



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Matheus Fernando Silveira

**DADOS & DEVANEIOS:**

RPG como metodologia de Ensino de História

Ilha de Santa Catarina

2021

Matheus Fernando Silveira

**Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória - da Universidade Federal de Santa Catarina como critério parcial da obtenção do título de Mestre em Ensino de História.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Dias da Silveira

Ilha de Santa Catarina

2021

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

Silveira, Matheus Fernando

Dados & Devaneios : RPG como metodologia de Ensino de História / Matheus Fernando Silveira ; orientadora, Aline Dias da Silveira, 2021.

237 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. RPG. 2. Imaginação. 3. Empatia Histórica. 4. Mitohermenêutica. 5. Ensino de História. I. Silveira, Aline Dias da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Ensino de História. III. Título.

Matheus Fernando Silveira

**Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Nilton Mullet Pereira, Dr.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof<sup>a</sup>. Renata Palandri Sigolo, Dr<sup>a</sup>.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof<sup>a</sup>. Gilka Girardello, Dr<sup>a</sup>.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. André Sarturi, Dr.  
Faculdade de Artes do Paraná

Certificamos que esta é a **versão original** da dissertação que foi julgada adequada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

---

Prof. Sandor Fernando Bringmann, Dr.  
Coordenador do Programa

---

Prof<sup>a</sup>. Aline Dias da Silveira, Dr<sup>a</sup>.  
Orientadora

Ilha de Santa Catarina, 2021.

Dedico este trabalho aos professores e professoras que ousam  
imaginar para transformar criticamente o mundo que nos cerca.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu grande amor, Viviane Lima Ferreira, pelas inspirações, incentivos, e sobretudo companhia, seja na academia, na vida ou nos devaneios.

Aos meus pais, Vera Lúcia de Souza e Carlos Alberto Silveira, e à minha irmã, Nathália Fernanda Silveira, pelo amor e apoio no processo.

A todos os meus amigos e amigas, em especial Jonas João do Nascimento, sempre gentil e sempre aberto para discussões com os alunos; ele foi meu parceiro no projeto extracurricular de RPG do *Toca do Aprendiz*, e aprendi muito com ele. Também agradeço nominalmente a Felipe Perez, Davi Resner e Márlio Aguiar, pelas conversas amenas e amizade duradoura e sincera; e a Afonso Reno e Raul Barbosa, pela parceria nas ideias e debates.

A minha orientadora, Aline Dias da Silveira, pela paciência, cuidado e dedicação no mediar do texto e das ideias.

A todos os jogadores de minhas mesas de RPG, pelos momentos de diversão e emoção.

A todos os meus estudantes, em especial aqueles que se engajaram no projeto do *Toca do Aprendiz*. Sem vocês, esse texto não teria sido construído, ou teria nascido mais mesquinho e empobrecido. Que suas vozes não sejam diminuídas, dentro ou fora da escola, e que respeitemos todos a potência da juventude. Vocês também me ensinaram e continuam a me ensinar muito.

A todos os rpgistas, que se dedicam a prática desse jogo incrível e potencialmente transformador que é o RPG, especialmente aqueles que se engajam na construção de uma comunidade mais inclusiva, autônoma e solidária.

A todos os que respeitaram a ciência e estenderam a mão em solidariedade durante essa pandemia de COVID-19, e que se mantiveram unidos e responsáveis, apesar das imensas perdas e da rede de desinformação e mentiras construída durante esse período nefasto.

Aquilo que nos faz humanos é a imaginação, e não a inteligência.

**Terry Pratchett**

## RESUMO

Este trabalho parte da trajetória e subjetividade de um professor da educação básica, pesquisador da área de Ensino de História e entusiasta de ficção científica, fantasia e jogos narrativos. Dessa forma, foi defendida a valorização da imaginação na educação, pelo uso do RPG de mesa (*Role Playing Game* – ou jogo de interpretação de papéis) no processo de aprendizagem histórica. O objetivo do trabalho foi o de entender o RPG como metodologia para o ensino de história, como uma experiência que cria um “estado de aprendizagem” onde estudantes podem explorar mais livremente seus horizontes de compreensão histórica. Nesse processo, o RPG não foi considerado como “ferramenta pedagógica”, e sim como mídia autônoma, que permite ir além de objetivos conteudistas e de lógicas de base racionalista cartesiana na construção de narrativas e conceitos históricos. As categorias que funcionaram como pilares para o trabalho foram: a imaginação simbólica, a empatia histórica, a experiência mítica e o conhecimento histórico escolar. Pretendeu-se contribuir para o campo de ensino de história e reafirmar a força dos saberes docentes, de forma a valorizar as particularidades do conhecimento histórico escolar, os saberes do ofício e a potência da imaginação. Para tanto, foi realizado diálogo com pesquisadores do nicho crescente de RPG na Educação, bem como com autores que favoreceram uma abertura antropológica e uma inspiração fenomenológica, considerando a importância do simbólico e defendendo uma racionalidade sensível. As fontes partiram da análise de diários de campo do professor-pesquisador, além de questionários e atividades respondidos pelos estudantes. Dois foram os campos de pesquisa: a prática do magistério em sequências didáticas com uso do RPG (em diversas escolas); e o estabelecimento de um programa extracurricular na modalidade de “clube de RPG” chamado de Toca do Aprendiz (no Instituto Estadual da Educação – IEE). A metodologia foi inspirada na jornada mitohermenêutica, procurando usar a pesquisa-ação e a pedagogia dos projetos como meios de interação com o campo. Buscou-se um diálogo genuinamente horizontal e ativo com alunos para a construção de possibilidades pedagógicas para o uso de RPG na aprendizagem histórica. Como resultado, constatou-se o RPG como um espaço de experimentação, simulacro de uma experiência mítica, na qual estudantes conseguem visualizar possibilidades de um passado abstrato e humanizar os sujeitos históricos que viveram em outras épocas, além de compreender suas ações como inteligíveis. Assim, a experiência de jogo se tornou ponte para a reflexão e para uma compreensão histórica mais palpável. Nesse processo, os estudantes foram coprotagonistas de sua própria aprendizagem.

**Palavras-chave:** RPG. Imaginação. Empatia Histórica. Mitohermenêutica. Ensino de História.



## ABSTRACT

This work stems from the trajectory and subjectivity of a schoolteacher, History Teaching researcher, and enthusiast of science fiction, fantasy, and storytelling games. In that sense, this work defends the promotion of imagination in education, by applying tabletop RPGs (Role-Playing Games) to the process of historical learning. The main goal was to defend the RPG as a methodology for teaching history, that builds a “state of learning” where students can more freely explore their horizons of historical understanding. In this process, the RPG was not considered as a “pedagogical tool”, but as an autonomous media, which allows it to go beyond “content objectives” and cartesian rationality in the construction of narratives and historical concepts. The categories that served as pillars for the work were: symbolic imagination, historic empathy, mythical experience and school-level historical knowledge. It was intended to contribute to the field of history teaching and reaffirm the strength of “teaching knowledge”, in order to value the singularities of school level historical knowledge, the skills of the craft and the power of imagination. To achieve that, a dialogue was conducted with researchers of the growing niche of RPG in Education, as well as with authors who favored an anthropological inclination and phenomenological inspiration, considering the importance of the symbolic and defending a sensitive rationality. Sources include the analysis of the teacher-researcher's field diaries, as well as questionnaires and activities answered by the students. Two were the fields of the research: the practice of teaching and its didactic sequences with the use of RPGs (in several schools); and the establishment of an extracurricular program in the modality of “RPG club” called *Toca do Aprendiz* (Student’s Den) at the IEE - *Instituto Estadual da Educação* (State Institute of Education). The methodology was inspired in a myth-hermeneutic journey, making use to the action-research and to the project-based as tools. We sought a truly horizontal and active dialogue with the students, in order to construct pedagogical possibilities for the use of RPG in historical learning. As a result, the RPG was perceived as a space of experimentation, akin to a mythic experience, in which students can glimpse possibilities of an abstract past and humanize the historical subjects who lived in other times, and understand their actions as intelligible. Thus, the gaming experience became a bridge to reflection and a more palpable way of historical understanding. In this process, students were co-protagonists of their own learning.

**Keywords:** RPG. Imagination. Historical Empathy. Myth-hermeneutics History teaching.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes regulares do Projeto Toca do Aprendiz (IEE).....	41
Tabela 2 – Quadro sinóptico “Navegar é Impreciso” .....	112
Tabela 3 – Criação de personagens de “Navegar é Impreciso” .....	114
Tabela 4 – Quadro sinóptico “Mistério em Carcassonne” .....	122
Tabela 5 – Criação de personagens de “Mistério em Carcassonne” .....	128
Tabela 6 – Quadro sinóptico “Nutrindo Quilombo” .....	135
Tabela 7 – Criação de personagens de “Nutrindo Quilombo” .....	142

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	<i>Corona virus disease</i> (2019)
CRPG	<i>Computer RPG</i>
D&D	<i>Dungeons and Dragons</i>
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História
HQ	História em quadrinhos
IA	Inteligência Artificial
IEE	Instituto Estadual de Educação
LARP	<i>Live Action RPG</i>
MMORPG	<i>Multi Massive Online Role Playing Games</i>
NPC	<i>Non-player character</i> (personagem não jogável)
NERD	Núcleo de Estudos de RPG e Didática
PdM	Personagem do Mestre
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PJ	Personagem jogador
PnJ	Personagem não-jogador
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
REDUH	Revista de Educação Histórica
RPG	<i>Role Playing Game</i>
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRPG	<i>Tabletop RPG</i>
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
WoW	World of Warcraft

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: A SESSÃO ZERO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO DOIS: O CHAMADO .....</b>	<b>25</b>
	2.1 IMAGINANDO NO ENSINO .....	25
	2.2 IMAGINANDO NA PESQUISA.....	33
	2.2.1 Sala de Aula .....	35
	2.2.2 Toca do Aprendiz.....	39
	2.3 A INICIAÇÃO .....	46
	2.3.1 O <i>locus</i> do RPG .....	46
	2.3.2 Jogo, Faz-de-Conta e Narrativa .....	53
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO TRÊS: A JORNADA.....</b>	<b>63</b>
	3.1 OS TOMOS SAGRADOS .....	63
	3.1.1 Aprendizagem Histórica .....	64
	3.1.2 Empatia Histórica.....	70
	3.2 OS RELATOS DOS SÁBIOS .....	78
	3.2.1 Publicações de RPG.....	78
	3.2.2 Críticas e Ponderações .....	87
	3.3 O AUXÍLIO MÁGICO .....	96
	3.3.1 Imaginação Simbólica e Mito .....	97
	3.3.2 Mitohermenêutica e Transtemporalidade .....	105
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO QUATRO: O LIMIAR.....</b>	<b>111</b>
	4.1 JOGAR-SE EM JOGO.....	111
	4.1.1 Navegar é Impreciso .....	112
	4.1.2 Mistério em Carcassonne.....	122
	4.1.3 Nutrindo o Quilombo.....	135
	4.2 ESCOLARIZANDO O RPG.....	151
	4.2.1 Cenário e Proposta .....	151

4.2.2	Objetivos e Conceitos .....	152
4.2.3	Cenas e Sementes Narrativas .....	156
4.2.4	Sistema e Dinâmica.....	161
4.2.5	Modalidade .....	167
4.2.6	Recursos e Síntese.....	170
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES ABERTAS: O GANCHO .....</b>	<b>172</b>
	REFERÊNCIAS .....	182
	APÊNDICE A – Quadros Sinóticos.....	191
	APÊNDICE B – Planejamento e Execução do RPG.....	203
	APÊNDICE C – Glossário de Termos de RPG.....	217
	APÊNDICE D – Pequeno Manual do Mestre Escolar (Toca do Aprendiz).....	221
	APÊNDICE E – Instrumentos Aplicados aos Estudantes .....	224
	APÊNDICE F – Desenhos de Personagens dos Alunos .....	227
	ANEXO A – Um exemplo tradicional de jogo .....	231
	ANEXO B – Projeto do Toca do Aprendiz.....	234

## 1 INTRODUÇÃO: A SESSÃO ZERO

Este é um trabalho de pesquisa em Ensino de História, produzido por um professor que tentou refletir sobre sua própria prática, com a ajuda de seus alunos. Entendo que o professor-pesquisador da área da história sempre toma uma posição a partir de onde ele se encontra no tempo, tanto em relação ao passado, quanto em relação ao futuro. Assim, são anseios deste tempo e da minha trajetória que norteiam as principais questões para este trabalho. Para meu caso, o problema de pesquisa partiu do entusiasmo por fantasia e ficção científica, da experiência como jogador, narrador e criador de conteúdo de jogos de RPG de mesa (*Role Playing Game*), da busca pela imaginação no ensino de história, das tentativas de aplicar o RPG em sala de aula para, por fim, chegar no mergulho de uma pesquisa mais profunda e densa sobre as potencialidades pedagógicas do RPG e em transformações das minhas práticas de ensino, expostas nesta dissertação. Este trabalho, assim, é fruto dos chamados *saberes docentes*. Conforme Tardiff, esses são constituídos por composições derivadas tanto da trajetória de vida, quanto do âmbito de atuação profissional (TARDIFF, 2006). É deste manancial que parte a tessitura deste trabalho, visto que este, por sua natureza, agrega reflexões – e conclusões! – que são simultaneamente plurais e específicas, amplas e restritas; apesar de paradoxal, é algo que espero que fique claro ao longo da leitura.

Nesta pesquisa, meu objetivo foi refletir como certa modalidade de jogo (o RPG de mesa) pode ser repensada para a aprendizagem histórica; é refletir como a própria estrutura e dinâmicas do RPG pode definida como uma *metodologia* para o ensino de história. Para tanto, mergulhei na experiência do jogar e me abri às sugestões e percepções dos estudantes durante o processo, de forma que pudéssemos entender juntos como isso poderia funcionar. Assim, o RPG como metodologia de ensino pressupõe criar e mediar um *estado de aprendizagem* por meio da experiência de jogo: um espaço de descoberta, um espaço de exploração de possibilidades, no qual outras épocas históricas são passíveis de serem imaginadas, e como tal, mais possíveis de serem compreendidas. E como foi possível entender o RPG dessa forma?

Nas palavras do filósofo da educação Jorge Larrosa (2002, p. 24-27), experiência é aquilo que nos atravessa, o que nos toca; é uma mediação entre o conhecimento e a vida, e o sujeito da experiência é um sujeito aberto a transformação. O autor atesta que ninguém aprende a partir da experiência do outro, exceto se esta for *revivida e tornada própria*, tornada singular. Subscrevo, nesse ponto, Silveira (2016, p. 52), quando ela afirma que *experiências* e

*expectativas* são categorias meta-históricas, e que mesmo pensadores críticos para a teoria da história (como Koselleck) pensam e utilizam assim essas categorias. Nas palavras da autora, todas as histórias foram construídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas, e apesar de estas categorias serem - em larga medida - genéricas, seus usos seriam indispensáveis, pois indicam uma condição humana universal, sem a qual nenhuma história poderia ser construída, ou sequer *imaginada*. Nessa pesquisa, enxerguei o RPG como um dos caminhos possíveis para esse reencontro com a experiência (no sentido de Jorge Larrosa) dentro do ensino de história. Para tanto, o esforço aqui não foi para a aplicação de uma técnica já com um objetivo previsto. Embora não dispense planejamento, o RPG como metodologia de ensino pressupõe entender a experiência do jogar como algo que é dotado de uma temporalidade específica, que nos transforma em sujeitos disponíveis e receptivos para o pensar e para o incerto. É claro que entendo que a temporalidade é a categoria epistemológica mais cara à História. Ricoeur nos diz que o tempo histórico, da análise historiográfica, é uma faca com dois gumes: por um lado, é a organização da vida em que a sociedade se constrói (um vivido concreto), por outro lado é a tentativa de conhecer essa vivência. (RICOEUR, 1994). Nesse processo, o autor resgata e redefine pressupostos ocidentais da imaginação, defendendo a imaginação como uma categoria *produtora* de sentido dentro do mar do tempo (RICOEUR, 1982). Na minha visão, se a imaginação é fundamental para dar sentido a nossas experiências de vida, na pesquisa eu procurei resgatá-la, para estabelecer e perceber esse estado de aprendizagem que o RPG propicia. Esse provou ser um meio capaz de gerar curiosidade e imersão, numa verdadeira “somatória de dúvidas” que abre espaço para a compreensão e para a reflexão. Ao longo da jornada, defendi que isso se dava pela *transtemporalidade* da experiência do RPG escolar, entendida como espécie de simulacro de uma experiência mítica. Vista dessa forma, há uma chance para perceber a construção da história entre uma miríade de possibilidades temporalmente situadas, entre rupturas e permanências, bem como uma ponte para uma aprendizagem baseada na experimentação e potencializada pelo simbólico.

Não obstante o RPG de mesa ser uma modalidade de jogo que tem uma trajetória relativamente longa (surgiu na década de 70, nos EUA), ele apresenta um surto de interesse recente, com tremendo aumento de público e consumo nos últimos anos, e inúmeras iniciativas adjacentes, entre financiamentos coletivos, canais do *Youtube*, do *Discord* e da *TwitchTv*, produção de *podcasts* e criação e crescimento de fóruns virtuais. Ademais, a popularidade do RPG aumentou não apenas no interesse geral, mas também no interesse acadêmico, com certo incremento de diversas áreas se debruçando sobre as potencialidades do RPG; nesse manancial,

Psicologia, Linguagem e Administração têm forte presença, mas a líder indubitável é a área de Educação. Apesar disso, é notório como este é um campo ainda em consolidação. No Ensino de História, em particular, iniciativas que dialoguem com fontes históricas ou que incentivem os alunos a fazer análises e produzir narrativas são inúmeras e de longa data; poucas destas, porém, refletiram sobre o suporte *aparentemente* instável do RPG de mesa. Ainda assim, o crescimento das publicações sobre ensino de história e RPG nos últimos anos é um fenômeno significativo, e esta pesquisa certamente faz parte desse movimento. Nesse sentido, defendo que o RPG poderia ser um canal para um saber histórico escolar, dando vazão a outra possibilidade de narrativa histórica escolar para além daquelas já pensadas para outros suportes, tais como filmes ou quadrinhos.

Aqui já destaco: como este trabalho quer pensar o RPG como metodologia para o ensino de história, esta pesquisa *não terá como finalidade trabalhar com conteúdos históricos específicos*. Essa abordagem mais conteudista, do jogo de RPG como *instrumento* ou *ferramenta* didática para a aprendizagem histórica, é a principal forma pela qual o RPG vem sendo trabalhado nas produções bibliográficas supramencionadas, tomando (na maior parte das vezes) o formato de relatos de experiência ou de propostas de trabalho para aplicação direta em sala de aula. Alguns exemplos bastante recentes são: a construção, do zero, de um jogo de RPG que dialoga com o imaginário árabe medieval (FREITAS, 2017); uma narrativa adaptada de RPG para compreender a renúncia de Jânio Quadros na época de crise institucional no pré-golpe militar de 1964 (COSTA, 2017); um relato e reflexão sobre a aplicação de um jogo de RPG sobre as relações de aliança e confronto entre povos indígenas, portugueses e outros europeus (CORRÊA, 2017). Não obstante estes trabalhos provoquem de forma rica o professor de história a construir pontes entre o RPG e a aprendizagem histórica, e tenham sido muito importantes no diálogo com este trabalho, eles não me parecem ter como ponto central a experiência de jogo em si, o *jogar-se em jogo*. Urgem mais trabalhos com esse olhar, e esta dissertação procura preencher este nicho. Ainda que as análises do tipo “utilitárias” sejam bastante valiosas para o debate no ensino, também é verdade que há trabalhos mais rasos e tecnicistas, que instrumentalizam por demais essa potente mídia que é o RPG. Infelizmente, restringir o RPG a uma ferramenta também pode tornar mais fácil cair no vício que diversas outras mídias e narrativas também sofreram no ensino de história, um vício que todo professor de história consciente com sua prática se preocupa: o de provocar uma visão do passado como “espelho”, isto é, o de gerar uma impressão equivocada no estudante de que o passado era tal



qual ele vê (num filme), ouve (numa música) ou vivencia (durante a prática de um jogo como o de RPG).

A baliza metodológica geral da pesquisa adota a *mitohermenêutica* (FERREIRA-SANTOS, 2005), na busca de uma racionalidade sensível; o processo de pesquisa é menos factual e mais uma jornada interpretativa espiralada, uma valorização da própria experiência da pesquisa enquanto potência transformadora. A mitohermenêutica é derivada dos estudos antropológicos do imaginário e busca, em suas práticas, “uma compreensão mais simbólica e indireta dos objetos e pesquisadores” (GIRALDES, 2011, p. 15). Importante frisar, entretanto, que meu objetivo: não é desvendar como se formam os imaginários históricos dos estudantes; não é buscar identificar origens primordiais dos símbolos, mitos, ou ligações entre estes, como muitos estudos ligados a teoria do imaginário; e tampouco é relacionar determinado evento ou personagem histórico a uma específica série de TV ou a um específico personagem de livro, em análises comparativas do imaginário.

No caminhar deste trabalho, conto com dois campos de pesquisa, e cada um deles tem uma metodologia de coleta de dados própria: Em primeiro lugar, mais restrito à minha atuação direta em sala de aula, temos fontes derivadas de intervenções próprias, dirigidas ou coordenadas por mim (com respectivos *feedbacks* de alunos meus) sobre aplicações do jogo de RPG nos períodos de aula, a partir de diversas escolas. Este campo de pesquisa contou, na metodologia, com a *pesquisa-ação*, que pressupõe a contínua reaplicação e reformulação, interpretações descritivas, questionários, atividades e diários de campo, procurando registrar a lógica da vivência de jogo no entorno da prática do RPG. Em segundo lugar, temos fontes derivadas de um projeto extracurricular; um grupo de estudantes e professores batizado (pelos próprios membros, de forma horizontal) de *Toca do Aprendiz*<sup>1</sup>. Este grupo contou com cerca de quinze alunos do Ensino Médio, entre membros intermitentes, e dois professores: eu mesmo e meu colega de profissão e grande amigo, Jonas Nascimento. O grupo jogou e debateu RPG para o ensino, e se encontrou presencialmente no Instituto Estadual da Educação (IEE) durante todo o ano de 2019. Nesse campo, a metodologia adotada foi o da *pedagogia dos projetos* (somada à *pesquisa-ação*); uma abordagem de caráter instrucional, no sentido de proporcionar aprendizagem contínua através do engajamento na investigação de uma questão complexa, geralmente, de ordem extracurricular e interdisciplinar.

---

<sup>1</sup> Ver mais em: <https://www.instagram.com/tocadoaprendiz/>.

Decidir optar por um jogo como objeto de pesquisa implica em enfrentar obstáculos preguiçosos: sabemos que a mera prática do *jogar* costuma ser associada de forma pejorativa ao ócio, e em última instância, até a inutilidade ou *perda de tempo* (algo que me parece, paradoxal para um historiador, confesso, já que este é sempre regido pela temporalidade como categoria epistemológica). Cito estas reações pois as enfrentei em meu percurso, e igualmente ouvi relatos de colegas que se aventuram por iniciativas semelhantes: estes desencorajamentos foram (e ainda são) falas e reprimendas comuns, enfrentadas no cotidiano de ser um professor que usa jogos na escola; críticas na maioria das vezes impensadas e carregadas de ignorância, partindo de colegas professores, da equipe pedagógica, de pais de estudantes e até... dos próprios alunos. Apesar de certa trajetória dos jogos como potencialidade pedagógica ou acadêmica, temo que, infelizmente, quando saímos da educação infantil e dos anos iniciais, as portas se fecham, e o ceticismo e a resistência aumentem. Para o mundo adulto, para a educação formal, para o mundo do trabalho<sup>2</sup> e para uma visão rançosa do conhecimento escolar e acadêmico, o jogo não é *sério* o suficiente. Infelizmente, me parece que muitos dos esforços de inovação e criatividade de nossa época estão direcionados para o mercado, e não para favorecer a transformação social e a liberdade dos sujeitos. Bem, este trabalho vem para demonstrar que um jogo não precisa ser *sério* para ser crítico, ou reflexivo. Nesse movimento, acredito, o uso do RPG pode até ser antissistêmico, fornecendo uma tentativa de resgate da dimensão lúdica do ser humano, em geral minimizada nas sociedades capitalistas contemporâneas – exceto, como já mencionei, quando canalizada para seu caráter comercial e mercadológico.

É essencial para a compreensão deste trabalho que o leitor entenda seu principal objeto: qual seja, o *RPG de mesa (Role Playing Game)*, ou em tradução livre, *jogo de interpretação de papéis*. Por isso, nesta introdução, antes do panorama da pesquisa e descrição dos capítulos, me concentrei em explicar brevemente do que se trata o jogo, delimitando de forma básica o seu significado e possíveis incompreensões. Lembro que um Glossário com alguns dos termos chave sobre RPG seguem no Apêndice C. Mas o que seria, então, esse jogo? De modo geral, o RPG de mesa acontece quando um grupo de pessoas se reúne para construir uma narrativa aberta e colaborativa: é uma espécie de contação coletiva de histórias, na qual os

---

<sup>2</sup> A exceção vem com mecanismos dos jogos sendo utilizados para aumentar produtividade, público-alvo, relacionamento interpessoal, engajamento e lucros, na chamada gamificação, que será debatida oportunamente neste trabalho. O RPG, mais especificamente, inclusive tem potencialidades mercadológicas que são exploradas em programas de treinamentos, gestão de conflitos, cursos simulacionais de gestão de pessoas e aperfeiçoamento de empresas, como visto, por exemplo, em: <http://www.agreguevalor.com.br/site/produtos/index.php?id=7>  
Acesso em: 01/12/2019.

jogadores “interpretam”<sup>3</sup> personagens sob certas regras (daí o nome em inglês, *roleplay*). Contudo, na maioria das vezes, uma das pessoas do grupo tem uma função distinta, sendo comumente chamado de *Mestre*, mas também de *Guia*, *Narrador*, etc. Este é quem tem a função de *mediação* narrativa, que articula o uso das regras de jogo, que propõe temas de abertura e fios condutores e amarrações quando a narrativa “empaca”, que é uma espécie de “árbitro” para tentar tornar o jogo mais coerente, divertido e participativo para todos. No RPG de mesa, cada jogador interpreta uma personagem protagonista (ou personagem jogador: PJ) em um *cenário*<sup>4</sup> pré-determinado; já o Mestre de jogo interpreta uma série de personagens secundários: os chamados NPC (*Non-Player-Characters*), PnJ (Personagens Não-Jogadores) ou PdM (Personagens do Mestre). *Grosso modo*, os jogadores agem no ambiente externo de jogo (também chamado de *offgame* ou *fora*), e seus respectivos personagens no ambiente interno do imaginário compartilhado de jogo (também chamado de *ingame* ou *dentro*). Neste cenário imaginado, existe um conjunto de regras (o *sistema*<sup>5</sup>) que ajuda a moldar o enredo vivido por todos, e as escolhas dos jogadores para seus respectivos personagens são o que ajudam a construir esse mesmo enredo. “Viver” nesse mundo fictício é estar diante de uma série de conflitos e situações que são resolvidos por meio das regras do sistema de jogo (que varia muito, dependendo do tipo de RPG), da mediação do mestre e da interação entre jogadores. Por fim, e não menos importante, na maior parte dos jogos de RPG de mesa há um fator de aleatoriedade (na maioria das vezes, representado pela rolagem de dados), isto é, de sorte e azar, durante o processo de tomada de decisões e resolução das ações que os personagens querem fazer neste mundo imaginado<sup>6</sup>. Caso o leitor ainda tenha dúvida sobre as dinâmicas de um RPG, deixei no

---

<sup>3</sup> Essa é uma expressão complexa, pois pode dar margem para percepções bastante distantes da prática cotidiana do RPG. Muitos preferem dizer que *controlam*, *incorporam*, *representam* ou *conduzem* personagens, dentre outros ainda. Múltiplas expressões, assim como múltiplas são as formas de jogar RPG. Interpretar no RPG, em síntese, é assumir um papel (o papel de um ou mais personagens na narrativa de jogo), e ainda que possa conter elementos dramáticos, se distancia muito daquela interpretação como conceito, presente em estudos do teatro ou do cinema.

