discursos recorrentes na sociedade à qual ela faz parte. É através da personagem que ela imaginou como pensaria um tal *outro*. Interpretando alguém numa posição ideológica diametralmente oposta, pôde aprofundar seu conhecimento sobre outras visões de mundo que não aquela sua, limitada à sua biografia pessoal.

Nesse jogo de interpretação das cenas em RPG, um jogador pode, através da simulação, experimentar o mundo através dos olhos do *outro*. Imaginar uma visão de mundo a partir do *outro*, ajuda, também a conhecer a si próprio, bem como as barreiras que separam o *eu* do *outro*. Mais ainda, através dos jogos e dilemas neles contidos, pode acessar dimensões culturais e ideológicas que se impõem a ambos, mas que por razões ainda a serem descobertas, resultaram em biografias tão distintas, como no caso da personagem da aluna da figura 7, que interpretou um personagem diferente de si própria. Assim como ela, diversos alunos ensaiaram posições diferentes de suas próprias, sejam opostas ou apenas destoantes. Como parte do jogo era justamente debater com outros personagens, tiveram de exercitar suas imaginações para manter uma coerência simulada na visão de mundo de seus simulacros tornados pessoas.

Nome do(a) jogador(a): Luciana Peron ✓

Nome do(a) personagem: Maria Antônia Soares

Características do(a) personagem:

- Idade: 40 anos

- Gênero (homem, mulher, não-binário...? cisgênero ou transgênero?):
Mulher, cisgênero

- Sexualidade (heterossexual, homossexual, bissexual...?):
Heterossexual

- Raça/etnia (branco, negro, asiático, mestiço...?):
Branca

- Região do Brasil onde nasceu (sul, sudeste, centro-oeste, nordeste, norte...):
Sul

- Partido e/ou bancada: Mãe que foi assistida no debate

- A princípio, qual é a opinião do(a) personagem? Acha que devemos discutir gênero na escola? () SIM (X) NÃO

Por quê? Apresente pelo menos duas justificativas:
 → Devemos preservar a inocência de nossas pobres crianças;
 → Minha filha não deve ser incentivada a beijar outras meninas.

Figura 8: Personagem de aluna contrária à discussão de gênero na escola. Nos dizeres: “Devemos preservar a inocência de nossas pobres crianças; Minha filha não deve ser incentivada a beijar outras meninas”.

Nome do(a) jogador(a): Júlia Juvenal ✓

Nome do(a) personagem: Lina

Características do(a) personagem:

- Idade: 24

- Gênero (homem, mulher, não-binário...? cisgênero ou transgênero?):
Mulher

- Sexualidade (heterossexual, homossexual, bissexual...?):
bissexual

- Raça/etnia (branco, negro, asiático, mestiço...?):
mestiço

- Região do Brasil onde nasceu (sul, sudeste, centro-oeste, nordeste, norte...):
nordeste

- Partido e/ou bancada: estudantil

- A princípio, qual é a opinião do(a) personagem? Acha que devemos discutir gênero na escola? () SIM () NÃO

Por quê? Apresente pelo menos duas justificativas:
Se eu não tivesse tido aulas de tema eu teria sofrido muito mais; a escola é plural, é necessário falar.

→ dúvida

Figura 9: Personagem de aluna favorável ao debate de gênero na escola. Nos dizeres: "Se eu não tivesse tido aulas do tema eu teria sofrido muito mais; a escola é plural, é necessário falar".

Novamente, as representações caricaturadas imperaram no jogo. Em sua maioria, os alunos buscavam interpretar formas controversas de apresentar seus argumentos. Alguns compuseram deputados da bancada da bala ou evangélica; outros criaram personagens filiados ao PSL, partido do atual Presidente da República, declaradamente contrário aos debates de gênero nas escolas. Muitos teceram suas justificativas de posicionamento contrário ao debate de gênero nas escolas em termos religiosos: “não é o que Deus quer”. Como no primeiro jogo, o resultado da votação final foi o banimento dos debates de gênero nas escolas.

3.6 *The prestige*: relação da fantasia com a vida real

Para diversos alunos ficou evidente o descolamento entre o que era tratado no jogo e na vida real. Em conversas em aulas posteriores aos jogos, ao nível da consciência, os alunos não realizavam os ocorridos no jogo como possibilidades para a vida real no Brasil. Foi neste

momento de síntese, então, quase no final do semestre, que pudemos desembaraçar os ocorridos.

Em conversas com os alunos, expliquei a contradição entre o que ocorreu no jogo e suas opiniões majoritariamente expressas em sala de aula. Expliquei a eles que usar o RPG como ferramenta didática era, em si, uma prática pedagógica adaptada à realidade deles, e que se a decisão tomada por eles no primeiro jogo fosse levada a cabo na vida real, eles sequer poderiam ter jogado RPG, sendo relegados a um processo educativo padronizado, formalizado e racionalizado: todos sentados em carteira e avaliados de maneira uniforme.

Também expliquei a contradição de que se ocorresse na vida real a decisão tomada por eles no jogo onde interpretaram deputados, de não se falar mais de gênero nas escolas, eles não poderiam ter debatido tal assunto conosco e jogado um RPG sobre ele.

Foi nítida a surpresa. A realização de que seus personagens representam, de maneira geral, posições realistas passíveis de serem encontradas em pessoas reais, com real poder para aplicá-las, e como tal as decisões de tais pessoas impactariam suas vidas de maneira direta; esta relação não havia lhes ocorrido até então.

Este foi um grande trunfo: aplicar-lhes uma “rasteira” surpresa, um *gran finale*, tal qual um ilusionista que revela a parte final de seu truque, denominada, no inglês, *the prestige*. Fazê-los entender, enfim, a relação entre suas biografias e as biografias daqueles *outros* que interpretaram, bem como ambos são afetados pelas mesmas estruturas sociais que pesam sobre todos. Através do jogo e da síntese nas aulas finais, puderam, enfim, ter um vislumbre das relações micro e macro, de suas biografias e estruturas sociais, das ações dos agentes sociais e da história da sociedade que vivem, ensaiando, numa simulação, uma *imaginação sociológica*.

Considerações finais

Refletir sobre o uso do RPG no ensino de Sociologia à luz dos jogos que realizei com a turma no Colégio de Aplicação aponta numa direção bastante clara: as dificuldades do ensino de Sociologia derivadas das limitações estruturais da educação organizada de acordo com a lógica racional-utilitarista do capital e as representações existentes em alunos acerca do funcionamento da sociedade representam algo muito além do que eu poderia transpor no curto espaço de tempo em que atuei com eles.

Conforme vimos com Lahire (2014) e Fernandes (1980), o sentido da Sociologia escolar é mais o desenvolvimento de faculdades mentais capazes de estranhar e complexificar a realidade social por “lentes” sociológicas do que transmitir um apanhado de conteúdos. Nesse sentido, importa muito mais o modo como a Sociologia é ensinada do que os conteúdos em si.

A educação “mcdonaldizada” (DANDANEAU, 2009) se impõe como uma estrutura educacional consolidada avessa à empresa sociológica que, como apontei, sofre desafios particulares quando comparada às outras disciplinas escolares. A própria proximidade dos assuntos sociológicos com a vida real operam em via dúbia: podem ser tanto um aspecto facilitador de contato para os alunos, quanto um fator impeditivo por mobilizar categorias e marcadores sociais atrelados às suas identidades pessoais.

Nesse sentido, o RPG se apresenta como ferramenta didática eficaz na criação de uma simulação que assegura as identidades pessoais dos alunos e permite a eles interpretarem papéis sociais de outras formas não abertos.

Nesses papéis, os alunos exercitam representações sociais toscas e mal-formuladas, mas que servem como abertura cognitiva para a inserção das reflexões sociológicas tão importantes para os propósitos pedagógicos da Sociologia escolar. Ao interpretarem personagens tão diferentes de si mesmos, alunos estabelecem vínculos empáticos com o *outro*, deixando surgir suas representações acerca dele que existiam antes apenas subconscientemente. Ao serem trazidas à superfície, possibilitam que sejam problematizadas, refletidas, complexificadas e reestruturadas.

Através do exercício de cocriação de histórias e biografias, o aluno pode relacioná-las com a sua própria biografia e compreender, através deste *outro*, fatores estruturais

concomitantes a ambos personagem e aluno que exerceram influência sobre suas personalidades e visão de mundo. Podem, ainda, relacionar essas biografias ficcionais e reais com aquelas oriundas de outras épocas, povos e culturas, fornecendo o que Vasques (2008, p. 121) chamou de “visão caleidoscópica” acerca da História da Humanidade, que possibilita “que os jogadores se apropriem-se de uma visão que permite o confronto com o determinismo mais vulgar, como, por exemplo, o decreto neo-liberal do fim da história proposto por Fukuyama (1991)”.

Em meus experimentos, realizei atividades consoantes àquelas propostas de Simpson e Elias (2011), no sentido de pautar os personagens dos alunos, suas biografias e assuntos tratados nas cenas dos jogos à realidade social em que eles se inserem. Dessa forma, puderam, mesmo que de maneira breve e limitada, acessar a relevância de algumas questões políticas que, inevitavelmente, atravessarão suas biografias.