<sup>4</sup> Em síntese, trata-se da ambientação na qual se passa a narrativa da história, podendo esta ser inspirada em: universos de livros, filmes, animes e outras mídias; no passado da humanidade; na ficção especulativa; numa ambientação própria, elaborada na hora do jogo pelos presentes; ou mesmo num cenário “padrão”, definido pelo tipo de RPG jogado em questão e seus respectivos materiais de apoio (livros, suplementos, etc.).

<sup>5</sup> Em síntese, um sistema de jogo é o conjunto de mecânicas que define como o jogo é conduzido. Todos os jogos possuem algumas regras/mecânicas (como o movimento das peças no xadrez ou as linhas do futebol), e, no caso dos RPG, os sistemas variam enormemente, indo de sistemas minimalistas de uma página até manuais de mais de 400 páginas com tabelas, sugestões e minúcias.

<sup>6</sup> Esta é uma definição autoral e didática, elaborada a partir da prática de jogo de RPG, do debate e presença em comunidades de jogo (virtuais ou não) e da leitura dos chamados manuais (ou suplementos) de regras de diversos tipos de RPG. Um quase consenso entre a comunidade de jogadores e pesquisadores é que, embora um tanto complexo para explicar, RPG é fácil de jogar.

Anexo A um exemplo descritivo do desenrolar de uma partida de RPG; ele foi retirado do manual de regras de Tormenta, o maior sistema de RPG brasileiro. É comum nos livros mais clássicos de RPG a presença desses textos descritivo-explicativos.

Outra consideração a ser feita para fins de esclarecimento é de que existem três grandes modalidades de jogos de RPG. É possível que os RPG digitais ou CRPG<sup>7</sup>, jogados em videogames e computadores, incluindo aí o famosos subtipo do MMORPG<sup>8</sup>, capturem mais a atenção do leitor que se aventure a procurar sobre este tipo de jogo. O LARP (*Live Action Role Playing Games*) é outra colossal modalidade de RPG, mais próxima de um teatro de improviso, favorecendo diálogos, encenação e interpretação. Embora sejam possíveis pontos de contato (alguns deles serão apontados aqui) entre esses tipos de RPG e a proposta deste trabalho, meu foco, como já disse, é o chamado *RPG de mesa*<sup>9</sup>. A modalidade do *RPG de mesa* é aquela que melhor se adequa a descrição que fiz acima, de um jogo narrativo, presencial, de pessoas construindo histórias “em volta de uma mesa”, embora ele também seja possível de ser adaptado para jogos *online* e virtuais<sup>10</sup>. Os RPG digitais e o LARP, não obstante contenham elementos que são próprios de um RPG (narratividade, tomada de decisões, interpretação de personagens), têm particularidades próprias que não serão tão esmiuçadas aqui. No tocante a este trabalho, as diferenças mais significativas do RPG de mesa em relação aos demais são: 1) No RPG de mesa (e no LARP) há pouca plataforma gráfica de mediação: a maior parte da interação entre os jogadores é textual, corporal ou oral<sup>11</sup>, e toda a compreensão do jogo exige um exercício de imaginação e imersão que demanda mais esforço que no caso dos digitais, em que a narrativa onde se passa o jogo, as possibilidades de ação e as imagens já vem “prontas”; 2) O RPG de mesa (e o LARP) contam com uma total imprevisibilidade na experiência de jogo (devido a ela ser influenciada por decisões imaginadas pelos jogadores) que, pelo menos por enquanto, ainda é impossível de ser memeficada pelos RPG digitais; 3) No RPG de mesa há uma maior presença

---

<sup>7</sup> Também chamados de RPG eletrônicos, ainda que esta nomenclatura esteja em desuso. Na bibliografia em inglês, os RPG Digitais são chamados de CRPG (*Computer RPG*), e os MMORPG de MORPG (*Massive Online RPG*).

<sup>8</sup> Sigla para *Multi Massive Online Role Playing Games*, tais como *Wow – World of Warcraft*, que já foi o jogo digital mais jogado do mundo, e até hoje figura entre os dez maiores.

<sup>9</sup> Em inglês, comumente chamados de *RPG Tabletop* (TRPG) ou de *Pen and Paper RPG*. Algumas vezes, no Brasil, são utilizados nomes como RPG de tabuleiro ou RPG analógico.

<sup>10</sup> Nos casos virtuais, é comum o uso de aplicativos genéricos de áudio ou vídeo (*Discord, Skype, TeamSpeaker*), ou mesmo plataformas específicas para RPG (como o *Roll20*). Os tempos de pandemia do COVID-19 no início de 2020 fizeram crescer substancialmente as sessões de RPG de mesa virtuais, algo facilmente verificável nas comunidades de jogo nas redes sociais (*Telegram, Youtube, WhatsApp, Facebook*), bem como em fóruns e blogs acerca desses jogos.

<sup>11</sup> Mesmo nas partidas de RPG de mesa *online*, que por vezes contam com recursos audiovisuais, esses são, quase sempre, acessórios e/ou complementares, e *sempre* bastante simplificados em relação aos RPG digitais, na qual a narrativa é inteiramente vivida e explorada na plataforma gráfica.

de regras estruturantes e os diálogos e ações não são tão encenados, frequentes ou diretos como no LARP, que costuma exigir mais dramatização, diálogos ou incorporação. Além disso, o LARP permite com mais fluidez a participação simultânea de múltiplos jogadores, múltiplos núcleos de jogadores, ou, ainda, de múltiplos mestres, com tramas paralelas e/ou simultâneas;

4) O papel do Mestre costuma ser mais interventor e presente no RPG de mesa que no LARP ou RPG digital. Nos RPG digitais, a figura do mestre ou inexiste por completo ou é parcialmente substituída/memeficada por IA (inteligência artificial), de forma a permitir diversos “caminhos narrativos pré-determinados” disparados a partir da decisão dos jogadores (como responder de uma certa forma a um personagem, fugir ou enfrentar certo inimigo, etc.), na narrativa “aberta” do jogo. Jogadores assíduos de RPG digitais não raro jogam o jogo novamente para conhecer todos os diferentes “finais possíveis”. Em relação ao LARP, parece um consenso que as narrativas são menos “controladas” pelos mestres. *Grosso modo*, no LARP o papel destes é um pouco diferente, bastante focado em planejar uma proposta de conflito/interação, e depois em ser uma espécie de juiz regular e peregrino para tomadas de decisão críticas envolvendo os jogadores. Por vezes, é dito que no RPG de mesa o Mestre tende para uma *postura-ator*, mais envolvido numa co-participação, enquanto no LARP ele tende para uma *postura-diretor*, encerrando cenas, resolvendo impasses e disparando diálogos interativos.

Após essa explanação, prossigo com a descrição breve de cada um dos capítulos. Embora ela siga a cronologia do sumário, devo ressaltar que o perfazer da dissertação seguiu antes uma lógica espiralada (e, por que não dizer? uma lógica *mítica*) do que linear, uma trajetória mais coerente com o espírito do pesquisador e com o movimento mitohermenêutico da pesquisa. Para ficar mais claro para todos os leitores, algumas indicações são necessárias. Ressalto que os capítulos desta dissertação serão estruturados conforme um dos formatos mais consagrado da construção de aventuras narrativas de RPG, substituindo aí a ideia de *aventura* pela de *pesquisa*: uma sinopse da pesquisa na *Introdução*, a fígada e organização da pesquisa no *Capítulo 2*, as dificuldades, ajudas e superações do pesquisador no *Capítulo 3*, clímax no *Capítulo 4* e um epílogo e gancho para próximas pesquisas nas *Considerações Abertas*. Esse formato é também encontrado na estrutura de muitas narrativas literárias e filmicas, uma alegoria que não passou despercebida durante esta análise. Já alguns nomes dos capítulos (e até do título da dissertação) são referências subliminares da prática da pesquisa, de cada um dos temas e do diálogo teórico metodológico, nos chamados *easter-eggs* (prática comum também durante sessões de jogo de RPG). A introdução de que aqui falo, por exemplo, foi nomeada de *Sessão Zero*, pois este é o nome pelo qual a comunidade de jogadores costuma chamar o

primeiro encontro de jogo (também chamada de *sessão de jogo*), na qual narrador e jogadores debatem sobre suas expectativas, gatilhos, regras gerais e “da casa”, temas de interesse, propostas de narrativa e de personagens, etc. Outros *easter-eggs* relevantes da dissertação serão elucidados nas *Considerações Abertas*, ou durante a escrita do texto.

O segundo Capítulo (*O Chamado*) é mais descritivo. Em especial no subcapítulo 2.1 (*Imaginando no Ensino*) apresentei a minha visão acerca da centralidade e importância de um ensino imaginativo, entre minhas diversas iniciativas, sequências didáticas e estratégias de sala de aula que permitam mais horizontalidade e sensibilidade na educação; além de me situar como jogador de RPG, pontuo como o jogo que proponho para mediar a aprendizagem histórica faz parte da minha sociabilidade e trajetória. Já no subcapítulo 2.2 (*Imaginando na Pesquisa*), trouxe a descrição das metodologias dos campos de pesquisa, explicitando com mais propriedade a pedagogia dos projetos e a pesquisa-ação. Por fim, no subcapítulo 2.3 (*A Iniciação*), trouxe um breve histórico da mídia de RPG, além de estabelecer questões básicas de sua estrutura pós-moderna, situando-o como um gênero fluído entre jogo, contação de histórias e “faz-de-conta”, usando Ricoeur (1982, 1994), Kearney (2012), Caillois (1990), Huizinga (2000) e Ferreira (2021), dentre outros. Aqui também há também uma pequena discussão acerca de jogos educativos *versus* a *gamificação*, dois grandes caminhos para pensar jogos e educação, ambos aos quais, aliás, este trabalho não pretendeu subscrever.

No terceiro Capítulo (*A Jornada*), procurei compreender com mais propriedade qual o campo de debates que este trabalho faz parte, e quais são os principais conceitos teóricos por trás dessa iniciativa. No subcapítulo 3.1 (*Os Tomos Sagrados*), faço uma sondagem e debate sobre aprendizagem histórica, pensando a construção do conhecimento histórico, sobretudo do conhecimento histórico escolar, uma noção que rejeita bases estritamente racionalistas cartesianas. A decisão foi um diálogo com Cerri (2001), Caimi (2008) e especialmente Peter Lee (2001), para situar uma das categorias bases desse trabalho, qual seja, a de *empatia histórica*. A empatia histórica é um conceito da *History Education*, trazido por Peter Lee e colaboradores a partir de pesquisas em ensino de história com crianças e adolescentes. Consiste, basicamente, numa espécie de compreensão histórica humanizada, em tornar inteligível ações e falas de agentes do passado por meio da imaginação e da mediação, buscando fornecer uma capacidade explicativa mais refinada para os estudantes. No subcapítulo 3.2 (*Os Relatos dos Sábios*) falei sobre outros pesquisadores que se aventuraram a debater o RPG, principalmente o RPG e Educação no Brasil, e situei alguns importantes pontos a serem considerados na transposição dessa mídia para o espaço escolar, com atenção especial para o ensino de história.

No subcapítulo 3.3 (*O Auxílio Mágico*) busquei Durand (1993; 2012) e Ferreira-Santos (2005; 2008; 2010), além de diversos outros autores, para descrever mais propriamente a perspectiva mitohermenêutica do trabalho, e problematizar outras categorias importante desta dissertação, o de *imaginação simbólica* e o de *experiência mítica*. A imaginação simbólica opera na ordem do indizível, das subjetividades e sentimentos – noções arquetípicas humanas acessíveis em qualquer temporalidade, ainda que seus sentidos socioculturais destoem. Aqui, propus certa transcendência na experiência de jogo de RPG, relacionando-a com as narrativas simbólicas e transtemporais dos mitos. Entendi, nessa dinâmica, a *imaginação simbólica* como aquela que possibilita o acesso aos estudantes, uma ponte para a conexão deles com a experiência do jogar, para que, durante e depois, a *empatia histórica* auxilie a produzir compreensões.

O quarto Capítulo (*O Limiar*) buscou o abraço entre as considerações colocadas nos primeiros capítulos por meio da análise das fontes produzidas durante a pesquisa. Penso que pode ser entendido como o produto didático da dissertação, que somado aos Apêndices (A, B, D, E), procura descrever a metodologia do RPG para o ensino de história. No subcapítulo 4.1 (*Jogar-se em Jogo*), descrevo a experiência de jogo: sistematizando *quadros sinópticos* de três das intervenções que fiz (e listando categorias pedagógicas e narrativas destas); trazendo falas e *feedbacks* dos alunos; e, por fim, impressões dos diários de campo. Procurei demonstrar e compreender, assim, como o RPG vai se construindo aos poucos como um espaço potencial de aprendizagem, e como é uma metodologia em permanente autoaprimoramento. Já no subcapítulo 4.2 (*Escolarizando o RPG*), expliquei as categorias dos *quadros sinópticos* e disserto sobre como foi a operacionalização prática do jogo de RPG como uma metodologia de ensino, entre planejamento e execução das intervenções.

Por fim, nas Considerações Abertas (*O Gancho*) apresentei um balanço final da pesquisa, um retorno à questão inicial, entre nós fechados, nós abertos e nós parcialmente elaborados durante a jornada. Aqui tivemos a tentativa de amarrar as diversas pontas do trabalho, sintetizando o RPG como conexão para um estado de aprendizagem de teor mítico (via imaginação simbólica), como caminho para a materialização de compreensão histórica (via empatia histórica) e como processo permeado pela busca ativa dos estudantes em sua própria aprendizagem, num espaço de experimentação e exploração de possibilidades colaborativo. Encerro esta introdução lembrando que os diálogos neste trabalho para pensar o RPG de mesa como metodologia de ensino de história são buscados com autores que tem aberturas para um viés mais antropológico ou uma inspiração fenomenológica. No primeiro caso, porque na antropologia existe um esforço contínuo de partilhar ou de viver a experiência do *outro*, da

diferença, algo vital para compreender diferentes épocas e motivações de sujeitos históricos do passado, e mesmo para uma formação crítica e cidadã. No segundo caso, pela defesa de que uma atividade qualquer, ou mesmo uma compreensão qualquer, me parece ser mais completa por meio de uma apreensão sensível, de uma vivência simbólica, corporificada ou transcendental. Acredito que a prática de RPG de mesa, bem como o processo de lecionar – tanto por si sós, como também por mim entrelaçados nesse texto - conectam-se bastante com esses dois pressupostos. Ao imaginar *o outro*, este outro de um recorte temporal distinto do dele, me parece que o estudante abraça cadeias de possibilidades que antes lhe eram negadas, faz um exercício de autoconhecimento, exercita sua alteridade, e até se engaja corporalmente na experiência. Até onde percebi, o aluno pode começar a enxergar portas que antes estavam não apenas fechadas, mas *invisíveis*. Que se abram, então, estas portas!

Vamos deixar os dados rolares e os devaneios começarem.



## 2 CAPÍTULO DOIS: O CHAMADO

Este capítulo trata do fascínio da pesquisa; aquilo que fisionomizou este professor-pesquisador e incentivou estudo, curiosidade e potência. Serão demonstradas aqui o passado do protagonista-escritor, a descrição do campo de atuação do aventureiro-pesquisador e sua metodologia no processo e algumas reflexões importantes para encarar e compreender essa tarefa e proposta.

### 2.1 IMAGINANDO NO ENSINO

Desde que comecei a ler, sempre fui entusiasta de livros de ficção científica e fantasia. Hoje, vejo que era inescapável que estes dois mundos – a preferência pessoal por esses gêneros literários e o magistério – viessem a se retroalimentar de forma direta. Um dos meus subgêneros favoritos é o romance histórico (apesar dos inúmeros fiascos presentes no gênero), também chamada de ficção histórica, onde o enredo da narrativa se passa em paródias de realidades passadas<sup>12</sup>. Um dos motivos pelo qual eu me interessei pela área de história certamente foram essas leituras. Contudo, o desejo pelo Ensino veio mais tarde, apenas após exercer o magistério pelas primeiras vezes. Penso ser pertinente descrever brevemente esse percurso, e o papel que teve a imaginação nele. Afinal, foi com a construção deste trabalho que veio a constatação de que a imaginação passou a articular, sedimentar e conectar outras estratégias que eu já utilizava dentro de sala de aula, e, por fim, a defesa do RPG como (mais uma) metodologia de ensino *imaginativo*.

Antes do curso de História, a primeira formação que obtive foi em Direito, uma área com o qual não me adaptei. Mesmo depois do diploma e de um ano trabalhando na seara jurídica, a insatisfação e a frustração eram grandes: minha sede de transformação social ia sendo engolida e eu começava a adoecer física e mentalmente. Foi a partir daí que cresceu paulatinamente a decisão de abandonar o Direito e buscar alternativas. No vestibular, havia

---

<sup>12</sup> A narrativa pode contar com referências a personagens, eventos e locais históricos, famosos ou obscuros, fartamente documentados ou não. Não é meu objetivo aqui dissecar e delimitar as nuances desse subgênero literário: quando digo ficção histórica, falo de romances ficcionais que pretendam ter alguma verossimilhança histórica, no sentido de certa aproximação factual com o passado. Autores como Bernard Cornwell, Chinua Achebe, Ken Follet e Yoshikawa Eiji seriam clássicos. Contudo, mesmo nomes como Machado de Assis, Érico Veríssimo, García Marquez, Jane Austen e Jorge Luís Borges contam com obras pertinentes para o sentido que quero colocar aqui.

entrado junto em duas faculdades (UFSC e UDESC), e optei pelo caminho do jurista primeiro. O retorno para a História foi lento e atordoante, não obstante apaixonante e arrebatador, sobretudo após pisar em sala de aula pela primeira vez. Findo o TCC (trabalho de conclusão de curso) em História, o mundo acadêmico surgiu como opção e foi bastante incentivado por professores, mas este me pareceu, num primeiro momento (e até hoje, de certa forma), um universo distante, um tanto arrogante, talvez? Lembrava-me, em diversos aspectos, o meio jurídico que eu estivera. De qualquer forma, com a segunda formação havia se cristalizado um novo objetivo. Ora, com uma trajetória que passou pela escola pública na educação básica, e por duas excelentes faculdades em universidades públicas – e minha família jamais conseguiria pagar instituições de ensino privadas – senti um desejo de “devolver” para a sociedade, de trabalhar na educação pública. A carreira acadêmica não me parecia oferecer esse retorno que eu almejava; já o magistério, sim. Uma decisão complicada em muitos aspectos (sobretudo financeiro), mas honesta em relação ao sentimento. Outro ponto que me afastou da academia é que embora eu fosse entusiasta e enxergasse valor em vários temas de pesquisa, não conseguia me conectar inteiramente com nenhum deles, nem mesmo por aqueles que me envolvi durante monitorias, bolsas de pesquisa ou no TCC. Assim, não quis a academia. Busquei a sala de aula. Mais especificamente, de escola pública, que é onde mais se precisa de professores interessados e de uma vontade crítica.

Aos poucos, durante a prática profissional, foi se construindo a maior das minhas dúvidas sobre a História, uma questão antiga, dividida em muitas perguntas e ainda sem resposta definitiva. Ele diz respeito justamente à aprendizagem: como fazer os alunos *sentirem* que *aprenderam* algo? Foi a tentativa de responder essa pergunta que me levou, lentamente, a buscar a pós-graduação, e de volta para a Universidade. Grande papel teve aí minha companheira, Viviane, doutora em Educação pela UFSC. Debates cúmplices entre o casal, somados a um forte incentivo, acabaram suscitando ainda mais meu interesse pela busca de uma especialização, de um diálogo entre a Educação e História, um nicho que o mestrado profissional que integrei parece tentar suprir, e que por isso me agradou bastante.

Uma dificuldade constante durante o planejamento de minhas aulas de história era a percepção de que as abstrações necessárias para estudar história são bastante complexas de serem apreendidas enquanto conceitos. Isso porque essas abstrações – no meu entender atual – não costumam estimular a imaginação. Ora, se estes conceitos um tanto abstratos evocam experiências e sentidos que na maior parte das vezes não são os dos estudantes, e tampouco são familiares a eles, é realmente difícil ter motivação para compreendê-los. Contudo, a situação

parece se alterar quando, na mediação de sala de aula, é incluída a *arte* (falando aqui de forma genérica). Não por acaso, o uso de jogos, literatura, música, quadrinhos e imagens têm crescido significativamente tanto na prática escolar como nas publicações dentro do ensino de história. Minha posição acerca deste ponto foi construída lentamente, do meu lugar como professor. Com o tempo, entendi e passei a defender que o interesse pelo passado e o aprendizado de história tem mais reflexões e resultados quando derivadas de uma “racionalidade sensível” (FERREIRA-SANTOS, 2005) em sala de aula, uma aprendizagem a partir de uma lógica fenomenológica e do contato com a arte.

Desde cedo, na posição de professor, cresceu em mim uma tentativa de aproximação com os estudantes para o ensino de história. Gosto de pensar que sei o momento exato que isso começou, na escola em que assumi uma sala de aula pela primeira vez, uma escola que, por ironia do destino, era privada. Nessa ocasião, havia certo aluno que tinha a tarja de “o pior da sala” (circunscrita tanto por colegas de classe quanto por outros professores); apesar disso, este garoto demonstrava sempre grande interesse nas minhas aulas! Tanto suas falas como sua escrita, embora evidenciassem enormes dificuldades, também refletiam um interesse cristalino. Lembrando dos meus gostos pessoais por ficção e fantasia, recorri a diversos recursos “imaginativos” e consegui que a atenção e a aprendizagem deste aluno se alterassem substancialmente. Estes são recursos que nunca deixei de praticar (e penso que nunca deixarei) e cujo leque estou sempre ampliando, e por isso valem algumas notas explicativas do percurso que a imaginação tomou em minhas práticas docentes.

A primeira e mais simples forma de valorizar a imaginação em sala de aula que desenvolvi diz respeito às aulas expositivas, mais tradicionais. Trata-se do amplo uso de metáforas durante às arguições, incitando para que os estudantes procurem “imaginar” uma situação descrita frequentemente<sup>13</sup>. Essa não é uma estratégia necessariamente inovadora, já presente no arsenal de muitos professores, mas é bastante válida. Tenho muito apreço por essa técnica e frequentes bons resultados em aulas expositivas devido a esse recurso. Em síntese,

---

<sup>13</sup> Vou parafrasear aqui exemplos de um dos temas em que, na minha experiência, o resultado é mais profícuo (Expansão Marítima Europeia). O uso de falas provocativas como: “Se vocês estivessem em viagem, num lugar desconfortável, se movendo, mas não sabendo como; sem saber exatamente para onde estão indo, sem saber quando voltam ou quando acaba a viagem, como se sentiriam? Já ficaram mais de um dia sem beber água potável? Sem comer comida fresca? Talvez fosse assim que muitos marinheiros da época poderiam se sentir...”. Outro exemplo: “Vamos tentar comparar com uma viagem espacial. Se amanhã aparecesse uma chance de ir pro espaço numa nave que não parece confiável, com um monte de gente que você não conhece, vocês iriam? Vocês conhecem algo sobre o funcionamento das naves espaciais? E se fosse por um tempo desconhecido, sem comida nem bebida decentes? E se tivesse notícias de gente morrendo o tempo todo em acidentes espaciais, com monstros que devoram naves espaciais e *aliens* de pele verde? Iriam?”

com o uso de uma linguagem mais informal e metafórica, ocorre uma aproximação com a forma de se comunicar e de aprender dos estudantes. Ademais, essa pode ser definida também como um uso calculado de retórica em sala de aula. Estou com Monteiro e Penna (2011) quando descrevem como a retórica é um recurso de mediação para aproximar 1) professor e aluno e propiciar uma aprendizagem mais significativa, reduzindo as distâncias entre estes; mas, também, 2) diminuindo o abismo entre o estudante e a história (enquanto conteúdo). O professor, nos exemplos dos autores, “explica ao mesmo tempo em que narra” (p. 200-201). Na minha visão, narrar ao explicar é uma das formas de materialização de sentido temporal, já que, “um tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo” (RICOEUR, 1994, p. 85). Essa construção de sentido, vejam só, frequentemente apela a recursos imaginativos, para que essas metáforas agreguem materialidade.

Outra metodologia própria do desejo de um ensino de história mais imaginativo rendeu uma reflexão prévia a este trabalho, em artigo<sup>14</sup>: ele veio por meio da proposta de *Contos Históricos*, confeccionados por estudantes da educação básica. Nessa modalidade de sequência didática dos *contos históricos*, os estudantes, buscando referências próprias, e usando fontes e diálogo com o professor, tem que escrever uma narrativa cujos personagens e ambientação estejam situados numa época histórica particular, referente ao conteúdo que trabalhamos no momento. Neste artigo supra, busquei verificar de que forma estes contos constituem uma narrativa histórica específica, dentro de um saber histórico escolar. Foi aí também que me aproximei de um conceito muito importante para minha visão de aprendizagem histórica, qual seja, o de *empatia histórica*, de Peter Lee, que será debatido ao fim deste Capítulo.

Em subdivisões derivadas dessa prática dos *Contos Históricos*, arrisquei valorizar estratégias menos textuais, porém ainda bastante imaginativas, e que tendem mais para a dramatização. Em uma delas, *Paródias Artísticas*, os alunos pesquisam esculturas e/ou pinturas de uma época e devem “encarnar” tais personagens, anotando e descrevendo contextos de produção das obras e montando paródias com fotos atuais deles próprios em roupas de época improvisadas, reencenando e ressignificando detalhes do período (como penteados, roupas e acessórios<sup>15</sup>). Também já realizei a *Paródia* usando pinturas/esculturas e suas respectivas

---

<sup>14</sup> Atualmente o artigo, nomeado *Romanceando o Passado: Abstrações na aprendizagem histórica*, se encontra em vias de revisão para publicação em revista especializada.

<sup>15</sup> Em uma dessas, os alunos me convocaram, e acabei sendo um Jesus “passável” na representação da Santa Ceia (1495) de Leonardo Da Vinci. A experiência serviu como catalisador e atenuante para conseguirmos discutir a aparência de um “jesus histórico”, o “branqueamento” de jesus, entre outros temas, em uma turma com muitos alunos religiosos, inclusive com um “coroinha” da igreja local.

legendas (geralmente descritas no livro didático). Nessa atividade, os estudantes tinham que imaginar um novo nome e uma explicação para o quadro, num primeiro momento apenas a partir do seu repertório, e num segundo momento fazendo alguma relação de suas escolhas com a história do artista original ou do movimento artístico que ele fez parte. Em outra modalidade derivada dos Contos Históricos, que chamei de *Teatro do Passado*, incentivo aos alunos, a partir de pesquisa própria, em fontes e diálogo com o professor, a criarem um ato de peça teatral que encene uma pequena cena de um evento histórico específico (como, digamos, a Tomada da Bastilha), ou que simule uma ação cotidiana plausível para a época estudada (como uma demonstração das indulgências e vendas de relíquias sagradas nas Reformas Protestantes). O *Teatro do Passado* já rendeu resultados mais impactantes que eu esperava, inclusive extrapolando para o extracurricular e extraescolar<sup>16</sup>. Essa divisão de abordagens possíveis no *Teatro do Passado* (evento histórico ou ação cotidiana da época) é algo que usei como base para estruturar narrativas historicamente orientadas nos jogos de RPG, como ficará bem explicado no Capítulo 4.

Ao longo da minha trajetória, também recorri a jogos, muito antes de eu praticar o RPG propriamente dito. Nos jogos de tabuleiro, alguns exemplos trabalhados foram: *Hnefatafl*, também chamado de *Tabuleiro do Rei* (um jogo de estratégia de guerra, similar ao xadrez, inventado por dinamarqueses na época dos vikings); *Mancala* (um jogo de sementeira; estudos apontam como um dos mais antigos jogos de tabuleiro da humanidade); *Timeline* (um jogo de cartas em que os jogadores devem tentar deduzir qual a sequência de eventos e invenções numa linha do tempo). Cada um desses jogos tem diversas possibilidades pedagógicas, desde a discussão de simultaneidade de eventos históricos, estrutura dos jogos ao longo do tempo, contextualização da sociedade que produziu o jogo, sugestões/análises das regras de jogo, entre outros. Também já inventei ou adaptei alguns jogos, que geralmente tiveram bons resultados. Um deles foi *Dominó da História*, na qual os alunos idealizavam e confeccionavam as peças “imitando” mapas mentais ou chuva de ideias; dessa forma, a conexão entre as peças ocorre entre conceitos e eventos históricos ao invés de entre números, como é no dominó convencional. A tentativa mais ousada nesse sentido foi com uma adaptação de um jogo de cartas e blefe chamado *Coup* (“golpe” em francês), que foi usado em aula para trabalhar o conceito de Golpe de Estado. Com *Coup*, os alunos conseguiram imaginar melhor grupos políticos que se

---

<sup>16</sup> Em 2017, tive o maior e mais gratificante dos resultados, com a turma aceitando refazer a apresentação diante de toda a comunidade de pais e professores para um evento escolar, sendo aplaudida massivamente.

articulam durante a tentativa de um golpe de estado, a partir do próprio *jogar* e de uma reflexão dos “poderes” que as cartas tinham durante o jogo. Tenho dados coletados sobre o uso adaptado do *Coup* no ensino de história, e no futuro, isso também deve ser sistematizado em artigo.

Nesse meio tempo, foi um tanto por acaso (ou não?!) que reencontrei o RPG de mesa, um tipo de jogo que havia encontrado na adolescência, mas que não praticava ou acompanhava fazia mais de dez anos. A reaproximação veio explosiva, não apenas com grande prazer, mas com imensas possibilidades de imersão e reflexão sobre assuntos que sempre foram tão apaixonantes como a ficção científica e a fantasia, e para pensar temas tão importantes – no magistério e na vida – quanto o posicionamento crítico, a inclusão, os preconceitos estruturais. Com a minha reaproximação com o RPG, meus esforços de prática de ensino também tomaram essa direção, pois, na minha visão, a relação com imaginação no RPG é mais sincrética, talvez até visceral. Com efeito, foi uma forma de aliar a potência imaginativa que eu percebera nos contos históricos ou no teatro do passado com o poder da metáfora na prática de jogos (que também pode ser pensada como um poder imaginativo). Não demorou para que o RPG crescesse rapidamente em espaço na minha vida. Hoje eu participo de três mesas regulares (duas como mestre e uma como jogador), e acabei me tornando um membro ativo na comunidade de RPG, em diversos fóruns virtuais do *Telegram*, *Facebook* e *Discord*. A comunidade é bastante engajada em discussões pluritemáticas, e estou em redes de RPG que debatem e produzem conteúdo, *gamedesign*, inclusão, regras, *worldbuilding*, preconceito, educação, divulgação e produção de jogos *indie* e minimalistas. De forma concomitante e paulatina, o RPG também cresceu na minha prática do professorado.

O RPG de mesa, contos históricos, jogos de tabuleiro e cartas, paródias e teatro, bem como as metáforas narrativas explicativas, são estratégias de ensino recorrentes em minhas aulas. O esforço teórico reflexivo deu corpo e densidade para essas práticas; todas elas configurando *saberes docentes*, tendo em vista que conformam um saber-fazer, conforme a descrição clássica: “um saber dos professores relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com sua experiência de vida, história profissional e relações com alunos de sala de aula e outros atores escolares” (TARDIFF, 2006, p.10). De fato, este saber de ofício veio advindo da prática profissional, da minha pessoa “imaginativa”, e, ainda, do debate com amigos ou colegas. Hoje, como professor-pesquisador mais estabelecido, meu entendimento é que todas essas estratégias servem para dar vazão à *imaginação* no ensino de história, configurando possibilidades para fazer os alunos se conectarem com diversos conhecimentos, reflexões e temporalidades. Pereira (2020, p. 61-64) elenca em três os potenciais da imaginação para o

ensino de história: 1) imaginar a partir do passado, criando narrativas a partir de eventos, fatos ou documentos históricos; 2) imaginar a partir da contrafactualidade, isto é, colocando “e se” em narrativas supostamente fechadas sobre o passado e criando novas cadeias de consequências; e 3) imaginar para o futuro, pensando em projetos e possibilidades que poderiam ter sido narrados e não foram, ou projetos e possibilidades que orientem ações do presente para futuros mais utópicos. Sem ter consciência disso, ao longo de minha prática profissional já dei vazão para as três perspectivas. E embora nessa dissertação o RPG se encaixe sobretudo na primeira e na segunda, ele poderia ser idealizado para operar nas três frentes imaginativas propostas pelo autor.

Uma das fronteiras complexas para pensar a imaginação no ensino de história é a separação entre “*história/ficção*”, que pode ser delicada para concretizar uma aprendizagem significativa. Ao longo de todo esse trabalho, essa dicotomia será debatida de diferentes modos. *Grosso modo*, a crítica a esses recursos ou estratégias de ensino “artísticos” que em larga escala utilizo e que são caros aos alunos – como quadrinhos, filmes, jogos, teatro, paródias – é que no uso deles os estudantes poderiam aprender visões do passado de uma forma muito direta e quase literal (isto é, sem a devida mediação) seja dentro da escola (e aí cabe uma autocrítica, tanto para mim mesmo quanto para colegas de profissão), seja fora dela. Nem sempre, é verdade, o docente consegue resolver estas questões e ser fiel a história enquanto campo de conhecimento. É algo que pode trazer à baila alguns dos problemas mais fundamentais do aprender e do ensinar história, tais como o passado como fato objetivo, o cuidado com a acuidade histórica, a crença de que a história existe pronta e que isso pode ser acessado “tal como aconteceu”, etc. Neste sentido, pode ser difícil para um professor que não tenha claro seu arcabouço teórico enquanto historiador construir conhecimento histórico em conjunto com os estudantes, sobretudo em plataformas menos tradicionais e mais artísticas. Entretanto, devo ressaltar *a muitas vezes subestimada* dificuldade de uma fundamentação epistemológica que considere *seriamente* as contradições e complexidades intrínsecas ao ensino de história da educação básica. Essa é uma atitude lamentável, que, não raro, parte do campo acadêmico de conhecimento. De qualquer forma, foi esse caminho que tentei buscar, de uma reflexão teórico-crítica em relação a prática profissional, considerando tanto a imaginação como estruturante do todo, quanto o posicionamento do saber produzido como um saber escolar.

Durante um jogo de RPG, os alunos podem inventar ou adaptar personagens de outro tempo histórico, “vivendo” a narrativa em sua própria mente e tentando materializar algumas complexidades distantes de suas histórias de vida pessoais. É uma forma de imaginação

mediada, que permite uma forma dos estudantes olharem para seres humanos do passado com a humanidade que lhes é inerente. O objetivo, é claro, não deve ser anacrônico, de fixar ou refazer, durante o jogo, as vivências dos sujeitos do passado “tais como eram”. Afinal, isso seria cair na mesma tentação que historiadores caíram por tanto tempo, de escrever ou buscar um passado “como realmente ocorreu”. Portanto, o caminho da minha pesquisa foi tomando outra forma até se cristalizar: perceber o RPG como metodologia para criar e mediar um *espaço de aprendizagem*; um espaço de experimentação, que favoreça enxergar as possibilidades múltiplas de ação dentro de uma realidade sociopolítica específica, e bastante distinta da própria vivência dos estudantes. Seria uma forma plausível de parar de “julgar” o passado? Seria uma maneira de se conectar com as ações dos sujeitos históricos, além de provocar a humanização da história? Penso que sim, num olhar mais sensibilizado para a construção de vínculos relacionais entre as pessoas do passado e do presente. Ora, com o exercício da imaginação mediado, a compreensão histórica dos estudantes pode se complexificar, na tentativa de emular ou imaginar o comportamento de alguém que viveu em outro tempo; é o que cria nos alunos *indagações* acerca das motivações desse sujeito. Ainda, o espaço de descoberta e de estranhamentos que a dinâmica de RPG pode proporcionar, e a possibilidade de um engajamento simbólico na experiência erigem, excitam. Essa prática reforça uma máxima já clássica: uma aprendizagem que instiga por questionamentos, e não por respostas. Afinal, este ser humano predecessor, este habitante de outras épocas, que pode estar tão frio e distante num livro didático, tem um contexto que lhe é próprio, e não deixa de ser uma pessoa *concreta*, isto é, alguém que vivia de fato, entre conflitos subjetivos internos e externos a si.

Encerro este tópico asseverando que meus devaneios com RPG e ensino de história não permaneceram por muito tempo apenas na minha cabeça. Ao longo do Capítulo 4, esses ensaios serão descritos com mais detalhes e esmiuçadas. Mas, aqui já adianto que as primeiras tentativas de usar o RPG em sala de aula se provaram mais desafiadoras do que pensava. Entre estudantes que se recusavam a jogar, regras muito complicadas e turmas grandes, havia mais obstáculos que o previsto, embora também incentivos o suficiente para persistir e aperfeiçoar. Ao longo de três anos de rascunhos, tentativas e reformulações, muita coisa mudou na minha forma de pensar RPG em sala de aula; mais que isso, muito mudou na própria forma de conceber a própria prática do professorado: uma reflexão que virá exposta neste trabalho. Após um primeiro ano em “aventura solo”, no uso de RPG em sala de aula, quando adentrei no mestrado desenvolvi em parceria com Jonas Nascimento – um professor de história colega de turma, grande amigo e parceiro “rpgista” – a formação de um grupo extracurricular voluntário, com



alunos do ensino médio no Instituto Estadual da Educação (IEE). Era a gênese do clube de RPG chamado *Toca do Aprendiz*. Depois de algum tempo tentando aplicar de forma quase unilateral o jogo, era hora de ouvir com mais propriedade *o que os estudantes tinham a dizer* sobre como deveria ser um RPG voltado para o ensino. Este grupo começou tímido e tomou proporções que não esperávamos, nos impactando enormemente, e me ajudou a cimentar os rumos da pesquisa.

Ao longo da trajetória de pesquisa, minhas intenções e percepções foram se alterando, até chegar no estado atual: o de considerar a imersão narrativa de um jogo de RPG como simulacro de uma experiência mítica, e o próprio conceito de mito como uma experiência (e não como representação). Nesse movimento, um estado de aprendizagem se constituiria ao criar fortes motivações para uma apreensão fenomenológica da possibilidade de uma (outra) época, de um (outro) corpo, de uma (outra) mentalidade possível que não a dos próprios alunos. A alteridade serve para uma compreensão do mito como experiência de vida, e para a criação de indagações sobre esse ser humano do passado: sobre aquilo que poderia interagir com a sua existência, sobre aquilo que poderia estar em seus pensamentos, sobre aquilo que poderia sonhar. Conforme veremos ao longo do texto, é a potência da imaginação simbólica (DURAND, 1993) somada a empatia histórica (LEE, 2001).

## 2.2 IMAGINANDO NA PESQUISA

Para iniciar este tópico, que tratará da(s) metodologia(s) do trabalho, destaco novamente os diversos entrelugares que me constituem: professor-pesquisador; pesquisador-jogador; historiador-educador; etc. É justamente por isso, talvez, que busco uma perspectiva dialógica entre correntes que talvez nem sempre caminhem juntas. Tal é a dificuldade de operar num *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 203-205), um *ethos* de encontros e diálogos, mas também de diferenças e conflitos. Operar aqui é fugir de campos teórico-metodológicos com posicionamentos firmes – seja na antropologia, história ou educação – mesmo que, por vezes, esta firmeza seja covarde, apenas em busca de hegemonia, ou calculada, apenas em busca de consolidação. De outra parte, minha intenção foi (e está sendo) a de viabilizar a articulação de referenciais teóricos de diferentes áreas de conhecimento, a de reunir repertórios que auxiliassem na formulação e investigação de problemáticas advindas da prática escolar. No fundo, foi a busca de uma proposta que permitisse um alargamento de perspectivas. É uma iniciativa complicada e que pode padecer de inconsistências, algo que, entretanto, não me impediu de tentar. Como foi pensar, então, a metodologia da dissertação, falando desse

entrelugar? De antemão, já deixo claro que minha postura geral de professor-pesquisador deriva da *mitohermenêutica* (FERREIRA-SANTOS, 2005), da ideia da pesquisa enquanto uma jornada de experimentação. Esse encontro com a mitohermenêutica, porém, será melhor debatido ao longo do Capítulo 3.

De um mirante mais prático, há dados que devem ser sistematizados para análise. Nesse sentido, para esse trabalho não podemos falar de metodologia, e sim de *metodologias*; afinal, o caminho para construção desta pesquisa passa por diferentes momentos e me atinge em diferentes pontos. Nesse aspecto, lembro que “ensinar pressupõe aprender a ensinar, isto é, compreender, com a prática reflexiva, os saberes necessários a realização do ofício” (LARROSA, 2018). Se, no tópico anterior, descrevi minha trajetória e algumas das minhas práticas imaginativas de ensino, neste é onde destacarei aquelas metodologias de ordem mais pragmática, do como foi a operacionalização e a coleta de fontes e de dados para que um exame do próprio ofício fosse possível. Friso, nesse momento, que ambos os campos de pesquisa – isto é, tanto o projeto extracurricular do clube de RPG *Toca do Aprendiz* quanto minhas aplicações diretas de RPG em sala de aula – aconteceram *antes e durante* a elaboração da dissertação. Como a trajetória foi prévia e também paralela e imbricada às reflexões, isso implica que essas metodologias, num momento inicial, me soaram um tanto confusas, contando com mais entusiasmo do que finesse. Logo, entretanto, a prática trouxe a necessidade de procurar apoios e referências, bem como reformulações a partir da participação e sugestão dos estudantes, que ajudaram, por sua vez, a construir novos saberes de ofício. Foi uma retroalimentação e assentamento muito bem vindos, que estarão expostas nesse tópico.

Este trabalho se enquadra na modalidade de pesquisa qualitativa, típicas da área da Educação. Estas analisam fenômenos humanos, e, portanto, o processamento destes dados vai se operar de forma diferenciada, específicas tanto ao tópico (relações de gênero, a própria linguagem, simbologias, etc.) quanto em suas metodologias próprias (LUTRELL, 2010). O pesquisador na pesquisa qualitativa está mais imbricado ao seu objeto de pesquisa, já que ela é um modo de investigação que insiste em encontros mais humanizados, entre pessoas (de pesquisa) e pessoas (pesquisadores), procurando reconhecer os diferentes esforços para dar sentido a nós mesmos e ao mundo a nossa volta. Este seria um dos objetivos básicos da pesquisa qualitativa: a compreensão e descrição de significados e significâncias que a própria sociedade constrói, e a produção de conhecimento a partir disso. Assim, é um tipo de pesquisa que dá grande importância ao contexto e ao processo, sem deixar de ter critérios concretos. Algumas características clássicas da pesquisa qualitativa seriam: “o pesquisador como instrumento da

coleta de dados, a *reflexividade* (análise contínua do processo de pesquisa), a preocupação com questões éticas, a incorporação dos posicionamentos do pesquisador” (LUTRELL, 2010, p. 03, grifo meu). Ora, os pesquisadores qualitativos são incentivados a reconhecer e relatar sua própria subjetividade, seu contexto social de origem, sua relação com o campo de pesquisa, suas orientações teóricas e políticas, e a desenvolver habilidades de autorreflexão crítica. É precisamente o esforço que intento. Essas preocupações não fragilizam a pesquisa qualitativa, como eu mesmo pensei a princípio, mas antes lhe dão força para a compreensão de fenômenos complexos e mutáveis como as relações humanas e sociais. Em relação às características supra, a *reflexividade* é o elemento que a todo momento retorna à baila, seja na escolha primária dos instrumentos de coleta de dados, seja no contato com os estudantes, seja na tessitura do texto.

### 2.2.1 Sala de Aula

Em relação as minhas aplicações diretas de RPG em sala de aula, ela teve lugar em três escolas (Escola de Educação Básica Severo Honorato; Colégio Liderança e Instituto Estadual de Educação – IEE) ao longo dos anos de 2018 e 2019. Foram três jogos com 7ºAnos, dois com 8ºAnos, dois com 9ºAnos e um com 2º ano (Ensino Médio). A opção metodológica, em todos esses casos, foi pela *pesquisa-ação*. Vejamos uma síntese da ideia de pesquisa-ação:

uma proposta de pesquisa-ação é diferente de outros tipos de proposta na medida em que uma proporção muito maior dela é mais metodológica do que substantiva, o que é o contrário de uma proposta de pesquisa tradicional. Uma proposta de pesquisa geralmente se concentra numa questão muitas vezes derivada dedutivamente de uma teoria. Por outro lado, quando é possível pré-especificar o objetivo da pesquisa-ação, ele sempre será do tipo “**como posso/ podemos melhorar essa prática?**” (TRIPP, 2005, p. 459, grifo meu).

Tanto no professorado, quanto no caso do RPG e sala de aula, esse objetivo espiralado, de aperfeiçoamento pela prática, me parece uma maneira quase espontânea de inovar dentro da lógica escolar. Esclarecer e refletir continuamente sobre a própria práxis: as diretrizes da pesquisa-ação se relacionam diretamente não apenas com a prática profissional do professor, de forma geral, mas especificamente com a proposta deste trabalho. Isso porque, nela, considera-se que a coleta de evidências acerca da própria intervenção, desde os pressupostos até a efetivação, é um ato aprimoramento contínuo. Não deixa de ser, *grosso modo*, um “tentativa-e-erro” orientado para a pesquisa científica (e assim são, também, as primeiras vezes no ato de jogar e especialmente de mestrar qualquer RPG, com adequações e propostas se

assentando e se aperfeiçoando no decorrer das tentativas). Contudo, uma pesquisa-ação crítica, como a que pretendi e pretendo, leva em conta a própria voz das pessoas de pesquisa, não apenas como meros articuladores de uma voz registrada e sujeita a interpretação da pessoa pesquisadora, mas *horizontalmente*, constituindo a tessitura da metodologia. Esse foi desde o princípio minha ideia: talvez ninguém seja melhor que o estudante para encontrar formas mais afinadas de atividades e dinâmicas escolares; o professor-pesquisador dialoga com o vazio se ele tenta abster-se da materialidade da lógica escolar. Supostamente, na pedagogia da pesquisa-ação, o pesquisador “deve assumir constantemente os dois papéis complementares: o de pesquisador e o de participante do grupo” (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 215). Nada mais adequado para um professor-pesquisador: eu diria até que nesta pesquisa, esses dois papéis tradicionais (pesquisador-participante ou pesquisador-professor) não são complementares, e sim integrados, pois um não se separa do outro no âmbito da prática.

Mas, de que forma garantir essa horizontalidade? O primeiro passo é expor de maneira clara aos estudantes do que eles estão fazendo parte. No caso em tela, falar brevemente sobre o que é RPG, sobre como deve ser a dinâmica, convidá-los de fato para a proposta. Nem todas as turmas aceitaram, por exemplo<sup>17</sup>. Em geral, porém, o peso da responsabilidade se soma ao da euforia nos alunos, por serem chamados para terem um papel mais ativo em sua própria aprendizagem; é algo bastante desafiador e até paralisante algumas vezes, mas vital para um movimento crítico na educação que vá eliminando pouco a pouco o papel do professor como transmissor de conteúdo. Simples frases como “Gostaria que nós tentássemos uma coisa nova, mas vou precisar das ideias e ajuda de vocês” tiveram mais potência do que eu previra, e foi dessa forma que se iniciaram as tentativas de aplicações. Nesse sentido, a pesquisa-ação deste trabalho se enquadra na chamada *dimensão metodológica* (GUEDIN; FRANCO, 2011). Isso porque a ação interventiva se torna (ela mesma!) objeto de pesquisa e transformação; a ação é a pesquisa e a pesquisa é a ação. Enquanto o jogo de RPG era efetivamente jogado, aos alunos foi permitido interferir e sugerir mudanças em sua aplicação – mais interferências no começo, até que certo equilíbrio ou ponto ótimo seja alcançado. Vejamos alguns dos princípios fundamentais deste tipo de pesquisa-ação:

- a)** Rejeição de noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade; **b)** A práxis é ponto de partida e de chegada na construção/ressignificação do conhecimento; **c)** Deve ser realizada no ambiente natural da realidade a ser

---

<sup>17</sup> Por votos secretos e maioria simples, os alunos optaram por não fazer parte da pesquisa em um nono ano da EEB Severo Honorato (2018) e em um sexto ano do Colégio Liderança (2019).

pesquisada; **d**) A flexibilidade de procedimentos é fundamental, e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo; **e**) **O método deve contemplar o exercício contínuo cíclico** de “planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento” de forma cada vez mais ajustada às necessidades coletivas (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 224, grifo meu).

Eu não poderia descrever de forma melhor a maneira como foi o percurso de aplicar RPG em sala de aula, com um adendo de que o exercício prova ser espiralado e não cíclico, pois não se fecha em si mesmo; está sempre vivo, em aberto e em movimento. De fato, como mencionei acima, as primeiras tentativas foram mais ingênuas, derivadas de intervenções sem tantos planejamentos. Mesmo assim, elas já seguiam, de certa forma, muitos desses preceitos supra, que a princípio desconhecia. Isso porque, comparando com as diretrizes da citação acima, nosso processo: foi realizado no próprio cenário de sala de aula (como em **c**); teve uma das principais consequências relativizar noções cristalizadas dos estudantes sobre a verdade histórica (como em **a**); foi se alterando e aperfeiçoando as intervenções e coletas de dados (como em **e**); teve desde o começo o objetivo primário e sólido de auto aprimoramento (como em **b**); tratou de colocar em voga imediatamente mudanças decididas coletivamente (como em **d**). Quando busquei apoio teórico de forma mais consistente, fiquei feliz ao constatar a modalidade da pesquisa-ação, em sua dimensão metodológica, tão próxima dos meus esforços iniciais de trabalhar RPG em sala de aula. A partir daí, em muito se enriqueceu o processo. Coloco aqui, de forma não necessariamente sequencial, a orientação da pesquisa-ação nas aplicações em sala de aula, melhor detalhado no Apêndice B, que ilustra e explica uma sequência didática com RPG:

**1. Diagnóstico.** sondagem da turma em relação a conhecimentos sobre jogos de RPG; descrição de exemplos de jogo e convite para coparticipação na pesquisa; afirmação de alguns princípios básicos da dinâmica do jogo em sala de aula. Na maioria das vezes, nessa fase é realizada certa contextualização histórica do período a ser trabalhado em jogo, como forma de criar *repertório* para os estudantes.

**2. Prática.** Momentos dedicados inteiramente ao jogo em si. A operacionalização ocorre em *Modalidades* distintas, conforme será visto no Capítulo 4. Algumas vezes, por exemplo, eu fui o mestre e cada aluno foi um personagem na narrativa do jogo; outras vezes um grupo de estudantes interpretava um único personagem, etc.

**3. Registro.** Confecção de um diário de campo (rascunhado em tempo real e complementado ao final do horário de trabalho) na modalidade “diário de bordo” (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 244) para registro diário e cotidiano. Inclui acordos com os estudantes,

acontecimentos durante o jogo, escolhas dos alunos-jogadores, descrição básica da ação de jogadores e dos personagens dos jogadores, formato e mudanças na prática de jogo. Ao longo de toda a análise da pesquisa, bem como na etapa de *Registro* e na de *Feedback* (descrita a seguir) optei por utilizar as iniciais dos nomes dos alunos como forma de fazer referência a suas falas, escritas e ações. Assim, um estudante (fictício, para propósito de exemplo) chamado Vitor Andrade Silva foi referenciado na pesquisa e no caderno de campo como VAS. Após cada sequência didática, também registrei rascunhos de *Quadros Sinópticos*, como uma espécie de sistematização dos principais aspectos pedagógicos e narrativos da experiência de jogo que foram registrados no Diário. Esses Quadros foram sofrendo alterações até sua forma final. Uma lista completa deles se encontra no Apêndice A. Diversos dados da etapa de *Registro* integraram a análise de fontes do Capítulo 4.