Nos jogos com o RPG que realizei com a turma houve uma recorrência constante: um espírito jocoso, que tentava, sempre que podia, subverter a lógica da aula e da autoridade estabelecida no ambiente escolar. Personagens com nomes engraçados, por vezes derivados de piadas e corruptelas, povoaram as biografias de alguns personagens, como um que o aluno, em variadas ocasiões, deu o nome de “Cuca Beludo”. Entretanto, esse fator serviu como mais uma oportunidade pedagógica do que um desafio em si. Um caso em particular ajudará a compreender a questão: quando na criação de personagens, um aluno um tanto desinteressado na atividade, decidiu que seu personagem seria filho do bilionário Eike Batista. Acontecia que a cena em questão se passava no ambiente escolar do Colégio de Aplicação. Dando-lhe a liberdade de interpretar quem bem entendesse, apenas estabeleci como regra a escolha deveria ser explicada em termos condizentes com o cenário fictício e elementos contidos nas fichas do personagem. O aluno, antes desinteressado, passou, então, a discutir com seus colegas razões pelas quais tal personagem poderia se encontrar naquele ambiente, quais seriam suas opiniões a respeito do assunto em pauta, quais as quantidades dos capitais cultural, econômico e social que ele teria, etc. A partir da jocosidade, do desejo de subversão, surgiu um momento genuinamente pedagógico.

O exercício de criação de personagens se demonstrou tão valoroso didaticamente quanto os jogos em si. Era nesses momentos que valiosas discussões ocorreram, provendo alimento intelectual que pude refletir com a sala.

Nesse sentido, o RPG, como pude constatar, de acordo com a bibliografia utilizada neste trabalho, é uma ferramenta extremamente eficaz na criação de um ambiente lúdico e prazeroso no ambiente escolar. Ao ponto em que eu e minha colega ficamos muito honrados quando soubemos que numa reunião de conselho escolar, um dos alunos com necessidades especiais elogiou a nós e nossa metodologia, que dizia o cativar bastante. Entretanto, há algumas limitações encontradas.

Em geral, nessas atividades dinâmicas e lúdicas, alunos com desenvolturas menos tímidas e maiores capacidades oratórias tendem a dominar o espaço, ocultando ou dificultando o acesso à atividade por alunos mais tímidos ou com outras formas de insegurança. Se um de nossos dois alunos com necessidades especiais gostou bastante e chegou a nos elogiar no conselho escolar, a outra quase não participou. Uma maior atenção às necessidades particulares desses alunos menos entrosados, seja por vias narrativas dentro de jogos, ou mesmo por critérios avaliativos, pode vir à operar de maneira a suprir tais dificuldades.

Também o adestramento dos corpos dos alunos, docilizados ao longo dos anos nos papéis de alunos, apresentou-se como barreira. Afinal, uma atividade teatral como um jogo de RPG requer uma confiança e disposição dificilmente encontrada em alunos desinteressados em estar em sala de aula quatro horas por dia, cinco dias por semana. A disposição dos corpos em sala de aula tendeu a se repetir nas atividades que realizei. Dadas as limitações de tempo, currículo, inexperiência com a turma e o fato de que não eram apenas os meus interesses de pesquisa que permeavam a experiência de regência no Colégio de Aplicação, não pude corrigir este problema. Um professor com maior experiência, mais intimidade com a turma e mais tempo disponível poderia exercitar-lhes as competências necessárias para um RPG ainda mais dinâmico.

Por fim, como apontei ao fim do capítulo 3, onde apresento minha experiência com o RPG durante o período de estágio, e de acordo com Mills (1969), a *imaginação sociológica* não ocorre quando em face da informação apenas. É necessário processar as informações, significá-las e atribuir sentido a elas. Nesse sentido, mostrou-se extremamente relevante reflexões antes e após os jogos de RPG com a turma, onde representações e ideias acerca da realidade eram expostas e renegociadas com a turma e professor. São nesses momentos que um compilado de informações desconexas a respeito de um grupo ou aspecto da sociedade são expostos. E nesses momentos eles podem, então, serem refletidos, complexificados,

expandidos e reestruturados. Embora não possa nem de longe afirmar que meus alunos desenvolveram a *imaginação sociológica* devido a todos os fatores limitadores aqui apontados, desejo sugerir, então, que despertar em uma “casa que apenas aparentemente conheciam”, como na alegoria de Mills (1969), não ocorre de uma aula para a outra. Como Grauerholz (2007, p. 24) aponta, “In the end, it is the student who must tear down the ideological walls; we, as instructors, can only offer them the tools to do so”. Acredito que através dos jogos de RPG pude providenciar algumas ferramentas a eles, ferramentas essas úteis no desenvolvimento de sua *imaginação sociológica*.