**4. Feedback:** São as *Atividades de Mediação e Questionários* (realizados parcialmente durante e parcialmente após a sequência didática de RPG, isto é, durante e depois de todas as sessões/encontros de jogo) e as *Conversas* (realizados após cada uma das sessões/encontros de jogo) respondidos ou protagonizados pelos os estudantes. A referência a esses dados na pesquisa seguiu o modelo do *Registro* (iniciais dos alunos, ao invés de nomes). As conversas, atividades e questionários também se alteraram conforme o andamento da pesquisa. A lista de *Atividades e Questionários* segue no Apêndice E. De modo geral, buscou-se na etapa do *Feedback*: quais (e o que) das experiências de jogos de RPG seriam mais interessantes, difíceis ou incompreensíveis; o que conseguiu ser relacionado a assuntos históricos; sugestões gerais e possibilidades de modificações na prática do jogo (simplificações ou adições). Alguns dados obtidos do *Registro* (descrito acima) foram compartilhados durante as *Conversas* para propor abordagens diferentes. Combinados coletivos entre o grupo já valeram para a prática consecutiva de sessão/encontro de jogo. Nessa pesquisa, para facilitar a leitura das falas dos estudantes, corriji pontuação e erros de português, embora tenha mantido gírias e maneirismos linguísticos. Diversos dados do *Feedback* integraram a análise de fontes no Capítulo 4.

**5. Debate:** O debate pós sequência didática de jogo é ponto fundamental na mediação de aprendizagem histórica. A princípio, era feito estritamente, seguindo o planejamento dos conceitos que seriam trabalhados no ato de jogo: com a apresentação de elementos históricos das mesas jogadas pelo grupo; com as relações percebidas com outros jogos ou outras mídias com conteúdo histórico; e com sensações e possibilidades dos personagens-jogadores. Contudo, ao longo da pesquisa, percebi que esse momento deve ser deixado mais livre, e trazer questões

surgidas *a partir da prática* de jogo, o que torna o debate muito mais profícuo. Esse movimento reflexivo mais autônomo é fundamental, e será demonstrado no Capítulo 4.

### 2.2.2 Toca do Aprendiz

No caso do segundo campo de pesquisa – nosso clube de RPG: *Toca do Aprendiz* – contávamos com a participação direta de estudantes (majoritariamente do ensino médio, todos do IEE – Instituto Estadual de Educação) na prática e reflexão sobre o RPG, em adesão voluntária e vinculação extracurricular. O *Toca do Aprendiz* surgiu de forma relativamente espontânea, mas também é resultado de certa trajetória. Em primeiro lugar, eu já sentia, durante as aplicações em sala de aula, a necessidade de um espaço e de um tempo maior com os estudantes para conversar sobre RPG e o que eles pensavam sobre isso. As sequências didáticas de RPG (cujo exemplo pode ser visto no Apêndice B) imploravam para ser estendidas, assim como os debates derivados delas. Além disso, eu participava de um coletivo de pessoas chamado NERD (Núcleo de Estudos em RPG e Didática), que durou cerca de um ano e se reunia na UFSC para debater sobre RPG e Educação. Esse grupo me incentivou a criar um Clube de RPG na escola; a partir de conversas ali elaboramos os primeiros rascunhos de projeto, mas que infelizmente não foram aceitos nas duas primeiras escolas que procurei. Foi somente um ano e meio depois, com diversas mudanças na proposta e a parceria de meu colega mestrando e amigo, Jonas Nascimento, que veio a efetivação de um Clube de RPG, no colégio IEE. Mesmo que nenhum de nós dois fosse professor efetivo nessa escola (apenas professores substitutos), após uma reunião com a coordenação e com o laboratório de História, o IEE nos cedeu espaço, e solicitou que apresentássemos um projeto escrito para formalizar o ato. A versão final do projeto segue exposta no Anexo B, e só foi entregue depois de ter sido debatida coletivamente com os estudantes que se inscreveram (inicialmente, ele tinha o infeliz nome de *Protagonistas do Aprender*). Ora, e quais eram as intenções desse Clube? Em síntese, era proporcionar aos estudantes uma oportunidade para serem ouvidos e para refletir sobre o processo de jogo de RPG, de forma mais horizontal e profunda, e desvendar conjuntamente suas potencialidades para o ensino de história.

A metodologia direcionada para a intervenção do Clube foi a *Pedagogia de Projetos* (HERNANDEZ, 1998; GIROTTO, 2005). Idealmente, nela o professor reflete sobre sua prática docente, repensando o conteudismo e buscando ser um efetivo mediador da aprendizagem; no mesmo sentido, os estudantes teriam mais autonomia e responsabilidade sobre sua

aprendizagem. Com práticas cooperativas, emancipatórias, integradas e interdisciplinares, me pareceu que a Pedagogia dos Projetos encontra barreiras institucionais (seja na escola parceira, onde apesar dos percalços o projeto foi de fato viabilizado, seja em outras iniciativas prévias<sup>18</sup>).

Os projetos de trabalho, organizados na pedagogia dos projetos, são uma possibilidade de organização do conhecimento e da aprendizagem que estimula a curiosidade e incentiva a canalização de diferentes perspectivas sobre determinado tópico – inclusive sobre a própria prática de trabalho (HERNANDEZ, 1998, p. 100). Ademais, os Projetos podem se impor sobre as práticas disciplinadoras e repetitivas, muitas vezes vividas na lógica escolar cotidiana. Isso foi percebido de forma contumaz com os relatos dos estudantes durante o ano de funcionamento do *Toca do Aprendiz*, que voluntariamente participavam do projeto sabendo que este tinha uma conotação pedagógica (e não meramente recreativa), e sabendo que não seriam recompensados da forma “convencional” por isso (com notas, por exemplo). É algo que nós, professores coordenadores, quisemos deixar claro desde o início, com a horizontalidade de fala sendo levada tão a sério tanto quanto nossos objetivos. A chance de serem genuinamente ativos para pensar o ensino, contudo, parece ter sido bastante poderosa, tendo em vista que a existência do grupo se espalhou como fâsca pelas dependências do colégio; em certo ponto, nós professores fomos obrigados a restringir o número de participantes para evitar problemas com a administração escolar. Nós mesmos não esperávamos que o projeto se tornasse tão popular; embora a convocação inicial de alunos se desse por convite direto em salas de aula, o próprio boca-a-boca dos estudantes se encarregou de tornar o projeto “famoso”. Para a análise nessa pesquisa, assim como nas intervenções de sala de aula, aqui optei por utilizar as iniciais dos nomes dos alunos como forma de fazer referência a suas falas, escritas e ações. Tivemos três grandes momentos de apreensão desses registros: o cotidiano dos *Encontros Semanais* (registrado em Diário de Campo); um *Relatório* ao final do ano de 2019 (cujo roteiro segue no Apêndice E), e a *Transcrição* da gravação da participação dos toquistas no evento *Sessão Zero RPG*, onde eles falaram sobre suas experiências com o grupo numa mesa redonda. O *Toca do Aprendiz* contava com aproximadamente quinze alunos em cada encontro. Na tabela abaixo, segue a lista dos dez principais participantes, alunos regulares do projeto, e cujas falas serão vistas ao longo desse trabalho:

---

<sup>18</sup> Como já mencionei, o *Toca do Aprendiz* não foi a primeira tentativa de efetivar um projeto na escola, e já constatei na pele tais empecilhos em mais de uma ocasião, seja com intervenções diretas e talvez mesquinhas de colegas, seja com o engavetamento burocrático de propostas, seja com reprimendas de pais de alunos.



Tabela 1 – Participantes regulares do Projeto Toca do Aprendiz (IEE)

Estudante	Série Escolar
RSG	9º Ano (Ensino Fundamental)
ALP	9º Ano (Ensino Fundamental)
JCS	1º Ano (Ensino Médio)
CCL	1º Ano (Ensino Médio)
ALCT	2º Ano (Ensino Médio)
FNB	2º Ano (Ensino Médio)
JCO	2º Ano (Ensino Médio)
JCFJ	2º Ano (Ensino Médio)
CAB	2º Ano (Ensino Médio)
WMB	2º Ano (Ensino Médio)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentro da Pedagogia dos Projetos, a proposta da pesquisa-ação usada em sala de aula e explicada previamente não é abandonada, mas antes incorporada. No *Toca do Aprendiz*, a trajetória foi também “espiralada”, lembrando das quatro ações básicas da pesquisa-ação definidas por Tripp: *agir* para implantar a melhora desejada; *monitorar* e *descrever* os efeitos da ação e, por fim, *avaliar* os resultados da ação (TRIPP, 2005, p. 446). Ora, minha própria visão do crescimento no magistério não poderia ser melhor descrita: tentar; analisar; mudar e tentar de novo. No *Toca do Aprendiz*, ficou ainda mais perceptível como esse é um percurso *espiralado* antes que circular, pois o retorno já não alcança mais o ponto inicial de ação. Este aspecto de espiral é, inclusive, uma percepção narrativa comum de ser encontrada nos jogos de RPG de mesa, e conforme veremos no Capítulo 3, narrativas espiraladas de “amadurecimento” tem um direcionamento claramente mítico.

Conforme Hernandez, nos Projetos os estudantes são coautores da aprendizagem. De forma ideal, este processo é até permeado por diversas linguagens e mídias, e o planejamento é flexível:

Diante de um Projeto trabalhado, talvez o mais importante não é o que a professora faz, e **sim o processo de tomada de decisões** que realiza quando escolhe alguns materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 106, grifo meu).

No *Toca do Aprendiz*, tivemos grande prova da flexibilidade do planejamento por meio de iniciativas dos estudantes para alterar a forma como as coisas funcionavam. As intervenções

deles se fizeram presentes de diversas maneiras proativas: sugestões que iam além do que era proposto pelos professores; elaboração de chuva de ideias coletivas para criar narrativas de RPG; pesquisa e *download* de aplicativos para apoiar as sessões de jogo; divulgação das ações do projeto em suas próprias redes sociais; realização de pesquisas sobre RPG por conta própria; elaboração de um perfil de redes sociais para o grupo<sup>19</sup>; organização de fotos de nossas práticas; idealização de logomarcas e nomes para o grupo; realização de jogos, discussões e encontros paralelos àqueles “oficiais” com os professores, etc. Nesse ínterim, procuramos manter uma postura dialógica típica dos Projetos, com os estudantes sendo inclusive instigados a argumentar sobre as decisões e ideias, ou a repensá-las. Conforme Girotto, é neste momento que “é compreendido que o conhecimento se constrói com conexões e a partir do trabalho em grupo. (...) Idealmente, os alunos são incentivados a agir como sujeitos críticos e culturais” (GIROTTI, 2005, p. 91-92) compreendendo, eu ainda acrescentaria, diferentes perspectivas de conhecimento. A lógica dialógica dos Projetos permite uma espécie de “protagonismo crítico”: não estimula uma aprendizagem solo ou autoaprendizagem, tampouco que a forma e o conteúdo de estudo será sempre o que os alunos gostam ou querem, mas horizontaliza a relação professor-aluno e incentiva vozes estudantes no processo do aprender.

Esse protagonismo crítico dos Projetos não passou despercebido pelos integrantes do grupo do *Toca do Aprendiz*, que fizeram questão de deixar claro, em suas próprias palavras, a apreciação desta mudança na lógica escolar:

Creio que tive uma participação grande no projeto, “recrutando” algumas pessoas e os ajudando ao decorrer do projeto, tanto em quebrar o gelo quanto em ajudá-los a fazer suas fichas e tirar suas dúvidas. Antes do projeto eu via RPG apenas como um hobby muito legal aberto a todos, porém, ao longo do tempo fui descobrindo seu uso acadêmico, o projeto também me fez ter uma conexão mais profunda com seus participantes. (ALCT, Encontros do Toca, 2019).

Como estou desde o início do projeto assim como a outra parte do pessoal, acho que tive uma boa participação, ajudando desde o começo com ideias e atividades. Eu estava na apresentação do projeto na feira de ciências e tipo, muitas pessoas me disseram que minha apresentação estava boa, muita gente, mesmo as que não jogaram, disseram que o projeto estava maravilhoso, e fiquei muito feliz por isso. (FNB, Encontros do Toca, 2019).

Para ser sincero, eu não tenho muita ideia de qual o impacto do projeto na minha vida, mas tipo, debatemos sobre muitas questões importantes, teve toda a questão de inclusão, conversamos sobre os preconceitos que existem nas mesas de RPG mesmo sendo um modo de se divertir e tal. Teve a questão tanto do machismo quanto da homofobia no RPG, que muitas garotas não jogam por conta disso e tal. Acho que

---

<sup>19</sup> Perfil na mídia social Instagram, sob o endereço: <https://www.instagram.com/tocadoaprendiz/>.

comecei a pensar um pouco mais sobre essas coisas depois de conversarmos sobre no projeto, vi que dava de aprender coisas (ALP, Encontros do Toca, 2019).

Bom, eu faço parte do "grupo original" (o formado pela primeira vez), então eu estive presente na maioria das atividades do grupo, dei algumas ideias para o grupo, intervir em algumas coisas, etc. Eu me senti maravilhoso, eu senti que minha inspiração "aumentou" bastante e aprendi a ouvir um pouco os outros, a compreender suas ideias. O projeto me fez amadurecer um pouco, antes do projeto eu era meio infantil, e agora (depois do projeto) eu fiquei mais maduro, a ter ideias e pensamentos "adultos" (CCL, Encontros do Toca, 2019).

O RPG de mesa é sim uma diversão, mas não apenas isso, pode ser feito como um método de ensino, já que todos sabemos que quando a gente se diverte aprendendo algo, é bem melhor do que aprender forçado. Todos nós ajudamos e participamos de muitas coisas do projeto, desde ideia pro nome, convidar pessoas, materiais para se usar e ideias de qual tema fazer. Tenho certeza que o Toca De Aprendiz ficou na lembrança de muita gente que participou, um jeito diferente de estar na escola (WMB, Encontros do Toca, 2019).

Para além desses depoimentos importantes, em que reconhecem de diferentes maneiras seu próprio protagonismo, no encontro de encerramento do nosso ano, em dezembro de 2019, os estudantes fizeram uma homenagem para nós, professores coordenadores, agradecendo efusivamente pela oportunidade de participar e pela chance de serem ouvidos (e nós os agradecemos de volta, com as mentes energizadas e os corações aquecidos!). Parece-me um exemplo claro do caráter emancipatório desta metodologia: conforme Guedin e Franco, “ela vai se configurando a partir de situações relevantes que emergem do processo interventivo, a partir daí os sujeitos da pesquisa reorganizam, e percebem sua voz na tessitura da metodologia investigativa” (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 214). Este processo, penso, não é linear, mas configura-se entre tensões, confusões e caos, e incentiva a criação de sensibilidades – além de significados e sentidos. Por isso, me pareceu se encaixar bem na valorização da mitohermenêutica e do simbólico na educação, imperativos tão importantes para este trabalho.

O modelo dos Projetos é imperioso (e penso que certo) ao despirmos completamente o professor do papel de transmissor de conteúdo. Por vezes, como foi para mim na ocasião da coordenação do *Toca do Aprendiz*, temos uma imagem de nós mesmos enquanto professores que se *desmonta* quando na tentativa de aplicação de uma metodologia tão focada na coparticipação e na colaboração com pessoas educandas. Para os alunos, a questão é diferente, ainda que conexa: eles passam de receptor a sujeito ativo do processo, e esta nem sempre é uma transição tranquila, o que pude presenciar em primeira mão<sup>20</sup>. Ao fim e cabo, porém, o

---

<sup>20</sup> A exigência de uma postura mais proativa (nem tanto, vale dizer, uma exigência dos professores-coordenadores, mas principalmente àquela dos próprios colegas do grupo) acabou afugentando três estudantes, que nunca mais retornaram ao grupo.

sentimento era muito poderoso, e o grupo se tornou muito unido, com a prática e a discussão sobre RPG trazendo outras consequências pedagógicas e sociais importantes, como um espaço seguro para falar sobre inclusão, machismo e homofobia na prática de jogos, o combate à timidez, o reforço dos laços de amizade, a prática da alteridade, o exercício da retórica, uma comunicação e empatia maiores entre as diferentes “tribos” de alunos, o refino da capacidade de argumentação, etc. Por fim, o fato de a pedagogia dos Projetos asseverar que a natureza da intervenção é um *processo criativo* (GIROTO, 2005, p. 94) dialoga ainda mais com o princípio da *mitohermenêutica*, que orienta esta pesquisa, e mesmo com a prática do jogo em debate, o RPG. O caldo onde nadávamos, penso, era muito rico nas relações de experimentação de ensino e aprendizagem.

Em síntese, utilizar a Pedagogia dos Projetos no campo de pesquisa, combinada com a pesquisa-ação, permitiu a possibilidade de intervenção educativa concreta e consciente, interdisciplinar, transversal e transformadora. Com este grupo no Instituto Estadual da Educação, o *Toca do Aprendiz*, a metodologia vinha sendo aplicada desde fevereiro de 2019 (no momento, ela segue parcialmente interrompida pela pandemia de COVID-19, embora tenham subsistido algumas atividades *online*). Num primeiro momento, foi apresentado aos estudantes o Projeto, com possibilidades para que estes interferissem na construção dos objetivos, da metodologia e até do próprio nome do projeto, que foi construído e votado coletivamente. Lembro novamente que o projeto do Toca do Aprendiz apresentado ao colégio IEE (depois de revisado e debatido com os alunos) segue no Anexo B desta dissertação. Nossas práticas básicas no grupo incluíram, de forma autorreflexiva e não necessariamente sequencial:

**1. Apresentação.** Discussão da proposta do grupo, das regras básicas, abertura para sugestões dos estudantes. Além disso, existem diversas mecânicas/sistemas diferentes de jogos de RPG. A maioria dos estudantes conhecia um ou dois; vários não conheciam nada sobre o assunto. Foram jogados vários desses sistemas.

**2. Registro.** Nos mesmos moldes das aplicações em sala de aula, com a confecção de Diário de Campo (rascunhado em tempo real e complementado ao final dos encontros) na modalidade “diário de bordo” (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 244) para registro diário e cotidiano. Incluí acordos, sugestões e percepções com os estudantes, acontecimentos durante os jogos, etc. Como em sala de aula, tanto no *Registro* como no *Feedback* (descrito a seguir), utilizei apenas as iniciais dos alunos como forma de fazer referência às suas falas, escritas e ações, e corriji pontuação e erros de português, embora tenha mantido gírias. Alguns dos dados do *Registro* aparecem na análise do Capítulo 4.

**2. Feedback.** Durante os *Encontros Semanais*, foram debatidos quais dos jogos e sistemas de RPG seriam mais interessantes de se construir narrativas com objetivos pedagógicos, bem como possibilidades de modificações nestes diferentes sistemas de RPG (simplificações, integrações ou adições). Registrei alguns desses *feedbacks* em diário de campo. Além disso, os toquistas realizaram um *Relatório* final de participação, na forma de uma redação, onde escreveram sobre sua experiência no projeto (o roteiro dele segue no Apêndice E). A última forma de coleta de dados de toquistas veio com a *Transcrição* da fala deles no evento *Sessão Zero RPG*, em que eles apresentaram o projeto para os participantes. Alguns desses *feedbacks* integraram as análises de fontes, expostas no Capítulo 4.

**3. Reflexividade (interdisciplinar).** Abertura de espaço para conversas sobre protagonismo de pessoas na mesa de jogo, desigualdades estruturais (machismo, racismo, homofobia) dentro e fora de nossas práticas de jogo.

**4. Reflexividade (conteúdo).** A apresentação ou debate de elementos históricos tanto das mesas jogadas pelo grupo, como em outras ocasiões. Relação das nossas mesas de jogo com outros jogos ou outras mídias com conteúdo histórico.

**5. Reflexividade (forma).** Abertura de espaço para dicas de interpretação e jogabilidade, além da capacitação de alunos para se tornarem mestres de jogo (narradores) de RPG. Produzimos um pequeno manual com dicas para mestres iniciantes na lógica escolar. Ele segue integral no Apêndice D.

**6. Construção de narrativas.** Elaboração conjunta de enredos de RPG com possibilidade pedagógica. Construimos várias narrativas; a primeira foi para discutir consciência ecológica, chamada de *Fim da Linha*. A segunda narrativa foi *Mistério em Carcassone*, que se passa na Europa feudal. A terceira narrativa tinha o nome de *Ratos & Robôs*, e é uma metáfora futurista em que se pode debater racismo e ditadura. A quarta é *Nutrindo o Quilombo*, que trata de uma fuga e luta de africanos escravizados e libertos na época do Brasil Colonial. A lista completa de todas as narrativas utilizadas na dissertação, construídas pelo *Toca do Aprendiz* ou não, está no Apêndice A.

**7. Intervenções.** Os estudantes do projeto conduziram e mestraram jogos de RPG em situações externas, ou falaram sobre sua participação no projeto. A narrativa *Fim da Linha* foi apresentada na Feira Multidisciplinar do Colégio IEE (julho/2019), e, por polêmicas sanções administrativas, acabou ficando em segundo lugar. Notório, porém, que ela foi o centro das atenções da Feira, com amplas e irrestritas participações da comunidade escolar e dirigida inteiramente pelos próprios estudantes. A narrativa *Ratos & Robôs* foi apresentada pelos

toquistas no Colégio Liderança, no Dia da Família na Escola (setembro/2019). Os jogadores foram alunos dos Anos Finais do Liderança. A narrativa *Nutrindo o Quilombo* foi apresentada no evento de RPG chamado “Sessão Zero”, bem como aplicada em sala de aula no IEE pelos próprios toquistas, numa turma de 2º Ano do Ensino Médio do IEE (outubro e novembro /2019). Neste evento, os estudantes também apresentaram uma mesa-redonda para todos os participantes, falando sobre o projeto *Toca do Aprendiz*. Todas estas narrativas também foram ministradas pelos toquistas em intervenção nas aulas de Literatura do IFSC (novembro/2019), para uma turma de 1º ano de Ensino Médio. Havia planejamentos agendados para intervenções dos membros do *Toca do Aprendiz* na formação de futuros professores (graduações de história e de pedagogia na UFSC, em dezembro/2019), mas, devido à greve da UFSC de 2019 e a pandemia de COVID-19 em 2020, estas intervenções não chegaram a se concretizar.

## 2.3 A INICIAÇÃO

### 2.3.1 O locus do RPG

Um dos maiores objetivos desta pesquisa foi construir o RPG como uma metodologia de ensino (ou, ao menos, contribuir para tanto). É uma posição que me afasta das duas posições mais tradicionais para jogos e educação, sintetizadas por (GIACOMONI; PEREIRA, 2018). A primeira delas seria a de pensar *jogos educativos*, isto é, a de criar e/ou aplicar jogos com objetivos pedagógicos diretos; o jogo como uma espécie de livro-didático, como um panfleto informativo. *Grosso modo*, esta coloca a educação “acima” do jogo. Já a segunda (que tem crescido muito nos últimos anos) é pensar a *gamificação* de práticas escolares, isto é, a utilização de estruturas, dinâmicas, conceitos e lógicas do mundo dos jogos para a educação em ordem de torná-la mais profícua ou interessante. De novo, simplificadamente, esta coloca o jogo “acima” da educação. Por motivos diferentes, para ambas perspectivas tenho fortes ressalvas, derivadas tanto da prática de professor como da vivência como jogador.

No primeiro caso, dos *jogos educativos*, estes costumam perder ou mitigar enormemente um dos grandes elementos de um jogo, qual seja, a força do lúdico. Na palavra dos estudantes: jogos educativos são *chatos*. É verdade, contudo, que isso vem mudando. Novos portais educacionais, uma reciclagem na formação de *gamedesigners*, mais atentos a debates do campo educacional, bem como uma apropriação da linguagem lúdica por partes de produtores de conteúdo de jogos educacionais deixaram estes consideravelmente mais atrativos.

Esse tipo de jogo tenta cortar caminho, usando o lúdico como um atalho para suscitar interesse; ele já é previamente projetado, porém, para ser usado no ensino. Algo comum nesse campo é tornar tarefas repetitivas mais palatáveis, como a famigerada memorização das letras do alfabeto ou dos números (como no conhecido caso de sucesso do *GraphoGame*), ou ainda incentivar visualização espacial (por exemplo, com jogos de memórias). Não por acaso é nos anos iniciais e na educação infantil que esses jogos educativos contemporâneos (com destaque para jogos narrativos) têm crescido em espaço, potencialidade e discussões, em especial na lógica dos multiletramentos, principalmente para jogos digitais (ROJO, 2012) ou pensando a produção autoral narrativa (GIRARDELLO, 2012; FERREIRA, 2021). Para os alunos mais velhos (anos finais e ensino médio), porém, os jogos ditos educativos se consolidam muito mais lentamente: há menos pesquisa, menos incentivo, menos refinamento da produção e aplicação desses jogos. Vale ressaltar que, muitas vezes esses jogos educativos são referenciados como *serious games* (jogos sérios, como em Aarseth, 2001), uma nomenclatura que se origina em estudos sobre videogames e jogos digitais. De forma geral, minha crítica aos jogos educativos ou *serious games* é que ao indicar fronteiras definidas entre quem “joga sério” ou “joga para aprender” e quem “só quer se divertir”, estamos procurando uma forma de *jogar certo*, o que ajuda a reforçar aquilo que gosto de chamar de “ditadura do acerto” das escolas. Os recursos de jogos educativos, muitas vezes recheados de *quizzes* (testes com perguntas, supostamente “disfarçados” na dinâmica do jogo) e caminhos/escolhas muito pré-determinadas, limitam o potencial dos jogos. Em jogos narrativos analógicos (como o RPG), ignorar/castrar a forma como ocorrem a interpretação, as apropriações e as dinâmicas de interação me parece reforçar os jogadores-alunos como passivos – não estando muito distante, nesse sentido, da lógica do ensino dito tradicional. Na minha experiência, quando os jogadores buscam conhecer mais sobre as regras e nuances dos jogos, eles não deixam de continuar “brincando”, mesmo que estejam levando o jogo “a sério”.

Para o segundo caso, vamos entender melhor o que significaria a *gamificação*:

A gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos *games*, como narrativa, sistema de *feedback*, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games (FARDO, 2013, p. 66).

Pois bem; minha crítica vem de que *gamificar* – a ideia de transbordar dinâmicas, regras, estruturas e narrativas de jogo para outras esferas de vida - pode instrumentalizar rapidamente o jogo, eliminando seu caráter libertário e transformador, por vezes apenas dando

nova roupagem para lógicas escolares rançosas e competitivas (como no caso de sistemas de recompensa, que facilmente podem reforçar a “ditadura do acerto” da escola). Nesse caso, o jogo vira mera ferramenta acrítica, uma arma para aulas “divertidas”, ou pior: um modo de ranquear alunos e/ou turmas. Como um sinal de alerta, para além da seara educacional, a *gamificação* é uma das poucas iniciativas ligadas a jogos que está abertamente ligada ao aprimoramento de lucro corporativo empresarial: como estratégia de capitalização, marketing, aumento da produtividade, seleção de público alvo, treinamentos de liderança e trabalho de equipe, relação interpessoal entre funcionários, etc. O RPG também tem operações mercadológicas nesse sentido, que costumam ser exploradas em programas de treinamentos, gestão de conflitos, cursos simulacionais de gestão de pessoas, aperfeiçoamentos de empresas, entre outros<sup>21</sup>. Alguns estudiosos do mundo de RPG e Educação que são adeptos da *gamificação* e tem um perfil mais crítico por vezes preferem usar termos alternativos e/ou conexos, tais como ludocomunicação, mídias lúdicas, GBL (*Game Based Learning* ou aprendizagem baseada em jogos), aprendizagem por projetos, ludonarrativas, escolarização do RPG, aprendizagem modular, entre outros ainda, justamente para se afastar dessa visão estreita e capitalista que o termo *gamificação* está atrelado (IUAMA, 2021, p. 213-214; MEDEIROS; 2018, p. 67-68; BETTOCCHI e PEREIRA, 2014, entre outros).

Por fim, penso que em ambos os casos (*gamificação* e jogos educativos), é comum pensar o jogo como uma *ferramenta*, isto é, como instrumento, como técnica, como recurso de trabalho para servir a um objetivo maior (no caso da educação, o ensino-aprendizagem). Embora essa visão utilitária tenha seus méritos (o que será melhor debatido no próximo capítulo), esta pesquisa pensa o RPG como *metodologia de ensino*, pois defende que apenas um genuíno mergulho, apenas *jogando-se em jogo*, é que podemos aproveitar todo o potencial pedagógico dessa mídia. Ou seja, apenas vivendo a experiência lúdica do jogo dentro do contexto da sala de aula é que se podem criar as nuances, fronteiras e complexidades. Desse modo, não segui nenhuma das duas perspectivas citadas (jogos educativos ou *gamificação*), e me voltei para pensar o RPG como metodologia autônoma, abraçando seu viés mais narrativo (alguns diriam, literário), seu viés simulacionista (alguns diriam, dramático) e seu viés mecânico (alguns diriam, regrista). Eu não tenho muito apreço por esses binarismos construídos pelos estudiosos e jogadores (razão/emoção, regra/diversão, mecânica/narrativa, *ludus/paidia*,

---

<sup>21</sup> Inúmeros exemplos estão presentes nas redes sociais, com empresas que se especializam nesse tipo de capacitação, como em: <http://www.agreguevalor.com.br/site/produtos/index.php?id=7> Acesso em: 01/11/2020.



etc.), tanto é que sou crítico a vários desses diacronismos ao longo do texto dessa pesquisa. O que defendo é a dialética e o diálogo a partir da experiência: com pesquisadores de diversas áreas (design, antropologia, história, sociologia) mas também com jogadores. Da mesma forma que uma pesquisa em educação não pode ignorar a prática escolar, uma pesquisa com RPG não pode ignorar a prática do jogo – e os seus praticantes. Inclusive, foram teorias criadas por jogadores em fóruns virtuais durante a década de 2000 (em especial no antigo e popular site *The Forge*<sup>22</sup>, hoje já desativado) que posteriormente foram apropriadas por *gamedesigners* e intelectuais contemporâneos para entender melhor o RPG. Assim, enquanto pesquisador de jogos, ouço os jogadores, assim como enquanto professor, ouço os alunos. Com isso em mente, construí, seguindo a linha de diversas discussões sobre o RPG, uma *triade* para fugir dos binarismos. Os nomes dados a essas categorias estipulam três principais pilares para refletir sobre as potencialidades do RPG:

1. *Superação* (estratégia/ação/desafio/jogo de guerra);
2. *Simulação* (verossimilhança/interpretação/imersão/“faz-de-conta”);
3. *Contaçã*o (narratividade/coesão/exploração/contaçã
o de histórias).

Na construção e aplicação dos jogos para a sala de aula, no Capítulo 4, falo um pouco sobre esses pontos na prática, que servem para compreender melhor as prioridades, técnicas, experiências, objetivos de um jogo de RPG. Alguns teóricos, jogadores e *gamedesigners* realizam outras divisões estruturalistas em jogos, geralmente mais orientadas para o interesse dos jogadores no jogar. Uma das mais famosas é a quadripartite do pesquisador britânico Richard Bartle (1996), entre *Killers*, *Achievers*, *Socializers* e *Explorers* (tradução livre, Assassinos, Conquistadores, Socializadores e Exploradores). No RPG, temos duas bastante lembradas: primeiro, aquela sistematizada pela empresa *Wizards of the Coast*<sup>23</sup>, que baseada em depoimentos de jogadores, criou quatro arquétipos: *Storyteller*, *Roleplayer*, *PowerPlayer*, *Wargamer* (tradução livre, Contador, Ator, Apelão e Estratégico); segundo, uma divisão produzida pela comunidade de rpgistas do site *The Forge* e reapropriada por acadêmicos, a tripartite GNS (*Gamism*, *Narrativism*, *Simulacionism* – tradução livre, Joguismo, Narrativismo e Simulacionismo). Friso que achei importante me posicionar parcialmente em relação a algumas dessas divisões, sobretudo a de Roger Caillois, entre *agon/ilinx/alea/mimicry* e

---

<sup>22</sup> Para mais ver: BOSS, Emily Care. *Key Concepts in Forge Theory*. In: *Playground Worlds*, Ed. Montola and Jaakko, Stenros, Helsinki (2008).

<sup>23</sup> Responsável atual pela produção e comercialização do maior e mais famoso RPG do mundo, *Dungeons and Dragons* (D&D).

*ludus/paidia* (que será vista no próximo subcapítulo) e também estabeleci um pilar tripartite nesta dissertação (*superação, contação, simulação*), mas reforço que *não o fiz por uma pretensão de explicar o fenômeno do RPG e seus jogadores*, e sim para pensar e explicar funcionalidades práticas da aplicação deste na sala de aula, a partir da minha prática. Há muitos que buscam correlações e refinamentos entre essas diversas subdivisões e classificações, mas não foi o caso aqui. Neste subcapítulo (e também no próximo) abordarei já alguns pontos, que justificam essa estruturação triádica que escolhi. O começo dessa justificativa vem com a conceituação e historicidade do RPG, embora não seja o objetivo desse trabalho dissertar longamente sobre a origem ou do surgimento deste, tampouco perceber a análise de mercado, as diferenças de *gamedesign*, cenários, sistemas e editoração, mas apenas fazer uma contextualização geral da questão.

O surgimento do RPG foi com *Dungeons and Dragons* (conhecido como D&D, lançado em 1974); até hoje, esse é o sistema mais jogado do mundo, embora ele tenha sofrido diversas alterações e ramificações. Seu domínio é explicado parcialmente pela forma que D&D foi apropriado por empresas gigantes do entretenimento estadunidense, por mais que, no princípio, os criadores do jogo não o denominassem como RPG ou pretendessem seu lançamento comercial (SCHMIT, 2008, p. 27-28). Em alguns lugares do mundo, especialmente nos EUA, a sigla RPG é praticamente sinônimo de D&D, tamanha a hegemonia de mercado. A supremacia de D&D também é responsável por tornar o cenário de fantasia medieval, intrínseco aos sistemas de D&D, a ambientação mais jogada nos RPG<sup>24</sup>. Não pretendo aqui dissertar sobre o papel do imaginário ocidental acerca do medievo no processo de consolidação de D&D, mas sua presença em obras literárias e audiovisuais é considerável, e certamente cúmplice em tornar este o RPG mais conhecido e jogado. A sociedade ocidental se lembra do medievo através das várias expectativas que a história “falhou” em realizar, isto é, por meio de um imaginário utópico. Assim, a ficção acerca desse período é produzida tendo por base um “sonho” de Idade Média (ECO, 1989). Curioso pensar que essas “fronteiras do maravilhoso” (Le Goff, 1985) da

---

<sup>24</sup> Para ilustrar esse fato, conhecido na maioria das comunidades de RPG, segue o índice de partidas *online* pela maior plataforma de suporte de RPG de mesa, o *Roll20*. Segundo o relatório de final de 2021, D&D representa uma hegemonia incontestável, com 55% das partidas. Além disso, o terceiro colocado entre os sistemas é *Pathfinder* (4,6%), uma ramificação de D&D que já foi comparada – nas comunidades de jogadores – com a cisão cristã do protestantismo; *Pathfinder* ainda bebe largamente da fantasia medieval e de mecânicas de jogo similares às de D&D. O único sistema de RPG brasileiro no top 10, *Tormenta*, também é de fantasia medieval e tem como uma de suas grandes influências o D&D (sendo as outras duas principais influências os animes japoneses e os contos *lovecraftianos*). Disponível em: <https://blog.roll20.net/posts/the-orr-report-q3-2021/> Acesso em: 10/11/2021.

valorização do imaginário medieval operam justamente no último período ocidental antes da ascensão do racionalismo cartesiano e posteriormente positivista, que procuram diminuir nas sociedades ocidentais o impacto do sobrenatural e do maravilhoso<sup>25</sup>. Uma sociedade ocidental (ainda tão eurocentrada) faz, assim, uma espécie de aproximação nostálgica e simbólica bastante significativa quando capitaliza o medievo em obras artísticas.

Gary Allan Fine (2002), sociólogo, é um dos primeiros a ter repercussão no meio acadêmico com o RPG como objeto de estudo, em *Shared Fantasy* (publicado originalmente de 1983). Ele procurou definir a comunidade como uma subcultura, e realizou uma organização histórica dos primeiros anos do RPG, descrevendo sobre as possíveis influências em sua formação e dividindo em três principais blocos (jogos de guerra, jogos de simulação e a *folie à deux*<sup>26</sup>). Os jogos de guerra modernos (*wargames*) são jogos de tabuleiro derivados de ancestrais clássicos (como Xadrez ou Go), e que ganharam popularidade nas décadas anteriores ao surgimento de D&D. O objetivo desses jogos era fazer simulação de batalhas, por vezes usando miniaturas ou outras peças, que tinham habilidades específicas. Um dos jogos de tabuleiro mais famosos do mundo e ainda bastante jogado contemporaneamente, *War*, é uma versão simplificada desses *wargames*. Olhando o contexto da época, percebemos que os criadores do D&D não apenas eram grandes entusiastas desses jogos de guerra como jogavam versões modificadas, embebidas de elementos fantásticos retirados do universo de *O Senhor dos Anéis* (J.R.R Tolkien) e de *Conan, o Bárbaro* (Robert Howard):

Gygax [um dos criadores de D&D] contava que, certa vez, introduziu num jogo de miniatura criaturas mitológicas, misturando dragões e trolls aos batalhões da Batalha de Gettysburg. A prática não era de todo incomum: cada vez mais, participantes de outro embrião do RPG, os clubes de recriação histórica, caso da Sociedade do Anacronismo Criativo, incluíam elementos dos universos de fantasia (CONTI, 2008).

Peterson (2012) faz uma boa sistematização dessa trajetória do RPG. O autor comenta sobre o crescimento e a socialização dos praticantes do *roleplay* e do *cosplay* entre fãs de fantasia e ficção científica, bem como de sociedades históricas, clubes de leitura e de *fanfic*, e

---

<sup>25</sup> Para mais, ver: ECO, Umberto. **Sobre os Espelhos e Outros Ensaios**. Trad. Beatriz Borges. RJ. Nova Fronteira, 1989; e também: LE GOFF, Jacques. **O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval**. Trad: Antônio P. Ribeiro. Lisboa, Edições 70, Coleção Lugar da História nº24, 1985.

<sup>26</sup> Traduzida geralmente aqui no Brasil como alucinação compartilhada, ou psicose coletiva, é uma síndrome psiquiátrica (não reconhecida em alguns lugares do mundo) em que duas (ou mais) pessoas, geralmente íntimas, vivenciam conjuntamente uma experiência ilusória, induzida ou não por um indivíduo dominante. Essa experiência já foi usada como base para exemplificar o processo de construção de imaginário compartilhado nos primeiros anos do RPG (FINE, 2002), embora abordagens mais contemporâneas abracem o caminho do faz-de-conta (FERREIRA, 2021; BOWMAN, 2010).

como todas essas comunidades se entrecruzaram com as de *wargamers*, numa onda de adaptações e reconfigurações criativas, favorecendo a improvisação, o faz-de-conta e o representacionismo, a complexificação narrativa e a construção coletiva de histórias. Sobre esse ponto, Fine (2002) e Schmit (2008) asseveram que alguns estudiosos de LARP (especialmente nórdicos) parecem sugerir que os primeiros jogadores e criadores de RPG são na verdade jogadores de LARP (e não de RPG de mesa) devido a enorme influência dessas sociedades de recriação histórica ou *roleplayer* de fantasia da Europa e dos EUA para a construção da dinâmica base de um RPG. É uma disputa interessante que procura, talvez, delimitar quais dos grupos de influência é maior na construção da dinâmica de um RPG. De qualquer forma, desde cedo temos certa *simulação, superação e contação*: com entusiastas de história (especialmente história militar), fãs de ficção científica e fantasia, *roleplayers* e leitores inveterados e *wargamers* socializando entre si, e se tornando eles próprios os primeiros jogadores de RPG. Eram grupos dispostos a experimentação, sempre com estímulos constantes à imaginação. Percebo nessa mistura de intenções vinculada a origem do RPG algo basilar para como eu penso este trabalho: um meio para enxergar possibilidades dentro do decurso da história, de simular e debater no estilo imaginativo: “e se?”.

Com essas múltiplas influências entrecruzadas, entendo que não é estranho pensar uma autonomia do RPG como objeto de análise. Se sua origem tem esse perfil, sua própria definição também é motivo constante de debate, tanto entre jogadores como entre acadêmicos. Entre os *gamedesigners*, inclusive, RPG costumam ser descritos como “casos limite” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012) ou “casos fronteirios” (JUUL, 2019). Justamente por sua fluidez, qualquer tentativa estruturada de definir o RPG vai encontrar buracos – maiores ou menores – pois os RPG estão longe de serem exemplos típicos (de jogos ou de qualquer atividade), isto é, exemplos que reforçam as caracterizações com as quais são feitas essas sistematizações. Com frequência, o RPG é visto como *sui generis*, e deve ser lembrado tanto pela sua singularidade quanto pela multiplicidade de possibilidades que ele pode representar. Conforme Zagal e Deterding, o RPG é um fenômeno difuso e transmidiático; existem algumas ideias dominantes sobre o que ele é, e quanto mais essas ideias aparecem juntas, mais as pessoas entendem aquilo como um RPG “típico”. Quando menos dessas características aparecem, mais ele é visto como inovador, *indie*, estranho, ou até como um não-RPG (DETERDING; ZAGAL, 2018, p. 45-50). Outras categorias como jogos narrativos e *storygames* também aparecem, por vezes, para nomear ou classificar RPG. Muitas vezes, os RPG não apresentam regras fixas; na maioria das vezes, não apresentam resultados quantificáveis; em todas as vezes, suas regras não são cem

por cento compatíveis com a infinidade de possibilidades de ações dos jogadores. Em relação a seus outros “pilares”, o RPG não é menos complexo: podem seguir estruturas narrativas originárias do teatro ou da literatura (tais como autoria, leitor/expectador, conflito, desfecho, enredo), em maior ou menor grau, ativamente ou inconscientemente; podem ou não dar ênfase maior na representação, na minúcia da simulação (tanto das regras para operar o mundo imaginado ou do drama que será encarnado). Por isso mesmo, é uma atividade tão fascinante. A abordagem deste trabalho percebeu o RPG como fenômeno pós-moderno, um gênero fluído entre o jogo de guerra, o “faz-de-conta” e a contação de histórias. Para pensar assim, é preciso fazer mais algumas considerações acerca de jogo, de narrativa, e de faz-de-conta, especificando um pouco melhor essas influências.

### 2.3.2 Jogo, Faz-de-Conta e Narrativa

Devemos começar com a ideia de jogo em si (mais próxima do pilar de RPG: *superação*, devido a influência dos *wargames*) já que a atividade do RPG, não obstante todas as suas reconfigurações e influências, ainda é predominantemente vista como um jogo. Tanto o sociólogo francês Caillois (1990, p. 28-30) quanto o historiador holandês Huizinga (2000, p. 13-17) usam definições similares de *jogo*; darei ênfase a ambas neste trabalho. Esses autores definem o jogo a partir das características que determinam sua prática: 1. *Livre* – na medida que não é obrigatório (Huizinga usa a expressão “voluntário”); 2. *Delimitado* – tempo e espaço são estabelecidos previamente; 3. *Incerto* – não é possível saber seu resultado; 4. *Improdutiva* – não gera bens, não produz riqueza (Huizinga diz que é “desligado de interesse material”); 5. *Regulamentado* – presa a certas regras ou leis (Huizinga diz que o jogo gera “ordem”), 6. *Fictício* – dirigido por uma realidade outra “desconectada” da realidade dos jogadores, uma irrealidade (Huizinga diz que é uma “esfera temporária de orientação própria”).

O ponto 6 (*Fictício*) é onde considero justo se demorar um pouco mais, e onde tendo para Huizinga. Ele foi um historiador holandês, e um dos primeiros a trabalhar com os jogos numa perspectiva histórico-cultural; para compreendermos melhor essa “esfera temporária de orientação própria”, temos que nos voltar para uma definição dele que é muito importante para este trabalho, a do *círculo mágico*:

Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser

formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. **Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.** (HUIZINGA, 2000, p. 16, grifo meu).

[...] o círculo mágico é um recinto de jogo no interior do qual as habituais diferenças de categorias entre os homens são temporariamente abolidas (HUIZINGA, 2000, p. 88, grifo meu).

O lúdico, mediado por um conjunto de regras, fomenta um momento de união de grupo, uma sensação de comunidade: é uma capacidade de gerar certas condições, que por sua vez são capazes de criar o *círculo mágico*, um espaço de justaposição do real. Esse espaço tem caráter sacralizado, pois cimenta o pacto coletivo que sustenta a atividade lúdica, motivo pelo qual, segundo o autor, “os jogadores são muito mais indulgentes com o batoleiro do que com o desmancha-prazeres” (HUIZINGA, 2000, p. 17). Com efeito, o batoleiro que trapaceia ainda quer jogar, ainda está mergulhado no mundo mágico do jogo, enquanto que um sabotador ataca *todo o pacto mágico do jogar*, e por isso é um violador de maior estirpe. Em Huizinga (e também em Caillois), os jogos são percebidos como parte fundamental da cultura, tanto na sua materialização básica (os brinquedos) quanto em atividades sociais ditas mais sofisticadas (esportes no geral), e contém, em seu íntimo, uma espécie de manifestação cultural que remete ao sagrado. Huizinga (2000, p. 07) chega a sugerir que a estrutura de um jogo é similar a um mito, pois o mito “é uma transformação ou uma ‘imaginação’ do mundo exterior, em um processo elaborado e complexo”. Esse lado simbólico será melhor trabalhado ao longo do próximo subcapítulo, onde defendo que, no RPG, o círculo mágico é melhor entendido como uma *espiral mágica*, pois a lógica da experiência do jogo de RPG é muito própria, distinta e ao mesmo tempo parenta do mundo “real”: é a lógica transtemporal da narrativa mítica.

Voltando ao conceito de jogo, Caillois faz, ainda, uma sistematização dos jogos em quatro tipos, de acordo com o(s) critério(s) definidor(es) de seu cerne: 1. Competição (*agon*); 2. Acaso (*alea*); 3. Simulacro/disfarce (*mimicry*) e 4. Vertigem (*ilinx*):

As quatro pertencem ao campo dos jogos: jogamos futebol ou bolinhas de gude ou xadrez (*agôn*) ou jogamos na roleta ou na loteria (*alea*) jogamos de brincar de pirata ou jogamos de representar Nero ou Hamlet (*mimicry*), ou o jogo é provocar em nós, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão ou desordem (*ilinx*). No entanto, essas designações não recobrem completamente o universo do jogo. (CAILLOIS, 1990, p.47).

Para Ferreira (2021), as características fluídas do jogo de RPG, bem como suas diversas influências (faz-de-conta, contação de histórias, jogos de simulação, jogos de guerra)

explicam suas diversas ramificações e formas de jogar, “algumas menos focadas na *mimicry*, mesclando *alea*, *agon* e *ilinx*, e constituindo perfis distintos de jogadores de RPG” (p. 100-101). Interessante notar que mais que uma divisão estruturalista dos jogos, essa classificação de Caillois também parece pensada pelo autor como as sementes de interesse das pessoas pelos jogos. Como referendi no subcapítulo anterior, outros pesquisadores, *gamedesigners* e jogadores fazem divisões semelhantes e mais abertamente orientadas para a motivação dos jogadores, mas este não é o foco desta dissertação. De qualquer forma, uma forte origem dos RPG de mesa remete a jogos de guerra, focados no *agon*, estratégicos e com combinação de poderes e habilidades, enquanto que a origem do LARP remete mais ao *mimicry*, com foco no representacionismo.

Para Caillois, de forma fluída entre os quatro critérios definidores dos cernes dos jogos (*agon*, *ilinx*, *mimicry* e *alea*), estariam os dois verdadeiros princípios estruturais de um *jogo*, que seriam antagônicos, porém integrados e dialéticos em sua dinâmica: a *paidia* (improvisação livre, fantasia) e o *ludus* (regra, disciplina). Não é preciso muito esforço para localizar estes princípios em diversos jogos diferentes. Basta pensar, por exemplo, no jogador de basquete que gira a bola na mão (*paidia*), provocativamente, mas que precisa fazê-lo dentro das linhas do campo (*ludus*); ou numa estratégia temática ou bizarra de um jogador de damas (*paidia*), que respeita, contudo, o movimento das peças (*ludus*). Caillois diz que, por mais aglutinador que seja um jogo, seria impossível aplacar todos os quatro critérios definidores dos jogos, pois ficaria por demais complexa a interação entre *paidia* e *ludus*: ou o jogo tende muito para um lado, ou para o outro. Entretanto, é preciso lembrar que Caillois escreveu antes da invenção do RPG, ou mesmo, antes de alguns jogos de videogame ou de tabuleiro contemporâneos. Talvez ele tivesse uma opinião diferente diante do design desses jogos – na verdade, ele afirma que sua divisão não esgota o tema, deixando essa abertura. O RPG, como um jogo narrativo, como jogo de imaginação, parece-me sim regar todas as sementes de Caillois. Há inúmeras descrições de jogadores de RPG que se “arrepriaram” depois de certos acontecimentos, que gostam de experimentar e tentar coisas ousadas ou complexas (que não poderiam fazer em suas próprias vidas) sentindo uma espécie de vertigem (*Ilinx*); há outros que se apaixonam por vencer aqueles obstáculos que surgem na narrativa, usando de sua própria sagacidade e estratégia (*Agon*); na maioria dos RPG, a imprevisibilidade e a improvisação tem lugar marcado e favorecem o inesperado, como, por exemplo, na rolagem de dados (*Alea*); além, é claro, do RPG ser um exemplo de simulacro narrativo (*Mimicry*). Assim, o RPG parece-me sim flutuar com bastante ousadia e desfaçatez entre *ludus* e *paidia*. Lembro aqui, especificamente da apelidada *regra de*

*ouro*, amplamente citada entre os jogadores<sup>27</sup>, e algumas vezes referenciada diretamente nos chamados suplementos ou manuais de sistemas/cenários de RPG<sup>28</sup>. Ela define, basicamente, que jogadores e especialmente mestres de RPG *devem* abrir mão das regras e improvisar para garantir a diversão do grupo. Por outro lado, as versões mais contemporâneas deste princípio defendem que estas mesmas regras *devem* ser invocadas como uma espécie de garantia para que todos tenham sua quota de entretenimento e participação. Me parece mais um exemplo desta interdependência notável, numa bela alegoria rpgística entre *ludus* e *paidia*.

Sobre a faceta do “faz-de-conta”, (mais próxima do pilar do RPG da *simulação*) subscrevo a abordagem de Viviane Ferreira (2021). Em sua tese, a autora faz um estudo de caso sobre *Tormenta*, o maior RPG brasileiro, pensando esse tipo de mídia (o RPG) como uma forma de incentivar a produção narrativa na Educação. Ela define RPG como uma “contação de histórias pós-moderna”, ou um “faz-de-conta pós-moderno” (FERREIRA, 2021, p. 63-64; p. 76-77), em que a imaginação opera de forma transformadora e paródica, possibilitando alteridade por meio de uma variação e uma complexificação do “faz-de-conta” infantil; essa operação só ocorre mediante as dinâmicas do jogar que a representação de papéis do RPG proporciona. A autora assevera que o mundo imaginário compartilhado durante um jogo (geralmente definido pelos jogadores de RPG como *cenário*) pode ser compreendido como um *paracosmo colaborativo*, de modo que a brincadeira imaginativa se torna bastante imersiva. Além disso, Ferreira (2021, p. 116-117) usa Vigotski para lembrar que mesmo nas subestimadas brincadeiras infantis de faz-de-conta, as regras são estabelecidas pelas próprias crianças, como uma forma de construir autocontrole e autonomia para decidir seus próprios limites, de maneira a ressignificar constantemente a realidade pela brincadeira. Numa discussão conexa, Sarah Bowman (2010, p. 55-56), pesquisadora estadunidense, defende que os participantes de um jogo de RPG criam uma comunidade particular (ainda que temporária), tanto para resolver problemas cooperativamente quanto para explorar a identidade de suas personas, de seus avatares (isto é, dos personagens representados). A autora assevera que esse processo de criação envolve negociação ampla de comportamentos e identidades em *shared realities*, realidades compartilhadas, que costumam promover rapidamente um engajamento imersivo dos envolvidos. Para Ferreira, esse processo de imersão no paracosmo de um RPG ocorre nos moldes do *mimicry* de Caillois, pelo aspecto de um “faz-de-conta estruturado” por regras, o que

---

<sup>27</sup> Em fóruns virtuais, eventos e sessões de jogo.

<sup>28</sup> Por exemplo, no último livro básico de *Dungeons and Dragons* (D&D), o primeiro e maior RPG do mundo, e também no último livro básico do maior RPG brasileiro, *Tormenta20* (T20).



permite a construção de “esquemas internos de simulação”, sejam eles mais ou menos intrincados (FERREIRA, 2021, p. 67). Por fim, Ferreira se baseia no levantamento histórico de Jon Peterson (2012; 2018) para lembrar que atividades de faz-de-conta como *cosplay* e *roleplay* de fãs de ficção científica e fantasia (vestindo-se como personagens prediletos) abriram caminhos tanto para o surgimento (com o D&D) como para a consolidação dos RPG (FERREIRA, 2021, p. 99-100). Assim, é por meio do entendimento do “faz-de-conta” como fenômeno complexo que temos a constatação de que “emoções, pensamentos, relações e estados físicos passam do jogador ao personagem e vice-versa” (BOWMAN, 2010, p. 59-60, tradução minha). Entender e perceber as dinâmicas de como esse jogador exerce o faz-de-conta (transposição do jogador para o personagem) pode apontar as potencialidades de como explorar o impacto do faz-de-conta no jogador (transposição do personagem para o jogador). É por esse motivo que, nas perguntas das *Atividades* e *Questionários* listadas no Apêndice E, questiono aos alunos *como se sentiram* ou *o que pensaram ao jogar*, e reflito e ajo sobre essas respostas – para além de meramente querer passar um “conteúdo” qualquer.