Referências

ALVES, Natália; RUMMERT, Sonia Maria. A “fé” na educação e a adesão às competências individuais “prescritas”, **Sociologia da Educação – Revista Luso-Brasileira**, ano 3, n. 5, out. 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_sociologia_edu.php?strSecao=input0>. Acesso em: 5 maio 2019.

ANDRADE, Rita de. Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros. 2010. 75 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharel em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ARAUJO, Renata Brasil; OLIVEIRA, Máira Maria de Alencar; CEMI, Jeferson. Desenvolvimento de Role-Playing Game para Prevenção e Tratamento da Dependência de Drogas na Adolescência, **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, jul-set. 2011, p. 347-356.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: LOWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. São Paulo: Boitempo, 2005.

BEZERRA, Rafael Ginane; ROMKO, Igor Guilherme. Sociologia e Literatura: reflexão e prática sobre o uso da ficção no ensino de sociologia, **Revista Urutágua**, n. 35, Maringá, dez./maio 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. ed. 6. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOWMAN, Sarah Lynne. Interactional Dynamics in Role-Playing Games. In: _____. **The Functions of Role-Playing Games**: How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity. Jefferson, Estados Unidos: McFarland & Company, 2010, p. 55-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006, v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999.

BRESSAN, Ricardo; NASCIMENTO, Paulo Roberto. RPG como ferramenta para o uso do lúdico no ensino, **Anais**, Encontro de Produção Discente PUCSP/Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012, p. 1-8. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/epd/article/view/475/398>>. Acesso em: 02/05/2019.

CARVALHO, Marina de; PAZ, Raiana Santos da. As representações sociais sobre as dificuldades de aprendizagem da disciplina de Sociologia no ensino médio, **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017, p. 88-109.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Org.). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (400 p.).

CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOARES, Márlon Herbert F. Barbosa. O uso do jogo de roles (roleplaying game) como estratégia de discussão e avaliação do conhecimento químico, **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 1, 2009, p. 255-282.

DANDANEAU, Steven P. Sisyphus had it easy: reflections of two decades of teaching the sociological imagination, **Teaching Sociology**, vol. 37, Jan. 2009, p. 8-19.

DINIZ, Fábio Luís. Role Playing Game (RPG) e Educação Física Escolar: construindo uma história em conjunto. 2006. 66f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

FAIRCHILD, Tomas Massao. O discurso de escolarização do RPG – **Dissertação de Mestrado**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e**

desenvolvimento. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1980. Cap. 6: O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira, p. 105-120.

FREITAS, Luiz Eduardo Ricon de. O Role Playing Game e a Escola: múltiplas linguagens e competências em jogo. 176f. 2006. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

FUKUYAMA, Francis. **O Fim da História e o Último Homem**. São Paulo: Rocco, 1992.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRAUERHOLZ, Elizabeth. Getting Past Ideology For Effective Teaching, **Sociological Viewpoints**, v. 23, [S.l.], 2007, p. 15-28. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Liz_Grauerholz/publication/303960785_Sociological_Viewpoints_15_GETTING_PAST_IDEOLOGY_FOR_EFFECTIVE_TEACHING/links/57602ec208ae244d0370a886.pdf>. Acesso em: maio 2010.

GRAUERHOLZ, Elizabeth; SCUTERI, Gina M. Learning to Role-Take: a teaching technique to enhance awareness of the “other”, **Teaching Sociology**, v. 17, n. 4, 1989, p. 480-483.

GUZZI FILHO et al, Roleplaying Game (RPG): Um material potencialmente significativo para aprendizagem de conceitos em Ciências, **Anais**, XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC, Universidade Federal de Santa Catarina, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/listaresumos.htm>>. Acesso em: 18/04/2019.

HOWARD, Jay; ZOELLER, Aimee. The Role of the Introductory Sociology Course on Students' Perceptions of Achievement of Gender Education Goals, **Teaching Sociology**, v. 35, [S.d.].

JESUS, Marcos Antonio Santos de; SILVA, Romeu Carlos Oliveira, A Teoria de David Ausubel – o uso dos organizadores prévios no ensino contextualizado de funções, **Anais**, VIII Encontro Nacional de Educação Matemática (VIII ENEM), minicurso, jul. 2004, Recife.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos, **Revista Mediações**, n. 1, v. 12, Londrina, jan./jun. 2007, p. 113-130.