Para garantir que esse “faz-de-conta” opere e a imersão tenha lugar, temos dois principais movimentos dentro do *gamedesign* do RPG. Um deles é a percepção de que esse supracitado aspecto de “faz-de-conta estruturado” permite que os sistemas de RPG forneçam *experiências direcionadas*. É a mecânica, ou as regras, auxiliando no simulacionismo, para tornar a imersão mais palatável, para “disparar” dinâmicas específicas de jogo, numa premissa geralmente resumida pelos jogadores como “o sistema importa<sup>29</sup>”:

“Sistema importa” não é uma afirmação da superioridade de certo tipo de design, mas meramente o reconhecimento de que certos sistemas funcionam melhor para determinadas situações. Por exemplo, D&D é um jogo concentrado primariamente em combate entre grupos de personagens com habilidades distintas. Quando a experiência do grupo é essa, D&D brilha [...] O mesmo não pode ser dito dos momentos de exploração. Quando esses jogadores decidem que seus personagens vão se aventurar por uma área, o mestre depende quase que exclusivamente dele mesmo para tornar essa experiência interessante. Claro, o manual de jogo devota algumas poucas páginas sobre privações, ou sobre se perder, mas isso não ajuda a transmitir a experiência de explorar o desconhecido, não dispara nenhuma dinâmica (ROSA, 2020, p. 19-20).

Dentro da lógica que defendo do RPG como metodologia de ensino, isso significa perceber que essa mídia pode oferecer aprendizagens por meio de suas próprias mecânicas, de suas próprias regras, como será visto no Capítulo 4.

---

<sup>29</sup> Para mais, ver EDWARDS, Ron. *System Does Matter*, 2015. Disponível em: [www.indie-rpgs.com/articles/system\\_does\\_matter.html](http://www.indie-rpgs.com/articles/system_does_matter.html). Acesso em: 04/10/2020.

De outra parte, um segundo movimento que favorece o faz-de-conta é a valorização do *representacionismo*, isto é, da interpretação de personagens em si, com possibilidade de abraçar mais intensidade dramática ou incentivar maior quantidade de diálogos interativos, complexificando personalidade, performance, frases, trejeitos do personagem, e, conseqüentemente, incrementando a conexão personagem-jogador. A maioria das modalidades de LARP (*Live Action RPG*) bebe bastante dessa segunda perspectiva. Nesses casos, é comum um menor controle do mestre *durante* o jogo; ele atua mais como um “diretor” de cinema do que como um “ator” coparticipante, como é no RPG de mesa. Algumas das potencialidades educativas do representacionismo aparecem no Capítulo 4, nenhuma delas nova para os pesquisadores de LARP.

Do ponto de vista do RPG como narrativa (mais próxima do pilar do RPG da *contação*), sobretudo narrativa “literária”, temos que muitas vezes elas bebem de classificações estruturalistas célebres, incluindo aí “fórmulas” de contos, mitos ou romances, como naquelas propostas por Propp (1928) em *Morfologia do Conto* ou no monomito de Campbell (1949) em *Herói de Mil faces*. Aparte de quais são as discussões acadêmicas acerca das limitações ou potencialidades dessas classificações, o maior problema desses ciclos estruturais famosos é que eles são apropriados de forma *bastante* simplificada e genérica, tanto no senso comum como na cultura *pop*. Muitas vezes, elas são incorporados em narrativas contemporâneas de filmes, livros e jogos, e acabaram virando “receitas de bolo” para garantir envolvimento ou entretenimento, seja na mídia *mainstream*, seja em cursos caça-níqueis de escrita criativa. O RPG, como qualquer outra mídia onde a narrativa pode imperar, foi influenciado por esse achatamento, o que empobrece, de fato, a construção de muitos dos jogos. É nessa perspectiva que Sônia Rodrigues (2004), dotada do poderoso status de autora da primeira tese de doutorado envolvendo RPG no Brasil, define o lado narrativo do RPG como *literário*. Seu tom é levemente depreciativo, constatando estes supracitados tropos narrativos (clichés), e referendando que eles estão presentes também na (má) literatura. De qualquer forma, ela considera o RPG como uma mídia “produtora de ficção”, e indica que, para além do corpo estrutural geral, outros elementos na construção colaborativa de uma narrativa de jogo de RPG seguem tradições da literatura:

A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram, antes, colocados em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa, especialmente na literatura. Mistura do faz-de-conta com o velho hábito de contar histórias; [o RPG] é um entrelaçamento da literatura com o roteiro de televisão e de cinema. (RODRIGUES, 2004, p. 18).

Mesmo Caillois (1990, p. 29), como já vimos, referendava essa ideia do simulacro narrativo como produtor de ficção. Esta faceta *literária* do RPG não está presa, contudo, na literatura no sentido estrito, e sim ligada a produção narrativa de forma geral. Isso o torna herdeiro da tradição ancestral da *contação de histórias*. Ricoeur descreve bem como as histórias narradas são uma parte fundamental da vida cotidiana, e que a vida é vivida paralela e conjuntamente com a iniciativa de entender a miríade de narrativas que compõe a “realidade” como sequência de fatos:

Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação de personagens e engendram uma nova prova que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz sua história a conclusão. (RICOEUR, 1994, p. 51).

Conforme Ewalt, a narrativa de RPG assume certo caráter único; ele chama esse tom de *literário*, mas que contaria, também, com toques de imprevisibilidade que não se enxerga em outras mídias, como livros, jogos mais convencionais ou mesmo na contação de histórias:

[...] esse ato de criação e imprevisibilidade entrega aos jogadores um mundo desconhecido para explorar, e mantém cada partida diferente da anterior. É como sentar para jogar Banco Imobiliário sem saber os nomes ou os valores das propriedades até cair nelas. [...] Criar um role-playing-game passa a ser mais ou menos parecido a escrever um roteiro ou um livro. Assim como uma ficção fantasiosa pode incluir todos os tipos de tramas e ambientes, um role-playing game também pode (EWALT, 2016, p. 14-15).

Como um representante do *mimicry* de Caillois, o RPG é exemplo de simulacro narrativo. Lembro que, para o autor, a *mimicry* pressupõe a aceitação temporária de uma “ilusão”, de um universo fechado, de certa forma imaginário; além disso, ela (a *mimicry*) evita submeter-se às regras, pois opera numa dissimulação da realidade (CAILLOIS, 1990, p. 39; p. 42). Novamente temos essa dicotomia – *real/ilusão; real/ficção* – que, como já enfatizei, prefiro não endossar ao pensar o RPG. Para os alunos-jogadores, porém, essa dicotomia é muito latente, e em termos de narrativa histórica escolar, deve ser debatida, tanto aqui quanto nos próximos capítulos. Nesse jogo, jogado por jogadores que são obviamente pessoas humanas, características, narrativas e estruturas reais referenciam a lógica da história sendo contada coletivamente. Da mesma forma que nos gêneros literários da ficção científica, fantasia e horror a referência maior e última não poderia ser outra que não o mundo humano, o mundo “real”, na força dessas metáforas narrativas ainda há muito o que se pensar. Caillois (1990, p. 42) ainda defende, na sua descrição do *mimicry*, que criar e contar histórias (talvez seja melhor usar o

termo *narrativas*) também é um jogo (ao lado de exemplos mais típicos como o “faz-de-conta” infantil e o teatro), pois nelas se mantêm características próprias da linguagem; são *jogos de palavras*, de interpretações, de visões, de sensibilidades e experimentações. Assim, temos sempre que lembrar que no RPG o objetivo não é fazer-se literatura, muito embora este possa ser observado por perspectivas narrativas/literárias.

No simulacro narrativo do *mimicry*, nós temos uma abertura ampla para a *paidia*. Afinal, nos jogos narrativos (como o RPG) podemos ter o implícito, podemos ter o falso explícito, a surpresa, o estranhamento; são características que pode levar tanto à exploração quanto ao prazer. Temos ali, porém, uma narrativa “conduzida” por certas regras, o que torna o *ludus* de Caillois sempre presente. Ora, a natureza do RPG é a de ser um jogo de regras combinadas a todo momento, ou seja, é uma experiência sempre mediada por diálogos, interações, e reforços no pacto do *jogar*. Para parafrasear uma sentença famosa, *todas as regras de todos os espaços onde regras existem, são regras imaginadas*. E o que é a improvisação senão uma sequência rápida de estabelecimento de novas regras?

Jennifer Cover (2010, p. 175-177), que estudou a criação narrativa nos RPG, argumenta que estes produzem narrativas modulares, que ela chama de *cibertextos*. Para a autora, o RPG de mesa desafia visões de autoria de mídias tradicionais como a literatura ou mesmo a comunicação oral e a contação de histórias). Ou seja, embora embebidas de um caráter *literário*, o RPG é um tipo de autoria não apenas colaborativa, mas também com releituras, reescrituras. Esse processo de fluidez, para ela, se assemelha ao das *fanfics*. Sobre esse mesmo fenômeno, Ferreira (2021, p. 71) também assume o processo narrativo dos RPG como uma espécie de *fanfic* labiríntica e multireferenciada, mas prefere dizer que as produções são *hipertextos*, e defende a expressão *autoria remix*, pois se basearia no *ethos* colaborativo e *hacker*. Lembro aqui que reforçar o caráter narrativo do RPG é também reforçar sua potência como catalisador imaginativo. A autoria remix, pilhagem narrativa ou narrativas modulares, supracitadas, todas remetem a uma criação que demanda certo arcabouço imagético, certa concatenação de imagens com o que acontece no ato de jogo, para que este tenha alguma coesão e continuidade. Girardello, pesquisadora da imaginação na educação, usa de Ricoeur para defender que a imaginação cria um *espaço de mediação* (similar a uma clareira) na qual podemos comparar nossos desejos e demandas éticas com as do outro. Para tanto, seria necessário constatar que

um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação

**subjativa**, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo. A necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças. As histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual. Isso ocorre tanto em relação aos contos literários quanto aos casos contados no meio das conversas, tão apreciados pelas crianças (GIRARDELLO, 2011, p. 82, grifo meu)

A essa “necessidade de imagens”, belamente descrita por Girardello, chamei aqui de *repertório*, indicando esse conjunto de símbolos, sentidos e imagens propriamente ditas que permitem o caldo da criação imaginativa. Como aponta a autora e pude constatar nas práticas de RPG, na maioria das vezes, essa necessidade de imagens surge como uma necessidade factual de experiência visual. A importância ou a percepção desse repertório, seja pelo professor, seja pelos próprios alunos, ficará bem clara na análise das falas dos estudantes e intervenções de jogo no Capítulo 4. De qualquer forma, friso que “o estímulo narrativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação” (GIRARDELLO, 2011, p. 83), e acredito que o RPG pode sim operar como uma clareira, como um espaço de mediação entre estudantes e professor, como um espaço de aprendizagem.

Sobre como essa *contação de histórias* pode ser pensada como uma *contação histórica*, acredito que seja necessária algumas palavras. Kearney (2012, p. 413-417) estabelece um balanço hermenêutico contemporâneo acerca de *narrativa*, fazendo um bom parâmetro da tradição ocidental nesse sentido. Ele relembra que, no contar e escrever histórias, ficamos imersos na *mimesis*, entre o mundo narrado e o mundo vivido, sempre operando em formas criativas de recontar: é o poder de recriar mundos atuais na forma de mundos “possíveis”. Mais uma vez temos apresentada essa dicotomia bastante discutida, qual seja, entre *narrativa/história* ou *história/ficção*. Gasto tempo com ela, pois dela é impossível se esquivar, pela obsessão dos alunos em demonstrar que conseguem fazer essa separação durante os jogos, como será visto no Capítulo 4. Ao longo da análise dos dados, optei por utilizar o termo *estória* para descrever referências a *narrativa de jogo*, isto é, a aventura “ficcional” de RPG experienciada pelos alunos e o termo *história* para fazer referência a *fatos históricos concretos ou discussões historiográficas*. Entendo que essa é uma nomenclatura polêmica, e não é minha intenção dissertar sobre isso ou endossar autores e correntes específicas. Nessa pesquisa, esta foi uma diferenciação para fins de puro esclarecimento, que pegou “carona” em uma nomenclatura que, tempos atrás, já foi usada para diferenciar essas grandes categorias (assim como também já foi “História” com “H” maiúsculo *versus* “história” com “h” minúsculo). A escolha veio porque tanto em Kearney como nas traduções em inglês das obras de Ricoeur, consultadas para este trabalho, o binômio utilizado é respectivamente *history/story*, e é nesse sentido que essa

diferenciação é feita neste texto, com o intuito de evitar confusões e deixar o a leitura o mais compreensível possível.

Como as narrativas (contadas ou escritas) são, de fato, sempre um *recontar*, para Ricoeur as narrativas históricas não conseguiriam funcionar como *história* se não envolvessem o uso de “recursos básicos relacionados a veracidade”, ou como prefiro falar, de *métodos de compromisso com a verdade*:

No contexto da ciência, apenas o conhecimento histórico poderia reivindicar à sua relação referencial um estatuto de “verdade”. Mas o próprio significado dessa reivindicação é ele próprio medido pelos limites da rede que rege as descrições convencionais do mundo. [...] **As pretensões referenciais nada mais são do que pretensões de redescrever a realidade de acordo com estruturas simbólicas da ficção.** Em outro sentido das palavras verdadeiro e verdade, uma narrativa histórica ou uma não-histórica pode ser entendida como igualmente “verdadeira”, ainda que de formas tão diferentes como suas reivindicações à referencialidade são em si diferentes (RICOEUR, 1983, p. 11, grifo meu).

Assim, “o papel mimético da narrativa nunca está inteiramente ausente no *recontar histórico*, mesmo estando plenamente presente no *recontar ficcional*” (KEARNEY, 2012, p. 417, grifo do autor). Isso é particularmente importante para o RPG no contexto de ensino de história, na qual o jogo procura simular, em maior ou menor grau, uma narrativa histórica, mesmo que uma narrativa histórica escolar. Ora, o autor assevera, ainda, que a narrativa é um processo “*fazedor* de mundo, assim como processo revelador do mundo” (KEARNEY, 2012, p. 423, grifo do autor). Penso que as palavras do autor servem para pensar meu caso em tela, de RPG com *cenários históricos*, criados por meio da narrativa e embebido de certas técnicas para gerar uma ambientação plausível. Para os alunos, também penso que isso é o que permite perceber que enquanto a *história* está sendo vivida pela narrativa, isso não quer dizer que a *estória* está imersa em verdade histórica. Para o ensino de história, e mesmo para a história enquanto campo de conhecimento, isso quer dizer descaracterizar a disciplina como monolítica, como possuidora de uma narrativa única, combatendo o medo da imaginação.

Concluo esse tópico reforçando como podem ser instigantes e complexos os arranjos por trás do uso do RPG como metodologia de ensino. Um pouco de teoria pode ajudar professores e mediadores a construir ou adaptar jogos de RPG para fins didáticos. Como se vê, embora eu tenha falado um tanto separadamente sobre os três pilares da tríade do RPG, *superação*, *simulação* e *contação* estão mais imbrincados do que possa parecer. Para este trabalho, a consideração é que o RPG se trata de um fenômeno pós-moderno, um híbrido entre suas três grandes influências, o jogo de guerra, o faz-de-conta e a contação de histórias.

### 3 CAPÍTULO TRÊS: A JORNADA

Este capítulo apresenta as descobertas, os estranhamentos e deslumbramentos do caminho que a pesquisa levou, trazendo os principais diálogos com outras produções.

#### 3.1 OS TOMOS SAGRADOS

Nenhuma pesquisa, assim como nenhuma narrativa, nasce solitária, sem correlações ou passado. Este tópico tem o intuito de situar a trajetória deste trabalho - que quer pensar o RPG como uma metodologia de Ensino - nos campos de pesquisa de Ensino de História. Neste tópico tentei entender melhor onde esse trabalho estaria localizado no mundo acadêmico, constatando percurso, crescimento e tendências no campo de Ensino de História, em eventos nacionais (Perspectivas, ENPEH e ANPUH), no google acadêmico e no próprio banco de teses e dissertações da CAPES. Em especial, procurei entender o lugar de uso do primeiro conceito que me deparei ao abraçar um ensino imaginativo – *empatia histórica* (LEE, 2001). O teor daquelas produções específicas sobre RPG e Ensino, por outro lado, será melhor abordado e dialogado no subcapítulo seguinte.

As palavras-chave na busca aqui exposta foram: *aprendizagem, RPG, imaginação e empatia histórica*. Contudo, ainda que estas exibissem um contato direto com o trabalho, alguns textos ignoravam esta peneira, mesmo sendo produções que usassem uma dessas palavras-chave (em particular com o termo RPG, há trabalhos que não usam o nome mesmo no título, resumo, ou palavras-chave, recorrendo a termos paralelos ou conexos como *roleplaying game, jogo de interpretação de papéis, jogo narrativo ou simplesmente jogo*). De outra parte, temos igualmente casos em que há o uso dessas palavras-chave em trabalhos em que o assunto em si é tangencial, secundário ou acessório. Assim, na maioria dos casos, uma leitura para além do título e do resumo teve que ser realizada para compreender o que se propunha e se o respectivo trabalho entraria para o filtro ou não. A impressão que ficou é que muitas das produções não parecem claras em suas propostas ou conceituações teóricas; desse modo, forjar esse filtro foi importante de uma forma diferente do esperado, qual seja, para que na escrita deste trabalho eu

tomasse um *particular cuidado* ao esclarecer minhas proposições e diálogos<sup>30</sup>. Apesar de cansativa e um tanto confusa, realizar essa sondagem foi importante para uma visão mais ampla de como estavam sendo usadas essas ideias, e algumas das conclusões acerca disso serão colocadas neste capítulo.

### 3.1.1 Aprendizagem Histórica

Para pensar no RPG como metodologia de Ensino, é preciso debruçar-se sobre os estudos de aprendizagem. Dentro do ensino de História, entendi esta como *linha de força* (CAIMI, 2008), isto é, como categoria que orienta um rol de pesquisas. Nas palavras da autora, os estudos sobre aprendizagem em história se dividem em duas grandes correntes:

**a) educação histórica:** capitaneada por referenciais teóricos da epistemologia da história, especialmente em autores como Jorn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee. Esta corrente busca reconhecer as ideias históricas dos alunos e professores, centrando atenção dos investigadores “nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em história”, conforme BARCA (2005, p. 15). **b) estudos de cognição:** evidenciam preocupação com a aprendizagem das noções espaço-temporais das crianças e jovens, e com conceitos históricos, ancorados especialmente em estudos piagetianos e vigotskianos. (CAIMI, 2008, p.132-133, grifo meu).

Uma dificuldade da primeira etapa de sondagem foi verificar se eu deveria ir pelo lado da cognição ou da educação histórica. Sabemos que toda sistematização é limitada; em termos classificatórios, este trabalho possivelmente será listado na Educação Histórica, principalmente pela minha escolha de Peter Lee e de sua *empatia histórica* como um dos meus autores bases. Isso porque este autor é expoente da vertente investigativa inglesa da *History Education*, e a maior parte desses estudos, no Brasil, foram apropriados como *Educação Histórica*; com efeito,

No Brasil, se tomou forma uma recontextualização da *History Education*, combinando esse campo com o da Didática da História, relacionando cognição histórica com conceitos trabalhados, sobretudo por Jorn Rüsen como consciência histórica, cultura histórica ou ainda formação histórica (JUNIOR; RAMOS, 2021, p. 97).

Ora, uma das demonstrações disso vem com Isabel Barca, historiadora portuguesa e uma dentre os três mais citados na Educação Histórica no Brasil; ela foi orientada na tese pelo

---

<sup>30</sup> Cito, por exemplo, a escolha calculada do resumo, das palavras-chave e mesmo do título desta pesquisa, que foram alterados após a realização da sondagem, com o objetivo de facilitar um futuro pesquisador que se aventure a procurar sobre o tema.



próprio Peter Lee, e em seus trabalhos mais recentes, a autora com frequência relaciona Peter Lee com Jorn Rüsen (JUNIOR; RAMOS, 2021, p. 107).

De qualquer forma, vale ressaltar que Vigotski e alguns autores da linha de força *estudos de cognição* também proporcionaram derivações do uso da *imaginação* com jogos ou na educação. Por isso, procurei não ser negligente na sondagem. Outra questão é que, mesmo que a classificação de Caimi pareça simples o suficiente (seguindo correntes teóricas e autores supostamente bem demarcados), a leitura de resumos e mesmo de introduções dos trabalhos não deixava concretamente claro o diálogo que os pesquisadores pretendiam ao analisar a aprendizagem. Levantei algumas hipóteses acerca desta mixórdia conceitual, expostas a seguir ainda neste tópico.

A Educação Histórica é um campo que está num entrelugar entre teoria e ensino de história. Logo, conceitos da educação histórica são instrumentalizados teoricamente para analisar uma série de temáticas e suportes no ensino – que vão de povos indígenas ao medievo europeu, do livro didático à fóruns virtuais. Nem sempre, porém, estas discussões remetem a aprendizagem, muito menos estão relacionadas com Peter Lee ou outros autores da *History Education*. Meu palpite, pela constituição da sondagem, é que a aprendizagem histórica parece ser o primeiro subcampo formado pela Educação Histórica na apropriação por historiadores brasileiros; mais tarde (pós-2010), o campo da Educação Histórica chega com força total ao país, com multiplicação de discussões sobre outros pontos que não a aprendizagem (em especial, sobre teoria da história), bem como com a popularização de termos como *didática da história* e *consciência histórica*. Isso parece ser um reforço da noção de que, no Brasil, o entrelaçamento de conceitos rusenianos da didática da história com a *History Education* veio com Isabel Barca.

Ao longo da década de 2010, ao mesmo tempo em que aumentaram a quantidade de trabalhos e o interesse sobre aprendizagem histórica, também aumentou minha confusão para separação do que eram trabalhos pertinentes, no crescente mar de textos que eram circunscritos ou dialogavam amplamente com a Educação Histórica. Estabeleci três “fases” principais, coincidentemente em septênios, para filtrar trabalhos para tentar entender a posição deste trabalho dentro da aprendizagem histórica: 1) até 2003: um descolamento lento e magro da aprendizagem histórica em relação a aprendizagem cognitivista (que era majoritária no campo de Ensino); 2) até 2010: trabalhos em consolidação, buscando ser relativamente dicotômicos: marcando o enquadramento entre aprendizagem histórica e entre a aprendizagem cognitivista. Me parece ser esta uma etapa de afirmação do campo, com muitos autores se “assumindo” como

afinados com a Educação Histórica. Nessa fase há uma concentração de esforços nesse sentido, o que depois desaparece (essa fase é também contemporânea à época que Caimi construiu seu texto em que debate as *linhas de força* de pesquisa em Ensino de História, o texto que inicia este tópico); 3) até aproximadamente 2017-2018: trabalhos que debatem amplamente aprendizagem com outros pontos da Educação Histórica (uma vez que ela parece ter se tornado majoritária no campo de Ensino).

Eu diria, ainda, que uma quarta fase vem ocorrendo (a partir de 2017 aproximadamente), e na qual me insiro. Esses novos trabalhos tentam fazer balanços e reconhecer limitações de perspectivas da Educação Histórica, e se colocando novamente em entrelugares<sup>31</sup>. É muito claro, por exemplo, que minha pesquisa parece dialogar muito mais com a *History Education* de Lee, Shemilt e colaboradores do que com Rüsen, Barca ou outros autores apropriados pela Educação Histórica no Brasil. Uma das sensações que provém da análise da trajetória das publicações é que, em nosso país, contemporaneamente, parece quase impossível discutir aprendizagem histórica sem se reportar à Educação Histórica, mesmo que os trabalhos não sejam deste campo, tamanha a influência desses autores. Nas ANPUHs de 2013 e 2015, isso fica claro pela presença de enorme quantidade de trabalhos<sup>32</sup>. Outro fator que pode ajudar a justificar essa presença mais maciça da Educação Histórica é o lançamento da REDUH em 2012 (revista de educação histórica), do grupo de pesquisa de Maria Auxiliadora Schmidt (ligado a UFPR), que massificou ainda mais as publicações e ajudou a tornar dominante a perspectiva da aprendizagem sob o olhar ruseniano da Educação Histórica. De qualquer forma, nos eventos da ANPUH e Perspectivas, na revista História e Ensino e mesmo na REDUH, o número de publicações sobre aprendizagem histórica caiu a partir de 2016 – não é, portanto, uma redução isolada, sendo fruto de uma possível diversificação dos trabalhos em Educação Histórica (não sendo mais restritos a aprendizagem, que era meu filtro inicial).

Uma questão importante a se pontuar na sondagem diz respeito a plataforma (suporte) da pesquisa em aprendizagem histórica. São bastante diversificados os tipos de suportes, entre livro didático, música, filme, jogo, quadrinhos/HQ/mangá, ciberespaço e documentos textuais

---

<sup>31</sup> Não tenho, contudo, bases mais sólidas para dar força de hipótese científica para esta afirmação. Uma pequena indicação disso seria a leve queda de publicações abertamente declaradas dessa temática na ANPUH em 2017 (quatorze, seis a menos que a anterior, e sete a menos que a de 2013).

<sup>32</sup> Em 2013 tivemos 21 trabalhos, com direcionamentos que vão desde História Local, por análise da cultura escolar, etc. Em 2015, são 20 trabalhos, com abordagens também plurais, como filmes e tecnologias da informação.