KITZEROW, Phyllis. Active Learning in The Classroom: the use of group role plays, **Teaching Sociology**, v. 18, n. 2, abr. 1990, p. 223-225.

LAHIRE, Bernard. Viver e Interpretar o Mundo Social: para que serve o ensino da Sociologia?, **Revista das Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, Fortaleza, jan./jun. 2014, p. 45-61.

LAUREANO, Matheus de Oliveira Lunardi et al. Uso do Role-Playing Game (RPG) Como Complemento Didático no Ensino de Imunologia, **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 15, n. 1, 2017, p. 64-81.

MAIKE, Vanessa R. M. L.; BARANAUSKAS, Cecília C. Jogos de RPG na Aula de História: primeiros passos na construção de uma ferramenta de autoria, **Anais**, 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 26 a 30 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1732>>. Acesso em: 25 maio, 2019.

MARSH, Tim. Vicarious Experience: staying there connected with and through our own and other characters. In: WILLIAMS, J. Patrick; HENDRICKS, Sean Q.; WINKLER, W. Keith. **Gaming as Culture**: essays on reality, identity and experience in fantasy games. Jefferson, North Carolina: McFarland, 2006, p. 196-214.

MCKEACHIE, Wilbert. **Teaching Tips**. ed. 10, Boston: Houghton Mifflin, 1999.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, ed. 2, 1969.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. ed. 7. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

NASCIMENTO JÚNIOR, Francisco de Assis; PIASSI, Luís Paulo. Role-Playing Games nas Aulas de Física, **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 27, n. extra, nov. 2015, p. 675-681. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/12721>>. Acesso em: 22 maio, 2019.

NETO, Antônio Alves de Oliveira; BENITE-RIBEIRO, Sandra Aparecida. Um Modelo de Role-Playing Game (RPG) Para o Ensino dos Processos da Digestão, **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, v. 2, n. 13, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/22340/19245/>>. Acesso em: 23 maio 2019.

PEARL, Mike. At This Danish School, LARPing Is the Future of Education. **Vice News**, [S.l.], 7 out. 2015. Disponível em: <https://www.vice.com/en_us/article/yvnx4zb/at-this-danish-school-larping-is-the-future-of-education-482>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PIETROCOLA, Maurício. Curiosidade e imaginação. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Thomson, 2004.

SAMAGAIA, Rafaela; PEDUZZI, Luiz O. Q. Uma Experiência Com o Projeto Manhattan no Ensino Fundamental, **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, Bauru, 2004, p. 259-276. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274364>>. Acesso em: 24 de maio, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em

julho de 2012, **Anais**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

SILVA, Antonio Ozaí da. Fotografia e Ensino de Sociologia, **Revista Espaço Acadêmico**, n. 190, Maringá, 2017.

SIMPSON, Joseph M; ELIAS, Vicky L. Choices and chances: The sociology role-playing game – The Sociological Imagination in practice, **Teaching Sociology**, v. 39, n. 1, 2011, p. 42-56.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

VALLE, Leonardo. Sociologia ainda enfrenta dificuldades para consolidar-se na escola. **Instituto Net Claro Embratel**, [S.l], Jul. 2017. Disponível em: <<https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/sociologia-ainda-enfrenta-dificuldades-para-consolidar-se-na-escola/>>. Acesso em: 29 Ago. 2018.

VASQUES, Rafael Carneiro. As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar. 2008. 169p. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/rafael_carneiro_vasques.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

VASQUES, Rafael Carneiro. Brasil, 1759, **Revista Mais Dados**, v. 1, n. 4, Uberlândia, 2017, p. 288-294. Disponível em: <<http://revistamaisdados.narrativadaimaginacao.org/wp-content/uploads/2018/12/14-BRASIL-1759.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Apêndice

A1. Subsídio didático sobre capitais de Bourdieu

TEORIA DOS CAPITAIS DE PIERRE BOURDIEU

Afinal, o que é “Capital”?

A definição tradicional de “capital” se dá em termos puramente econômicos: uma quantia acumulável em dinheiro. Bourdieu, entretanto, entende por esse termo não apenas o acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas de todo recurso ou poder que os sujeitos adquirem vivendo em sociedade e mobilizam para atingir seus objetivos. Desta forma, as desigualdades sociais não resultam somente de desigualdades econômicas (capital econômico), mas também pelas desigualdades de acesso a outros tipos de capitais: culturais, sociais e simbólicos.

Definições dos tipos de capitais de Bourdieu:

Capital econômico: Acúmulo de recursos que são ou podem ser diretamente transformados (liquidados) em dinheiro.