(relatos de viajantes, jornais). O livro didático é tímido e marca presença apenas nas revistas<sup>33</sup>, o que é digno de nota; parece haver pouco interesse de pesquisadores vinculados a educação histórica de pesquisar este tópico. Documentos oficiais<sup>34</sup> se mantêm constantes e perenes e parecem ser uma abordagem sólida, quase sempre amparada em Isabel Barca. Filmes<sup>35</sup> também tem relativa estabilidade no número de publicações, demonstrando ser uma abordagem segura dentro da *linha de força* de aprendizagem histórica. Boa parte dos trabalhos deste tipo de suporte (Filmes) dialoga um dos conceitos chaves de minha dissertação, *empatia histórica*, de Peter Lee. Já quadrinhos/HQ/mangá é o campeão com alguma folga, sobretudo nos trabalhos mais recentes. Este dado a princípio me deixou surpreso, mas penso que pode ser sanado ao se considerar ao domínio do universo Marvel nos cinemas (progressivo e gritante pós-2010) e o aumento considerável do interesse por quadrinhos entre os mais jovens e mesmo entre o público geral. Outro grande ponto relevante socialmente sobre a expansão dos quadrinhos é o enorme crescimento de interesse na cultura japonesa (animes e mangás), com a expansão dos chamados grupos de *otakus*<sup>36</sup> e também no público geral, o que qualquer professor pode constatar no cotidiano de sala de aula. Tanto nas aplicações diretas de RPG em sala de aula como no grupo do *Toca do Aprendiz*, muitas referências que meus estudantes utilizavam em suas sugestões e práticas de jogo provinham de animes e mangás, por vezes até de maneira escancarada, alimentando referências e memes internos das tribos de alunos. Como está no interesse da Educação Histórica considerar narrativas e carências de orientação dos estudantes, fica compreensível o abraço da academia a este suporte (Quadrinhos). Na música, temos crescimento significativo, com ritmos clássicos como o MPB, mas igualmente buscando voz

---

<sup>33</sup> Como, por exemplo, em: Aprendizagem histórica, ensino de história temática da reforma: a representação de Martinho Lutero nos livros didáticos (Lúcio Antônio Felipe; Júlia Silveira Matos) no n. 13/ set-dez (2016) da REDUH.

<sup>34</sup> Como, por exemplo, em *Educação Histórica e ensino de História mediado por fontes: reflexão-em-ação sobre a prática docente em História* (Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues e Augusto Ridson De Araújo Miranda) no Perspectivas 2015.

<sup>35</sup> Alguns exemplos são: Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica: Relações complexas entre aprendizagem conceitual e orientação temporal a partir de filmes históricos (Éder Cristiano de Souza), na Anpuh 2015; e História, Gastronomia e Cinema: fontes-filmes para o ensino e aprendizagem histórica (Luciano Azambuja) e Cinema e Ensino de História: O uso do Filme nas aulas de História, na Escola Graça Aranha, na cidade de Imperatriz – Ma. (Nice Rejane da Silva Oliveira), ambos na Anpuh 2017. Nas revistas também temos representantes, como O anarquismo visto pelos alunos através do filme Pão Negro: um episódio da Colônia Cecília – uma abordagem na educação histórica (Mari Lúcia Polese; Patrícia Nóvak) no n.7 set – dez (2014) da REDUH.

<sup>36</sup> *Otakus*, no Japão, é uma expressão pra alguém aficionado por algum assunto qualquer, fãs extremistas, por assim dizer. Porém, fora do país (nos EUA e no Brasil, por exemplo) é uma designação genérica para uma tribo identitária complexa, plural e multifacetada, fortemente entusiasta de cultura japonesa (games, animes, mangás, etc.).

nos raps e funks, mais adeptos dos alunos<sup>37</sup>. Em relação aos jogos, é com certa surpresa que constato que, independentemente da linha de força, seu uso tem presença menor que outros suportes de aprendizagem. Atribuo, possivelmente, a maior complexidade do consumo, acesso ou mesmo conhecimento desse suporte por parte de professores ou pesquisadores. Além disso, a maioria dos trabalhos mais recentes (2015 em diante) que pensam jogos e educação abraçam os jogos digitais de videogames e computadores, o que não é a proposta desse trabalho.

A próxima consideração diz respeito a modalidade dos trabalhos. Segundo Barca, são quatro os eixos de pesquisas na educação histórica:

1. Pesquisas cujo eixo é o **processo de aprendizagem em educação histórica, as quais procuram responder questões como se dá o processo de construção dos saberes históricos em alunos e professores.**
2. Pesquisas cujo eixo é o produto da aprendizagem, como aquelas que privilegiam a análise do discurso, o estudo da produção e construção da narrativa histórica em alunos e professores e a compreensão histórica dos sujeitos.
3. Pesquisas sobre a constituição do código disciplinar da História. Entre estas pesquisas encontram-se aquelas que estudam os códigos curriculares da História, os manuais de alunos e professores; os métodos e as práticas de ensino, ou seja, a produção histórica e concreta dos códigos visíveis e invisíveis da disciplina Histórica.
4. Pesquisas sobre a formação da consciência histórica de alunos e professores, cuja referência principal tem sido a pesquisas que averiguam a relação dos sujeitos com o saber histórico, bem como a função social da educação histórica na perspectiva da cidadania (BARCA, 2011, p.15, grifo meu).

Dessas, as duas primeiras são pesquisas em diálogo direto com a aprendizagem escolar. A maioria esmagadora das pesquisas que encontrei parece se dar no Eixo 1, em especial nos formatos de *relatos de experiência* ou de *propostas de aplicação*<sup>38</sup>. Vale ressaltar que nos trabalhos que abordam RPG, sejam ou não dentro da abordagem da educação histórica, a supremacia desse tipo de formato também impera<sup>39</sup>. Mas, voltando as categorias de Barca, várias das publicações desse Eixo 1 usam o conceito (até mesmo no título dos trabalhos) de *ideias históricas* dos estudantes e dos professores. Atribuo este dado ao lançamento e crescimento do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) que se iniciou em 2007 (época muito próxima da “virada” quantitativa de publicações da Educação Histórica sobre a aprendizagem

---

<sup>37</sup> Ainda mais recentemente há um abraço a cultura coreana através da música (*K-Pop*) bastante presente entre adolescentes, e não me surpreende que autores possam abordar este tópico no futuro.

<sup>38</sup> Alguns dos inúmeros exemplos incluem: O jeito japonês de ser brasileiro/a: reflexões acerca de uma experiência de Oficina Pedagógica (Aleí dos Santos e Daniela Lumi Watanabe), na ANPUH 2013; Entre o Saber e o lúdico: as experiências dos jogos no Ensino de História (Eduardo Mognon Ferreira e Samuel Vinicius Moreira da Silva) no Perspectivas 2015.

<sup>39</sup> Alguns exemplos incluem: Uma Máquina do Tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história (Juliano Pereira, 2014); Jogos Textuais Interativos na escola: efeitos dos *Roleplaying Games* na sala de aula (Matheus Sales, 2013); RPG e ensino de história: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar (Carlos Costa, 2017).

cognitivista na linha de força da aprendizagem histórica). Ora, o PIBID é um canal para jovens professores em formação entrarem em contato mais cedo com a escola e com professores formados, buscando uma verificação mais concreta da realidade escolar e do diálogo entre universidade e escola. Essa acertada medida do governo federal atingiu em cheio as formações e pesquisas, com consequente respaldo nas publicações. A história não parece ter se distanciado das demais licenciaturas: a presença do PIBID pode ser sentida nas notórias publicações contíguas de graduandos, ou de vários graduandos a um professor universitário<sup>40</sup>. Publicações do PIBID dialogam fortemente com autores da Educação histórica, e parecem superar as muito mais raras situações similares (de publicações conjuntas) que ocorrem em grupos de pesquisa universitários específicos. Assim, há um bom número de trabalhos que aplicavam oficinas<sup>41</sup> de análise e produção de narrativas históricas com professores e alunos, sob a égide da Educação Histórica, e que relatavam as pesquisas nos textos acadêmicos de revistas e eventos.

No campo de aprendizagem histórica no Brasil, é clara a influência do Paraná na construção da linha de força, em especial com a UFPR, nas figuras centrais de Marlene Cainelli e principalmente de Maria Auxiliadora Schmidt<sup>42</sup>. Em especial esta última é a professora com o maior número de publicações e o maior número de orientações no subcampo, inclusive com um texto já clássico no campo, *Cognição Histórica Situada: que aprendizagem histórica é essa* (2009). Entretanto, ainda no Paraná, na UEL, Luis Fernando Cerri parece ser o pioneiro em dialogar com a bibliografia especializada, e abrir o campo, e tem consistentemente publicado e orientado trabalhos na área desde antes dos trabalhos de Rüsen serem traduzidos no Brasil<sup>43</sup>. Dois outros núcleos menores tem crescido e valem ser mencionados. Na UDESC, ele vem com as professoras Cristiani Silva e Luciana Rossato e seus estudantes do PIBID e dos estágios curriculares. Silva tem inclusive um trabalho bastante citado em outras publicações que abordam jogos na perspectiva da aprendizagem histórica (*Os Jogos e o Conhecimento Histórico*

---

<sup>40</sup> Algumas vezes, a relação com o PIBID aparece mencionada desde o título e trazem a marca e a autoria de uma professora da universidade, como em *Experiência social e ensino de História a partir do PIBID na Universidade Estadual do Oeste do Paraná* (Aparecida Darci de Souza), na ANPUH 2015; Outras vezes, são as publicações dos estudantes, como em *Reflexões sobre o uso do cinema na aprendizagem da História da América* (Pedro Affonso de Oliveira Filho; Adriene Soares Guimarães; Glaucia Silva Sousa), no Perspectivas 2012.

<sup>41</sup> Por exemplo, Aula – oficina e o pensamento histórico dos estudantes (Dinorah Amaral Matte), no Perspectivas 2015; e Aula oficina: a música como proposta de produção de conhecimento histórico com os alunos (Jemima Fernandes Simongini e Marcela Taveira Cordeiro), no Perspectivas 2012.

<sup>42</sup> Seu trabalho *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?*, da Anpuh 2009, é provavelmente o mais citado entre os demais trabalhos.

<sup>43</sup> O primeiro trabalho a citar Rüsen é dele, em *Fronteiras Interdisciplinares no Ensino de História*, no Perspectivas de 2001. Seu trabalho *Jovens diante da história: ensino, aprendizagem e consciência histórica de jovens no Brasil e na Argentina*, na Anpuh 2007, também é recorrentemente citado entre os demais trabalhos.

*no ensino fundamental*, da ANPUH de 2009). Paralelo e simultâneo a este movimento nas universidades, temos publicações da rede do mestrado profissional de história (ProfHistória), sobretudo na UERJ (a UFRJ tem também muitos trabalhos, mas a verdade é que quase todos os núcleos de universidades da rede do ProfHistória têm números significativos de trabalhos na linha de força de aprendizagem histórica). Aqui vale ressaltar a relevância deste fato: se as linhas de pesquisa desses mestrados profissionais em ensino de história trazem forte a perspectiva de aprendizagem da Educação Histórica, as pesquisas parecem ser coerentes no acompanhar desta demarcação. Não por acaso, foi onde encontrei trabalhos mais próximos com o que desejei fazer, seja numa perspectiva teórica (de empatia histórica e imaginação), seja do ponto de vista de suporte ou plataforma (o RPG)<sup>44</sup>. O ProfHistória formata programas de pós-graduação que parecem mais antenados a realidade escolar, em que os alunos são frequentemente também professores de história de educação básica, e que, portanto, estão mais próximos a temas emergentes do cotidiano de sala de aula. É também desta base de publicações que me parecem ser mais ousadas (e concatenadas para as relações do cotidiano escolar!) as propostas de pesquisa, com presença maior de suportes de pesquisa arrojados, tais como o ciberespaço, as redes sociais e o próprio RPG. No mestrado profissional, os professores trazem estes temas e dialogam com o programa para a produção dos trabalhos, e se minha pesquisa está mais próxima deste núcleo do que qualquer outro, este é um dado feliz tanto num sentido particular (por eu estar vinculado a um programa mais coerente com minhas intenções) quanto num sentido lato (pelo programa unificado nacionalmente possibilitar expectativas de pesquisas dos professores de história da educação básica).

### **3.1.2 Empatia Histórica**

E onde me coloco em relação às aprendizagens históricas? Depois de tanta sondagem, era preciso estabelecer meus parâmetros. Devo dizer, é claro, que defendo que a construção das aprendizagens históricas dos estudantes está associada às categorias próprias da história enquanto área de conhecimento. Competências para medir a progressão do conhecimento histórico existem, não obstante me pareçam provisórias, bastante ligadas à experiência singular de cada sala de aula. Há autores que defendem que essa aprendizagem não pode ser

---

<sup>44</sup> Exemplos seriam: Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de história (Helyomviana Telles), UNEB, 2018, e RPG e Ensino de história: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar (Carlos Eduardo da Souza Costa), UFRJ, 2016.

sistematizada em fórmulas, como numa visão de progresso do conhecimento tradicional que muitas instituições educacionais infelizmente ainda adotam (CAIMI, 2019, p. 212-213). Contudo, penso que isso não impede que a prática do professorado forneça técnicas e estratégias para pensar a aprendizagem, sem desonrar a história e tampouco sem cristalizar modelos estanques e distantes da materialidade do cotidiano escolar.

Neste aspecto, penso que a progressão de aprendizagem em história é barrada, muitas vezes, pela negligência ou ignorância – por parte de professores e estudantes - de um pressuposto aparentemente óbvio: o de que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós temos, seres humanos que moveram e movem a história. Para tanto, neste trabalho, houve uma tentativa de operacionalizar o conceito de *empatia histórica*, de Peter Lee (2001). Em conjunto com o motor da imaginação simbólica (DURAND, 1993), que será debatida ainda nesse Capítulo, a empatia histórica viria como base para pensar uma aprendizagem histórica significativa, ajudando a reconstruir ideias e práticas no passado de uma forma mais familiar com os estudantes.

O principal valor que a empatia histórica pensada por Lee proporciona para educação básica é seu potencial explicativo para uma compreensão histórica: “A empatia histórica é uma forma de explicar formas de vida passadas que eram diferentes das nossas, e uma disposição de *reconhecer a possibilidade e a importância de torná-las inteligíveis para nós*” (LEE; SHEMILT, 2011, p. 48, tradução própria, grifo meu). O uso escolar de evidências históricas, isto é, a materialização de elementos que permitam o contato dos estudantes com esse outro tempo (como por meio de fontes históricas), é o que permite o reconhecimento de um contexto histórico e uma compreensão das intencionalidades de sujeitos históricos. Isso não quer dizer, é claro, que falamos de empatia no senso comum, de um sentimento afetivo. O próprio Peter Lee, atento a essa confusão, já revisitou o conceito de empatia, usando “compreensão histórica” como uma espécie de sinônimo (LEE; SHEMILT, 2003, p. 20); essa “nova” nomenclatura é abraçada por muitos trabalhos. Porém, como a empatia histórica pressupõe reconhecer a humanidade dos sujeitos históricos, isto é, reconhecer que esses seres humanos do passado são seres sensíveis, capazes e sencientes, eu prefiro o termo original: *empatia histórica*. É preciso frisar que Lee assevera uma aproximação da empatia histórica com uma espécie de *imaginação histórica*; ele afirma que a imaginação não pode ser entendida como mera ficção, e sim como um caminho pelo qual evidências, experiências e conceitos se enredam para proporcionar *algo mais que informação* (2004, p. 88-89).

Em minha visão, na lógica escolar, a empatia histórica é justamente uma forma de imaginação “mediada” pelo professor de história, uma forma de debater, conversar e refletir sobre estranhamentos e conceitos derivados da experiência de sala de aula. Nesse ínterim, uma preocupação que pode surgir no uso da empatia histórica é a ideia da redução do “outro”, que pode servir para confirmar superficialidades, estereótipos, e em alguns casos, até preconceitos. Ora, sabemos que não se imagina do nada, e que existem concepções dos estudantes acerca dos temas estudados. Além disso, algumas experiências e situações são praticamente impossíveis de serem “reexperienciadas” ou explicadas com exatidão, sobretudo aquelas de caráter traumático, que remetem a eventos históricos como a escravidão atlântica e o holocausto. Por isso, a mediação do professor, reforço, é sempre imprescindível. A ideia basilar de uma aprendizagem histórica lastreada pela empatia histórica é procurar determinar se os alunos conseguem fazer comparações, diferenciações e previsões em diferentes contextos. Quanto mais engajamento, discussão, debate e imersão acerca das experiências de aprendizagem, quanto mais os estudantes debaterem sobre o que imaginaram, quanto mais eles ficarem tentados a compreender o que aconteceu, quanto mais eles comparem o que pensavam antes sobre o tema com o que pensavam depois... menor é a probabilidade de cair no perigo do reducionismo da empatia histórica. Embora, é claro, ele sempre esteja presente.

Nesse ponto, vale um adendo sobre o temor que parece acometer muitos historiadores de base racionalista<sup>45</sup> acerca da precisão ou da acuidade científica se “perder”, sobretudo quando o conhecimento histórico adentra na escola, ou quando se abrem as portas da imaginação. Para além da discussão sobre saber histórico escolar e acadêmico, isto é um debate acerca da própria essência da história, que, sabemos, é de longa data e de poucas consonâncias. Aróstegui (2006) é um bom exemplo deste caráter racionalista. Ao pensar a historiografia como ciência e reiterar inúmeras vezes a força e função da historiografia para o historiador, o autor sistematiza a epistemologia histórica de forma cartesiana. De forma geral, este é o escudo dos racionalistas: o fato de que o historiador foi capacitado para construir sentidos e significações acerca do passado mais refinados do ponto de vista científico, justamente porque se arma de teoria e metodologia na construção de seu discurso. No caso do professor de história, isto valeria para sua prática de ensino, já que a ele, o professor, não caberia “contar histórias” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 49-50). Como se vê, a perspectiva relativista, ficcional ou literata da

---

<sup>45</sup> Este não é um termo formalmente utilizado na historiografia, e quando o uso aqui é para parafrasear aqueles historiadores que parecem demasiadamente devotados em afirmar que a história é ciência, no sentido cartesiano.



história não interessa ao autor – o que parece ser uma rejeição bastante contundente de várias premissas do pós-modernismo. Por um lado, principalmente para alijar discursos falaciosos, sensacionalistas e perigosos sobre o passado<sup>46</sup>, é verdade que desse modo o historiador se reveste de autoridade, desprendendo-se do papel mero transmissor de fatos sequenciais, ou do explicador de causas e consequências, visto que ele constrói – cientificamente – o seu discurso. De outra parte, pensando no ensino de história da educação básica, *isso desumaniza em larga medida o professor-pesquisador, os sujeitos históricos estudados e mesmo os sujeitos educandos*. É claro que, fazer essa afirmação última sem medo e categoricamente, como eu fiz, não quer dizer abandonar a aprendizagem histórica à sua própria sorte. Mesmo Peter Lee e colaboradores, que estão no horizonte teórico deste trabalho, compartilham a importância de convicções explicativas e favorecem abordagens racionalistas<sup>47</sup> quanto aos sujeitos educandos: para eles, em última instância, o letramento histórico é uma espécie de capacitação explicativa. Ora, mesmo assim, aqui no Brasil já temos inúmeros exemplos de trabalhos desse casamento que se fez entre *History Education*, e a escola histórica alemã, encabeçada por Rüsen, e que nem por isso deixaram de asseverar saberes escolares com suportes de aprendizagem “artísticos” (filmes, quadrinhos, etc.). Uma epistemologia bastante racionalista relacionada com suportes menos tradicionais. Contudo, com o RPG, meu diálogo com a *empatia histórica* teve lugar em formatos ainda mais livres, ligados à narrativa e a mitohermenêutica; conforme veremos melhor no Capítulo 4, é uma defesa que o potencial de engajamento, as possibilidades de aprendizagem e a capacidade explicativa do letramento histórico pode ocorrer também na disrupção... e até no caos.

Ainda que eu abraçasse inteiramente o tom racionalista de muitos autores da linha da aprendizagem histórica, sabemos que em suas bases vemos um apego tanto à ciência de referência (isto é, a própria epistemologia da História) quanto à situação concreta em sala de aula. Meu norte constante para a sala de aula é que a aplicação dessa base racional *não deve ser um fim em si mesma*. Mesmo dentro de um dos principais teóricos do campo da Educação Histórica, Jorn Rüsen, vemos uma (pequena, mas presente) abertura para outras racionalidades

---

<sup>46</sup> São discursos presentes no senso comum, na mídia, e mesmo entre o público leigo interessado, que faz leituras enviesadas e até desonestas sobre importantes conceitos e eventos históricos. Infelizmente, estes discursos são familiares a todo professor de história, e crescem em número na forma de “manuais politicamente incorretos”, vídeos e memes nas redes sociais.

<sup>47</sup> Em entrevista, Peter Lee e Rosalyn Ashby falam mais livremente sobre como asseveram a importância desse ponto para sua concepção de aprendizagem histórica: <https://archives.history.ac.uk/history-in-education/browse/interviews/interview-peter-lee-and-ros-ashby-3-september-2009.html/>. Acesso em: 10/03/2021.

que não uma racionalidade hegemônica cartesiana, bem como para outras racionalidades que não apenas a europeia (RUSEN, 2015, p. 33-34). Como um professor de escola pública latino e brasileiro, sei bem que a tentativa de sistematizar um saber da didática de história com referências ocidentais pode acabar ficando presa no cientificismo clássico, ou em visões eurocêntricas de aprendizagem. Sinteticamente, porém, penso que

deveríamos assumir o risco de outras formas de orientação [no tempo] mais abertas à imaginação. Sendo ainda mais claros, nos perguntamos se, ao fim, a historiografia e o ensino de história não poderiam/deveriam também produzir **“desequilíbrios”**. [...] estes efeitos, se explorados numa aula, podem provocar descentramentos máximos, uma vez que **comunicam formas da experiência humana que transcendem tempos e espaços, que ativam a curiosidade e a imaginação sem as quais a aproximação com o Outro dificilmente se realiza** (ABREU; RANGEL, 2015, p. 19-20, grifo meu).

Ora, defendo o RPG como *uma metodologia de ensino que foca no processo e não no resultado*. Esse processo é um *desarme*; os alunos aprendem quase que literalmente a se desarmar: do medo do erro, do treinamento para dar uma resposta pronta, da timidez, da “ditadura do acerto” na escola. Por si só, é uma espécie de “desequilíbrio” cognitivo, que permite uma “confusão”; um estranhamento, no sentido benjaminiano, aquela incapacidade que um sujeito narrador tem de externalizar o que ele experencia, coletiva ou individualmente (BENJAMIN, 1987). No sanar dessa desorientação, na busca por esclarecimento, na fagulha do temer, do desejar e do imaginar é que buscamos os vínculos humanos, que nos reconhecemos animais políticos e sociais, e que temos, na minha visão, uma das maiores potências da aprendizagem. Ora, “a História é lugar do estranhamento, é uma *narrativa de estranhamento* e não pode ser reduzida a um mero utilitarismo” (PEREIRA; MARQUES, 2011, p. 06, grifo meu). A história que produz diferença também produz novidade, e com ela produz sede de compreensão desses novos modos de vida que são apresentados, dessas experiências outras e vivências diversas (do passado, do *outro*). Os autores supra usam Benjamin para pensar na valorização da experiência humana, que tem sido perdida com a supervalorização da escrita e dos explicacionismos; ademais, defendem que essa valorização reflete uma aprendizagem sobre um passado e um presente que é estranho. Assim, quando falo do RPG como narrativa de estranhamento nessa dissertação, é num sentido similar a este, de um meio para a troca de experiências, para o contato com diferentes visões do mundo (do aluno e da persona que ele tenta incorporar): uma troca que não reduz a narrativa a pura ficção, como vimos com Kearney e Ricoeur no capítulo anterior, que pode atravessar o nosso ser e nos tocar, como vimos com Larrosa, e que pode redimensionar nossas relações com o passado, como vemos neste capítulo.

Na atual compreensão da aprendizagem histórica, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação do conhecimento histórico. O desafio é, muitas vezes, perceber que os estudantes são também intérpretes do passado, e podem enunciar uma pluralidade de saberes e significados. Se a compreensão histórica não está dada, visto que não é fixa, e tampouco é passível de ser transmitida vulgarmente, resta reconhecer que a aprendizagem precisa ser construída com base no trabalho ativo dos alunos, mediados pela atuação do professor. Por isso considero a empatia histórica tão importante, e que ela pode e deve surgir de espaços e experiências menos rigorosos e áridos. Para as análises que seguirão, teremos que desconsiderar alguns preciosismos e constrangimentos a que está sujeito o historiador, pois estes não atingem o estudante-autor. Aí reside, novamente, um reforço às diferenças entre *o saber escolar* e *o saber acadêmico*. Sabemos que a história enquanto ciência acadêmica/científica e a história enquanto disciplina escolar constroem saberes diferentes de acordo com os espaços de produção. Silva (2019, p. 52-53) elenca o saber acadêmico como importante e tradicional norteador, porém revela o reconhecimento de que o saber escolar dialoga com outros saberes, com outros locais de produção, com outras formas de apreensão que não a científica. A autora usa Rösen para referendar que a cultura histórica (de onde os estudantes constroem sentidos para a vida prática do passado e presente) é ampla e irrestrita, e que os saberes sobre o passado circulam informalmente, de maneira a-histórica e até de forma anti-histórica. Na minha interpretação, como alguém que sintetiza o estado atual do campo da aprendizagem histórica no Brasil, Silva parece descrever uma “inversão” da mesa: a vivência dos estudantes, dentro e fora de sala, me parece mais importante para compreender e construir o saber escolar do que a influência acadêmica. Dessa forma é que possivelmente seriam formados alunos capazes de produzir opiniões e sentidos mais sólidos sobre o tempo em que vivem, quando as suas próprias percepções sobre o tempo são colocadas (literalmente) em jogo e debatidas, quando exercícios de comparação e de ação no RPG permitem um contato mais visceral com o outro. É um caminho que endosso, já que ele se concentra em demonstrar a *especificidade* do saber escolar, que tem uma lógica própria, por um lado, mas que é inerentemente singular, por outro: para cada escola, para cada sala de aula, e para cada professor. Este trabalho, portanto, tenta debater um saber histórico escolar específico, que advém da prática de jogo de RPG com estudantes, mas que não é, por isso, menos relevante para a historiografia.

O surgimento do conceito de empatia histórica, nos projetos de Lee e colaboradores, vem com a tentativa de trabalhar o ensino de história com estudantes da educação básica

(aproximadamente 12-17 anos). Como um conceito que surge a partir de pesquisa e prática no ensino de história, penso que podemos nos basear nele para ajudar construir o letramento histórico dos estudantes. O saber histórico que o aluno produz é o escolar, que se imiscui, no meu entendimento, com a capacidade de narrar a passagem do tempo humano, de imaginar experiências históricas outras. É isso que operacionalizar a empatia histórica permite. No RPG, ao “viver” uma narrativa criativa acerca do passado, o estudante-autor se aproxima do tempo histórico na tentativa de reconstrução deste passado, reagindo na medida do seu conhecimento e selecionando as informações e dados que julga serem adequados para atingir esse objetivo. Cada decisão que ele toma no decurso da narrativa de jogo implicará em micro seleções; ao fim e ao cabo, são carências de orientação, são orientações de sentido para sua compreensão histórica, imbricadas na experiência do jogar.