Exemplos: dinheiro, salário, renda, herança, imóveis, veículos, terras, jóias, bens materiais, investimentos, carros, etc.

Capital cultural: Conjunto de recursos e disposições aprendidos pelos indivíduos durante toda sua socialização (educação familiar, escolar, amigos, etc). Esses recursos (capitais culturais) são mobilizados pelos indivíduos em todos os âmbitos de sua vida: escola, trabalho, círculos de amizades - livros, filmes, língua falada, valores morais, etiqueta, capacidade comunicativa, conhecimento de história, etc.

Exemplos: gostos alimentares, musicais, estéticos; saberes técnicos; domínio de uma língua; conhecimento sobre boa alimentação; conhecimentos sobre o funcionamento da escola; conhecimentos sobre História; etiqueta; livros; filmes; músicas; viagens; acesso a museus; acesso à internet; acesso a um bom sono; educação formal; capacidade comunicativa; habilidades esportivas; diplomas; títulos; cargos públicos; etc.

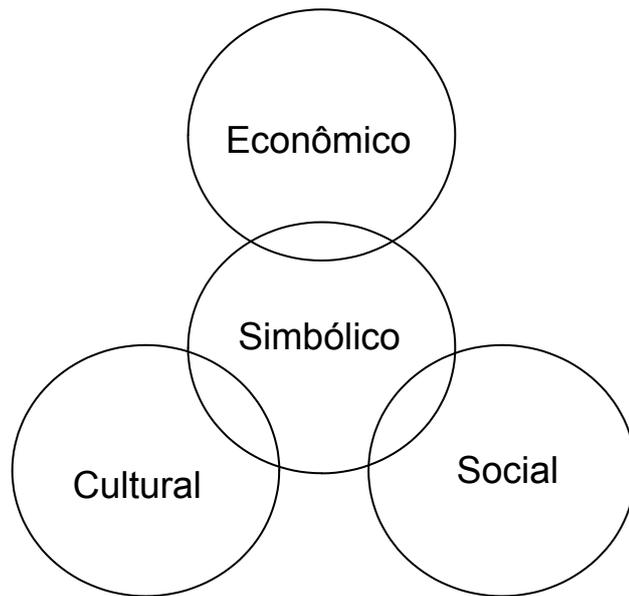
Capital social: Os dois elementos que constituem o capital social são as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede, e a quantidade e a qualidade de recursos do grupo. São estas redes sociais (família, clube, escola, etc.) as que dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

Exemplos: relações sociais; círculos de amizades; contatos profissionais; relacionamentos (profissionais ou amorosos); família; associações comunitárias; turmas de escola; grêmio estudantil; partido político; associações de bairro; sindicatos; etc.

Capital simbólico: Termo criado por Bourdieu para designar certas diferenças de poder existentes na sociedade. Recurso com o qual certas pessoas ou instituições podem persuadir os demais de suas ideias. Esse recurso diz respeito a uma capacidade de ser conhecido e reconhecido como prestigioso, louvado, glorioso e respeitado, até mesmo de ser uma autoridade a respeito de algo. Quanto maior o capital simbólico, maior será a capacidade de convencimento que os discursos desses indivíduos ou instituições terão.

Este tipo de capital está relacionado aos outros três tipos de capitais pois o total de capital simbólico que um sujeito possui depende do acúmulo de capital econômico, cultural e social que o mesmo possui.

Exemplos: autoridades; críticos de cinema; Youtubers; astros de Hollywood e de novela; intelectuais; figuras religiosas; políticos; professores; atletas; etc.



A2. Ficha de personagem para a primeira avaliação

Jogador: _____
Personagem: _____
Idade: _____
Gênero: _____
Profissão: _____

CAPITAIS:

Econômico.....: ○ ○ ○ ○ ○
Descrições: _____

Social.....: ○ ○ ○ ○ ○
Descrições: _____

Cultural.....: ○ ○ ○ ○ ○
Descrições: _____

|

A3. Plano de aula da avaliação, usando RPG, sobre meritocracia escolar e capitais de Bourdieu

Tema: Avaliação em formato de RPG

Objetivo: Realizar uma avaliação através de um jogo de RPG onde os alunos mobilizem os conceitos de capitais através de seus personagens

Objetivos específicos:

- Retomar os conceitos de capital social, econômico e cultural, de Bourdieu;
- Revisar os personagens criados pelos alunos;
- Interpretar os personagens num jogo de RPG;
- Discutir acerca da experiência com os alunos;
- Realizar um fechamento dos conteúdos e sua relação com a vida em sociedade.

Metodologia:

A aula é iniciada com uma chamada convencional, anotando as eventuais faltas (5 minutos).

Em seguida, será perguntado aos alunos se criaram seus personagens, de acordo com o exercício fornecido a eles na última aula onde receberam cada um uma ficha de personagem a ser preenchida, contendo as seguintes informações: *nome do jogador, nome do personagem, idade, gênero, profissão* e três tipo de capitais (social, econômico e cultural) para os quais cada aluno poderia distribuir 5 pontos entre eles, num mínimo de 0 e máximo de 5 em cada tipo de capital. Caso algum aluno não tenha feito seu personagem, será fornecido um tempo de 5 minutos para criá-lo (10 minutos).

Segue-se com uma rápida descrição individual dos personagens dos alunos. Cada um deverá ler e falar um pouco de seu personagem para os demais. O objetivo é que os alunos já tomem consciência dos personagens dos colegas que popularão a cena onde jogarão e de antemão já exercitem suas estratégias argumentativas durante o jogo. Busca-se assim que se

familiarizem com o objetivo do RPG e avaliação, bem como a noção de uma interpretação modulada pela ficha de personagem criada por eles e como já exercitem, desde já, sínteses dos conceitos de capitais existentes em seus personagens (10 minutos).

Após a apresentação dos personagens, reiteraremos as regras de conduta que regerão o jogo e a cena proposta para a avaliação, bem como os critérios avaliativos com os quais os alunos serão avaliados (10 minutos).

- O cenário fictício do jogo proposto será uma reunião pública promovida pelo Colégio de Aplicação onde serão ouvidos estudantes, responsáveis, trabalhadores do CA, membros da comunidade e transeuntes a respeito de uma proposta de avaliação diferenciada para cada aluno, levando em consideração sua renda familiar e histórico escolar;
- Todos os alunos deverão participar e interagir, mesmo que não façam parte dos grupos responsáveis por mobilizar a cena (contrários e a favor). Cada aluno deverá participar da situação-cena, falar e se portar como se fosse um personagem com uma opinião formada, mesmo que caricata a respeito do tema. Será também explicado que o que busca-se é sua capacidade de articulação dos conteúdos através da formação de argumentos, contrários ou a favor da proposta fictícia e participação efetiva do jogo, não levando-se em consideração o teor do argumento de seu personagem, tampouco as capacidades cênicas dos jogadores.
- Os critérios avaliativos se darão da seguinte forma: 1) presença e criação de ficha de personagem (25%); 2) participação, interação e interpretação do personagem (25%); 3) articulação dos conceitos de capitais em sua argumentação durante o jogo (25%); 4) a) para grupos mobilizadores do RPG (contrários e favoráveis à proposta de cena), entrega de trabalho escrito com os principais argumentos que o grupo defenderá em articulação com os conceitos de capitais; b) para grupos “neutros”, entrega de relatório com os principais argumentos e sua articulação conforme testemunhado no jogo, bem como seu posicionamento tomado durante e após o jogo de acordo com os conteúdos dos capitais tratados em aula (25%).
- Perderão pontos da avaliação, na lógica de 10% da nota final a cada infração, os alunos que: a) caçoarem, vexarem ou de alguma forma desrespeitarem outros alunos; b) usarem o celular; c) agirem em “off” (fora de personagem, ex: conversas paralelas).

Após as explicações, a turma será direcionada ao auditório para o jogo. Lá a cena proposta será iniciada, de acordo com as seguintes premissas: os dois grupos favoráveis à proposta terão anunciado à comunidade escolar que iriam se manifestar no CA para advogar a favor da implementação, pelo colégio, de um sistema avaliativo diferenciado para cada aluno, de acordo com sua realidade social. Os grupos contrários, sabendo desse protesto, terão se mobilizado para se opôr e travar um embate público para cessar a proposta. O personagem de um dos professores representará um personagem com figura de autoridade (diretor escolar), cujo qual reservará para si o capital simbólico fictício para garantir que a cena ocorra como se fosse um debate público, impossibilitando que algum aluno, por ventura, atue de maneira a monopolizar, silenciar ou, de alguma forma, atravancar o desenrolar da cena. O personagem diretor demandará ouvir a comunidade (personagens dos alunos) a respeito da proposta. Após 20 minutos de jogo e ambos argumentos favoráveis e contrários sejam ouvidos, bem como jogadores dos grupos “neutros” tenham se manifestado, o personagem do diretor convocará uma votação de todos através da manifestação contrária ou favorável à proposta, encerrando, assim (30 minutos).

Ao fim do jogo, os alunos serão requisitados a compartilharem suas percepções acerca da experiência, bem como sobre os conteúdos do eixo que se acaba nesta avaliação. Buscar-se-á realizar uma síntese da relação dos conceitos de capitais de Bourdieu com a ideia de “meritocracia” na sociedade e escola. Através dos relatos dos alunos, serão coletadas informações para melhorar a experiência do RPG na próxima avaliação e possíveis atividades com a turma durante o restante do ano letivo (15 minutos).

Avaliação:

A avaliação será de caráter qualitativo. Primeiro, avaliaremos a aula de acordo com a capacidade dos alunos em se posicionarem favoráveis ou contrários à proposta de jogo, de acordo com sua compreensão dos conteúdos e conceitos de capitais (cultural, social e econômico) existentes nas fichas de personagens criadas. Segundo, avaliaremos a aula de acordo com a capacidade dos alunos de interpretar personagens, sua articulação, entrosamento, argumentação e entusiasmo com a metodologia. Por fim, a avaliação se dará através do desempenho dos alunos na avaliação, através das notas atribuídas a eles de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente.

Recursos:

- Quadro e caneta
- Fichas de personagens
- Auditório

Referências:

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Org.). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (400 p.).

MACHADO, Igor J. de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso R. **Sociologia Hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar**. 2008. 169p. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/rafael_carneiro_vasques.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

7.4 Plano de aula da avaliação, usando RPG, sobre gênero e sexualidade

Temática: Avaliação em formato de RPG – devemos discutir gênero na escola?

Objetivo: Exercitar a articulação de conceitos e problematizações presentes nas aulas sobre gênero e sexualidade.

Objetivos específicos:

- Encenar um personagem no contexto de uma discussão no Congresso Nacional onde será votado se devemos ou não discutir gênero na escola;
- Mobilizar os conceitos trabalhados em aula para a criação de personagens e durante a encenação;
- Conhecer os principais argumentos favoráveis e contrários aos projetos “Escola Sem Partido” e “Escola Sem Mordança”.

Metodologia:

A aula iniciará com a realização da chamada para registrar quais estudantes estão e quais não estão presentes. Nesse momento também será entregue a cada estudante uma ficha para criação do personagem para a avaliação em formato de RPG [vide anexo ao final do plano de aula]. (cerca de 10 minutos)

Em seguida, será rapidamente lembrado o contexto fictício onde se dará o RPG para que cada estudante produza sua ficha de personagem (cerca de 15 minutos):

- O debate acontecerá no Congresso Nacional;
- A pauta do debate é “devemos discutir gênero na escola?”;
- Os personagens serão deputados de diferentes partidos e bancadas e deverão se apresentar antes de fazerem alguma fala durante o RPG;
- Dois grupos advogarão a favor, outros dois grupos advogarão contra da discussão sobre gênero na escola;
- Os quatro grupos responsáveis pelo RPG deverão apresentar seus argumentos a fim de convencer os/as neutros/as a votar contra ou a favor;
- Os/as neutros/as deverão questionar os grupos responsáveis pelo RPG a fim de esclarecer dúvidas e formar sua opinião;
- Ao final da apresentação dos argumentos dos quatro grupos, será feita a votação para decidir, enfim, se devemos ou não discutir gênero na escola e os quatro grupos deverão entregar o texto previamente produzido com os principais argumentos apresentados.

Segue-se a encenação (40 minutos). Ao término da encenação, a turma será lembrada de que (1) os/as neutros/as deverão entregar na próxima aula um pequeno texto com seu parecer sobre o RPG (quais grupos se saíram melhor, que argumento foi melhor defendido etc.), que (2) a próxima aula (19/11) será a última da regência do e da estagiário/a, então não haverá outro prazo pra entrega dos textos e que (3) essa última aula será dedicada a uma autoavaliação coletiva do período de estágio (cerca de 10 minutos).

Avaliação:

A avaliação será de cunho qualitativo e objetivo, conforme os seguintes critérios:

- Presença e participação na avaliação (40%);
- Produção da ficha de personagem (30%);
- Argumentação e interpretação na defesa de seu argumento, articulando conceitos trabalhados em aula (30%).

Perderão pontos quem que vier a causar constrangimento a colegas (caçoar, vexar, risadas inoportunas, etc), que se recusar a interagir de qualquer forma e que de alguma maneira atrapalhe o andamento e experiência da avaliação, de forma que será diminuído 20% da nota da avaliação para cada infração.

Recursos: RPG; debate.

Referências:

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Igor J. de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso R. **Sociologia Hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

VASQUES, Rafael Carneiro. *As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar*. 2008. 169p. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.