Luis Fernando Cerri (2010, p. 274-275) propõe que a *competência narrativa* deve ser um dos grandes objetivos da história escolar; esta promoveria uma competência de orientação que tem um viés prático, e produz, como consequência, uma espécie de “letramento histórico”, isto é, a capacitação para a compreensão histórica. Em minha visão, Cerri de certa forma referenda e especifica o caminho para uma literacia histórica escolar sugerida por Peter Lee (2006). Tais premissas aparecem em algumas iniciativas desse trabalho: por exemplo, a insistência na descrição por escrito das atividades e acontecimentos do jogo, explorados no Capítulo 4 e no Apêndice B. Entendo que a escrita da história escolar deve ser derivada e produzida sobre uma demanda de orientação temporal. Afinal, a operação da narrativa histórica escolar não é a historiográfica, na qual a escrita deve apresentar os acontecimentos e análises de uma forma que as conclusões não vilipendiam o método histórico. Na educação básica, penso que essa competência narrativa de orientação prática melhor se materializa com uma mediação sensível, que evite a ditadura do acerto escolar e permita experimentações e percepções de sentido “estranhas”, continuidades, contradições e nuances. Com o RPG como metodologia de ensino, essa competência narrativa pode operar tanto oralmente (pela própria prática do jogo) quanto por escrito, por meio das reflexões do estudante acerca de sua experiência. Visualizo, no RPG, um estado de aprendizagem se construindo aos poucos, e a produção dos saberes escolares ocorrendo com situações de descoberta, estranhamento, engajamento e busca de compreensão – em oposição a memorialização e a decoreba.

Mas, como isso acontece? Como podemos perceber ou incitar o exercício da empatia histórica nos estudantes? Vou tentar sintetizar a partir da minha prática. Em geral, quando os alunos se veem diante de situações narrativas do passado, há uma tendência muito forte em

*judgar* (quase sempre negativamente) aquelas pessoas, comportamentos e sociedades. Esse julgamento pode ser mais consciente, baseado em coisas aparentemente objetivas, como a avaliação do avanço tecnológico (do presente em relação ao passado estudado); ou pode ser mais inconsciente, como aquele baseado na avaliação de comportamentos (seja na narrativa de jogo, seja de pessoas factuais do passado) que sejam fora da realidade cotidiana escolar do aluno. Se o estranhamento e o simbolismo propõem uma *experiência* no RPG, no sentido larrosiano já aqui mencionado, a empatia histórica aparece na tentativa de *reorganizar* essa experiência. É uma reorganização a partir do estabelecimento de uma conexão. No RPG, o contato com o passado não vem a partir de uma narrativa “externa”, e sim de uma experiência imbricada, de “viver” essa “outra” época. Na tentativa de explicar isso, tanto para si quanto para os colegas/professor, é que vem o exercício da competência narrativa de Cerri (2010), e o letramento histórico, isto é, a convergência de uma ponte entre o estudante do presente e os personagens/situações do passado a que ele experienciou. Esses pontos de convergência me parecem pontos de inteligibilidade, ou seja, são pontos de compreensão histórica. Lembrando que, conforme Lee (2011), um uso de empatia histórica coerente depende tanto de não vulgarizar a imaginação, tornando-a meramente ficcional, quanto também de não associá-la a empatia “senso comum” (relacionada a companheirismo, afetividade). Segundo nos aponta com elegância Aguiar (2018, p. 111-113), empatia histórica não se trata de inventar livremente, nem de “sentir como os antigos sentiram”, mas de compreender ações, motivações, possibilidades das pessoas do passado e fatores externos e internos que possam ser correlacionados com a sua época ou com outros sujeitos de sua época.

Algumas vezes, a tentativa de exercer a empatia histórica pode “travar” a experiência no sentido mencionado por Larrosa. É o velho problema da verossimilhança histórica: ele não acomete somente o professor, mas também o estudante intérprete-jogador, que pode se sentir pressionado a “performar” historicamente. Se estamos por demais preocupados em explicar ou entender antes de deixar a experiência nos *atravessar* (LARROSA, 2002), ela pode ser um empecilho. É por isso, também, que prefiro não utilizar análise de fontes históricas durante o ato de jogo; defendo melhor esse ponto no Capítulo 4 e no Apêndice B. Se utilizadas assim, temos mui facilmente aquela interrupção na espiral mágica constituída pelo jogar, e os princípios da proposta começam a lutar entre si, ao invés de se ajudarem. Defendo, assim, que uma sequência didática precisa ser flexível e acomodar essas preocupações durante o jogo: é algo que, infelizmente, não tem uma fórmula. Contudo, como espero que fique demonstrado ao longo do texto, a experiência narrativa/imaginação simbólica e a empatia histórica/competência

explicativa são mais complementares do que antagonistas na metodologia de ensino de história que o RPG que proponho e aplico.

Via de regra, sustenta-se que que no decorrer de uma pesquisa com empatia histórica, *se crie suas próprias categorias de análise*, conhecendo, caracterizando e classificando as ideias históricas dos alunos:

uma pesquisa nessa direção abarca de dois a três estudos, sendo que, dependendo das respostas dos agentes escolares em cada estudo e/ou das diferentes evidências interpretadas, as interrogações ou as técnicas vão sendo reformuladas com vistas a um resultado com grau mais “confiável”, “plausível” ou “consistente” (GAGO, 2007).

Nesse sentido, escolha da pesquisa-ação como metodologia operacional, descrita no Capítulo anterior, casa bastante com essa ideia. Foi o que proporcionou refinamentos ou confecção de questionários, quadros sinópticos, modalidades de aplicação e debate do RPG, entre outros, explicitados no Capítulo 4. Encerro esse tópico, enfim, com o reconhecimento de que, apesar de este possivelmente ser classificado como um trabalho circunscrito a linha de aprendizagem da Educação Histórica, esta pesquisa também está questionando esse campo, pois incentiva a relativização – em diversas frentes - de uma importante premissa da Educação Histórica, que é a sua base racionalista e seu apego às fontes históricas.

## 3.2 OS RELATOS DOS SÁBIOS

### 3.2.1 Publicações de RPG

Nesse subcapítulo comentarei um pouco sobre o campo de estudos do RPG, destacando alguns trabalhos presentes nessa seara, sobretudo aqueles cujo diálogo foi mais estreito com este trabalho. À primeira vista, as publicações acadêmicas parecem um tanto díspares e desconexas, muito embora tenham mantido certa cadência desde meados da década de 80 no estrangeiro e desde finais da década de 90 no Brasil. Entretanto, demorou-se muito para que se comesçassem a criar unificações e sínteses de abordagens, métodos e resultados. É preciso dizer que mesmo no estrangeiro - onde existem publicações que são ótimas sínteses - a maioria delas é bastante recente. Nos EUA, o maior exemplo disso é com Deterding e Zagal (2018), que organizaram *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, um compilado excelente de diversos autores, sintetizando áreas de conhecimento e estudo relacionados a mídia do RPG, inclusive na Educação. Os EUA têm muitas publicações sobre RPG, não obstante nem

sempre elas estejam ligadas a academia propriamente dita; independente disso, esses estudos não tem grandes comunicações entre si. Ademais, a área de pesquisa com jogos nos EUA é dominada pelos estudos com jogos digitais e videogames; estas são muito mais abrangentes e estabelecidas que os estudos sobre RPG, inclusive nas universidades (DETERDING e ZAGAL, 2018). Na Holanda, o *Internacional Journal of Role-Playing* (iniciativa que começa em 2008, mas só se desenvolve regularmente a partir de 2011) publica bianualmente artigos e pesquisas relacionadas a RPG de diversas áreas do conhecimento e de diversos pesquisadores do mundo, parecendo ser um ponto de encontro para pesquisas interpaíses e interdisciplinares. Já os países nórdicos são fortíssimos na prática e na pesquisa sobre RPG, a maioria focada na modalidade LARP, e parecem ser quem tem maior iniciativa institucional e organização de campo de pesquisa. Na região, Lankoski e Björk publicaram o conhecido *Game Research Methods* (2015), um sólido compilado de pesquisas sobre jogos com métodos e abordagem variados, e na qual o RPG ocupa a maior parte. Uma das correntes de RPG e Educação mais bem sucedidas e documentadas do mundo também é de lá: o chamado Edu-LARP dinamarquês. Seu exemplo paradigmático é a famosa escola dinamarquesa *Østerskov Efterskole*, que tem como recurso pedagógico primário o RPG, e onde todo o currículo é organizado usando o LARP como metodologia<sup>48</sup>. Nas palavras de Mads Lunau, diretor dessa escola,

Nós usamos “jogos de aprendizagem” para ensinar o currículo. Uma semana de cada vez, nós introduzimos aos alunos uma variedade de universo e os fazemos jogar com aquele universo. [...] Dentro do universo os alunos interagem uns com os outros e experimentam os limites da "realidade" construída. Eles são apresentados a problemas, casos, atribuições e conhecimentos que sejam relevantes para as suas funções e para o universo (jogo), que eles tentam dominar (OLIVEIRA, 2019, p. 35).

Outra iniciativa interessante na região é a *Seekers Unlimited*<sup>49</sup>, uma empresa de Educação sueca que trabalha com RPG, especialmente LARP. A *Seekers* constrói roteiros de jogo (*larpscripts*) voltados para temas específicos, alguns deles disponibilizados gratuitamente e voltados para a disciplina de História, como, por exemplo, o *Ancient Mesopotamia* (Antiga Mesopotâmia). Entre os nórdicos temos ainda o *Nordic Larp Book* (2010) e o *WyrdCon Book* (2010), dois periódicos de RPG acadêmico que vem crescendo em acessos e publicações. Importante lembrar que nessas pesquisas, de forma geral, quando o LARP é utilizado na

---

<sup>48</sup> Nesse livro, por exemplo, há artigos descrevendo e analisando este processo educativo na *Østerskov*: <https://nordiclarp.org/w/images/c/c3/2008-Playground.Worlids.pdf/>. Acesso em: 10/10/2021.

<sup>49</sup> Disponível em: <http://seekersunlimited.com/>. Acesso em: 07/11/2019.

Educação, o foco maior é na autenticidade, e não na verossimilhança, bem como no debate pós-jogo acerca das experiências dos participantes (LANKOSKI; BJÖRK, 2015).

No Brasil, até hoje a sensação que prevalece é que as pesquisas são iniciativas um tanto isoladas, e muito embora já tenhamos um considerável lastro de publicações e eventos, alguns trabalhos conhecidos não aparecem nos filtros de pesquisa com facilidade ou não estão disponíveis online (OLIVEIRA, 2019, p. 36; p. 42). Como já mencionei, esse foi um dos motivos pelo qual alterei o título, o resumo e as palavras chave dessa dissertação, no intuito de facilitar o contato entre pesquisadores, a referência ou o estado da arte. De qualquer forma, a literatura no Brasil a respeito de RPG tem crescido bastante, principalmente na área de Educação, mas significativa também na Psicologia. Aqui, o livro do professor Alfeu Marcatto (1996), *Saindo do Quadro*, foi quem aparentemente inaugurou as publicações, sendo a primeira vez que se falou de RPG fora da seara comercial ou do entretenimento. A primeira tese de doutorado veio logo depois, no texto clássico de Sonia Rodrigues, *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil* (1997) que discute relações da literatura com o RPG e este enquanto um produto cultural que produz narrativas ficcionais. Outro trabalho muito famoso e citado é a pesquisa de Andrea Pavão, *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Games* (1999), que estipula potencialidades de incentivo à leitura e escrita a partir da prática de mestres de RPG: as atuações destes foram as suas fontes. Nessa primeira leva de pesquisadores, Braga (2000) também segue a linha de incentivo à leitura e escrita, dessa vez a partir de jogadores-estudantes adolescentes, e considerando o RPG como um processo lúdico onde concretamente se operam essas questões “fora” da escola. Martins (2000) é um dos primeiros a mencionar especificamente a sala de aula, incentivando a socialização e autonomia a partir do RPG enquanto atividade lúdica e ferramenta de trabalho no cotidiano escolar. Sua obra (*A porta do encantamento: os jogos de interpretação na perspectiva da socialização e da educação*) enfatiza o aspecto cooperativo do jogo, e considera este uma metodologia educacional alternativa que constitui uma relação diferenciada entre alunos e conhecimento. Martins usa Piaget para suas análises; como diversas outras que ainda serão lembradas aqui, seria considerada vinculada a linha de força da aprendizagem cognitivista (CAIMI, 2008).

A partir da virada do século, se multiplicaram as iniciativas entre o RPG e Educação, e Fairchild (2004) faz uma forte crítica sobre esse crescimento, falando sobre a falta de materialidade desses estudos. Essa mesma crítica no estilo “análise de campo” reaparece em Rafael Vasques (2008), Wagner Schmit (2008), Mário Pool (2017) e Arthur Oliveira (2019). Esses são os trabalhos que, dentre os observados, mais me pareceram se preocupar com o campo



de pesquisa, e com a tentativa de conectar-se com *o que* outros pesquisadores da área de RPG e Educação tem tentado fazer, bem como sobre *como* tem tentado fazer. É uma cobrança/exigência (no caso de Fairchild, Vasques e Oliveira) ou sugestão/desejo (no caso de Pool e Schmit) de maior posicionamento dos autores-pesquisadores, da defesa consistente do RPG como linguagem multifacetada e autônoma, e de pensar o fenômeno do jogar em elementos identificáveis, e, acima de tudo, em melhor clarificação dos limites e potencialidades das pesquisas, mesmo que esses sejam interdisciplinares e complexos. A perenidade dessa crítica da falta de materialidade e especificações é digna de nota: talvez por muitos dos pesquisadores serem entusiastas do jogo, e pensarem que a aplicação deste basta por si.

Ricardo Amaral (2008) é um dos estudos mais referenciados e conhecidos para pensar o RPG na escola, principalmente depois da publicação de sua dissertação no livro: *RPG na Escola: Aventuras Pedagógicas* (2013). O autor, professor de física, realizou estudo de caso de aplicação de RPG em sala de aula e preparou diversas “aventuras pedagógicas” para aplicação, a maioria delas, inclusive, interdisciplinares. Apesar de reivindicar que não apresenta “fórmulas” fixas de sucesso, suas sistematizações para criação e aplicação de conteúdo curricular em sala de aula por meio de “situações-problema”, bem como suporte com dicas e exemplos de sua própria prática me parecem uma virada fundamental para pensar o uso pedagógico do RPG. A partir dele é que expressões como *RPG educacional* ou *RPG pedagógico* se tornam recorrentes na academia e mesmo nas comunidades de RPG; sua pesquisa é amparada por ampla trajetória e materialidade de suas salas de aula, e por diversas falas de estudantes-jogadores. A partir dele também começam a ser estabelecidos mais claramente certos critérios de objetivos e de dinâmicas especificamente orientados para o RPG escolar, numa complexificação ou separação do uso do RPG “comercial” (alguns autores usam a expressão “RPG de entretenimento”).

Rafael Rocha (2013), em *A proposta de uma Metodologia roleplaying para qualificar a relação professor-aluno*, bebe de Amaral para construir sua metodologia *Role Play* para o ensino de história e para a escola, pensando nessa atividade com um sentido Geral (expansão da prática entre alunos, e um RPG como uma “técnica narrativa”), Coletivo (mediada entre professores e alunos) e Individual (mediada entre aluno e aluno). A dissertação de Rocha também se baseia na construção de “situações problema”; ela foi mais tarde publicada em livro, e alguns diálogos com ela foram importantes para pensar a organização prática do RPG em sala de aula, no Capítulo 4.

No Brasil, a busca por produções bibliográficas que tocassem especificamente na aprendizagem permitiu algumas constatações. Em primeiro lugar, como certa desestruturação na temática e no campo de pesquisa de jogos (em especial o RPG) dá força para justificativa de meu trabalho, mesmo que seja evidente que esta pesquisa na dissertação faz parte de uma trajetória. Há uma presença difusa no filtro com outros trabalhos, muitos deles bastante difíceis de se categorizar e quantificar (e nas mais diversas áreas, como psicologia, administração ou educação<sup>50</sup>). Em segundo lugar, reforço um aceno aos mestrados profissionais: se é indubitável que há presença de discussão acerca de RPG e aprendizagem em mestrados acadêmicos em educação ou história, estes são definitivamente mais esparsos e espalhados ao longo de duas décadas, desde trabalhos pioneiros e citados por praticamente qualquer trabalho que aborde RPG<sup>51</sup> até pesquisas atuais em temas conexos, como diversidade<sup>52</sup>. Muito diferente é a situação com os mestrados profissionais de história, cuja afinidade com RPG é direta e bastante atual. Em ambos os casos, contudo, ficou evidente algum crescimento: antes, parecia haver menor interesse de pesquisa na aprendizagem e ensino em geral, e no estudo de jogos e ensino de história, em específico. Com o crescimento (em número e em tamanho) das pós-graduações em educação, das linhas de pesquisa em ensino de história e dos mestrados profissionais em história (do qual eu mesmo faço parte) vimos um aumento de publicações, especialmente nos últimos cinco anos. Apesar disso, fica claro o quanto esse é um campo que ainda está em consolidação. Outro fato que sustenta tal hipótese é que poucos doutores (e um número ainda menor de professores doutores vinculados a universidades) tem publicações consistentes e recentes sobre RPG (exceto, talvez, quando em co-publicação com seus próprios orientandos de mestrado). A

---

<sup>50</sup> Citando nominalmente apenas algumas das publicações (teses e dissertações) destas três grandes áreas, entre as inúmeras que irromperam com temática de RPG a partir da segunda metade da década de 2000: FRANCISCO, S. P. *Cibercultura, Jogos e Aprendizado Textual: O RPG em Jogo*. São Paulo, SP. PUC-SP, 2014 --- DOTTO, B. C. *O uso de jogos de RPG na gestão de conflitos socioambientais e proteção do Geopatrimônio hídrico*, Santa Maria, RS. UFSM, 2016 --- GUIMARÃES, D. S. *Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: O caso dos jogos de representação de papéis*. São Paulo, SP. USP, 2007 --- LOURO, L. E. C. *Virtual Humano, Humano Virtual: uma abordagem teórica da personagem em mundos virtuais*. São Paulo, SP. PUC-SP, 2011. --- MAIKE, V. R. M. L. *Jogos Educacionais Tipo RPG: Design e Desenvolvimento Contextualizados no Laptop XO*. Campinas, SP. UNICAMP, 2013. --- LUIZ, R. B. *Adaptação do jogo de RPG comercial Dungeons and Dragons 4th Edition para o ensino de inglês*. Curitiba, PR. UFPR, 2011. --- MARTINS, C. de M. *Um estudo do perfil textual de Roleplaying games “pedagógicos”*. São Paulo, SP. USP, 2007. --- SILVA, F. Q. da. *Usando RPG no ensino da Matemática*. Juiz de Fora, MG. UFJF, 2014. --- MIRANDA, E. S. *Libertando o sonho da criação: um olhar psicológico sobre os jogos de interpretação de papéis*. Vitória, ES. UFES, 2005.

<sup>51</sup> Como em *Role Playing Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil* (Sônia Rodrigues, Dissertação de Mestrado, PUC-RIO, 1997) e *A aventura de leitura e escrita entre mestres e jogadores de RPG* (Andrea Pavão, Dissertação de Mestrado, PUC-RIO, 1999)

<sup>52</sup> Como em *Educação e linguagem: as situações enunciativas do role-playing game (RPG) como ferramenta pedagógica de constituição da alteridade* (Rafael Jaques, Dissertação de Mestrado, UCS, 2016).

bem da verdade, é pouquíssimo expressiva a quantidade de doutores ou doutorandos que trabalhem com RPG, ainda que a presença de dissertações de mestrado não seja desprezível; é uma temática que não parece decolar, que há alguma adesão, mas muito abandono. Isso parece ser verdade para jogos em geral e uma verdade ainda maior para o RPG em específico.

O supracitado crescimento das iniciativas de pesquisa me parece acompanhado também por um surto de interesse do público geral na prática do jogo de RPG. Esse surto foi presente no mundo todo, com um crescimento enorme no número de praticantes na última década de 2010; neste cenário, o Brasil apresenta um dos maiores crescimentos. Vejam, por exemplo, que pouco antes do começo da escrita deste trabalho (no ano de 2019), o maior financiamento coletivo da história do Catarse<sup>53</sup> foi batido por um RPG brasileiro, chamado *Tormenta20*<sup>54</sup>, com mais de dois milhões e quinhentos reais arrecadados entre pré-venda e lançamento<sup>55</sup>. Pouco antes da entrega desta dissertação (2021), esse recorde foi novamente batido por um financiamento coletivo de RPG brasileiro, com o *Nerdcast: Cthulhu*, dessa vez com impressionantes oito milhões e quinhentos reais<sup>56</sup>. O canal de RPG mais famoso no *Youtube* brasileiro, *Lives do Cellbit*<sup>57</sup>, tem mais de dois milhões de inscritos e média de quinhentas mil visualizações em seus vídeos, e é uma das principais referências de RPG para os adolescentes (inclusive para alunos meus!). Resta uma constatação: se o RPG cada vez faz mais parte da cultura histórica e do arcabouço cultural de estudantes e da população, e se cresce seu interesse em pesquisas acadêmicas, mais uma razão para estudá-lo com atenção.

No manancial de trabalhos procurados, encontrei poucas abordagens utilizando jogos na *linha de força* da aprendizagem histórica, e a maioria delas muito recente<sup>58</sup>. Uma exceção aqui surge clara, com o programa do mestrado profissional de história (ProfHistória) tendo uma presença muito maior de trabalhos, inclusive na minha temática específica, de RPG e aprendizagem. A maioria das outras menções são encontradas em mestrados acadêmicos de educação (embora seja interessante notar que uma parte significativa delas são produzidas por

---

<sup>53</sup> O Catarse é o maior site de financiamento coletivo do Brasil, sendo utilizado para financiar projetos e iniciativas em diversas áreas, através do site: <https://www.catarse.me/>

<sup>54</sup> Tormenta20 é um de RPG de mesa idealizado para ser uma edição comemorativa do aniversário de 20 anos do cenário brasileiro de RPG, quadrinhos e romances chamado *Tormenta*. O jogo estava em fase de criação (beta) durante o ano de 2019.

<sup>55</sup> Conferir em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/11/livro-de-rpg-e-se-torna-o-maior-financiamento-coletivo-do-brasil-com-r-19-milhao.shtml> Acesso em: 20/11/2019.

<sup>56</sup> Conferir em: [https://www.catarse.me/nerdcastrpg?ref=ctrse\\_explore\\_pgsearch](https://www.catarse.me/nerdcastrpg?ref=ctrse_explore_pgsearch) Acesso em: 10/10/2021.

<sup>57</sup> Para mais, ver: <https://www.youtube.com/c/SagaDoCellbit/videos/>. Acesso em: 10/10/2021.

<sup>58</sup> Dois trabalhos interessantes que pensam RPG na lógica da aprendizagem histórica são: *RPG e história: o descobrimento do brasil* (Priscila Formiga, 2010) e *Os jogos de interpretação de personagens e suas perspectivas no ensino de história* (Ricardo Francisco, 2011).

historiadores), e seu diálogo com aprendizagem costuma seguir Vigotski, mas também Antoni Zabala, sala de aula invertida, *Game Based Learning*, dentre outros<sup>59</sup>. Vamos verificar agora aqueles trabalhos que, tais como o meu, estão pensando o ensino de história, e que possivelmente se encaixariam na *linha de força* da aprendizagem histórica.

Priscilla Pereira (2010) faz um estudo de caso de um RPG paradidático produzido pela editora Devir, *o Descobrimento do Brasil* (2000). O objetivo da autora foi considerar o tipo de cultura histórica que uma narrativa de RPG produz. O foco dela não é pensar necessariamente recursos didáticos, mas a autora assevera (2010, p. 95-97) que certas perspectivas sobre a história do Brasil são tão arraigadas que transparecem (“transbordam” é a sua expressão) para produtos culturais, produtos estes efetivamente utilizados como instrumentos de ensino – sendo o livro de RPG que ela analisou um exemplo. Importante notar que ela faz um convite a reflexão, para evitar que práticas de jogo e consumo leviano de produtos da indústria culturais reflitam em reforços a identidade e cultura históricas hegemônicas, universais e tradicionalistas. Com efeito, a autora chega mesmo a *colocar em dúvida* a aplicabilidade do RPG como recurso didático, ao menos se baseado nesse tipo de material.

André Corrêa (2017) propõe um guia para o uso do RPG no ensino de história, usando como base a metodologia *Role Play* de Rafael Rocha (ROCHA, 2013; 2016), que é uma espécie de pormenorização da metodologia proposta por Ricardo Amaral (2008) em seu “RPG na Escola”. *Grosso modo*, a metodologia *Role Play* se baseia na apresentação de *situações-problema* dentro da narrativa de jogo, a partir do qual os estudantes articulam saberes prévios e descobertos no ato de jogo para interpretar personagens e colaborativamente solucionar impasses e conflitos, numa capacitação científica orientada para a disciplina de história. Corrêa afirma que a aplicação do RPG é “uma prática de produção de narrativas que estimule a iniciação científica no espaço escolar” (CORRÊA, 2017, p. 12) e uma das principais mediações e atenções do professor para garantir isso viria com o uso adequado de fontes históricas em meio ao jogo de RPG. Embora sua metodologia seja bem distinta da minha abordagem (visto que é uma adaptação da de Rocha e incentiva o aluno-jogador como “mini-pesquisador”), dentre os professores-historiadores de RPG, ele foi o primeiro que li capaz de apaziguar a ferida do anacronismo e da prisão da acuidade histórica, que assombrava minhas primeiras iniciativas

---

<sup>59</sup> Exemplos incluem: *Narrativa e Narradores de RPG: Roleplaying game como práticas didáticas de professores* (Fábio Medeiros, 2018); *As potencialidades do RPG para a educação escolar* (Rafael Vasques, 2018); *RPG: Jogo e conhecimento, o Roleplaying game como mobilizador de esferas de conhecimento* (Mateus Rocha, 2006); *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história* (Eli Teresa Cardoso, 2008).

de usar o RPG na educação básica. Ele o fez dando alguns exemplos e sugestões a partir de suas práticas escolares com RPG:

Dentro das partidas de RPG, o anacronismo tende a se fazer presente em muitos momentos, justamente pelo fato de suas partidas possuírem um roteiro em aberto. É difícil imaginar um diálogo simulado e improvisado, em um ambiente histórico temporalmente afastado, que não incorra no uso de termos ou expressões anacrônicas. Isso não deve de modo algum ser um impedimento para o uso pedagógico do RPG. Pelo contrário: **essas ocorrências devem ser aproveitadas para gerar momentos de aprendizado durante ou após a sessão de jogo. Se possível, como foi o caso explicado acima, podem ser problematizadas dentro da própria narrativa, abrindo possibilidades a serem exploradas** (CÓRREA, 2017, p. 39, grifo meu).

Ricardo Francisco (2011) fez considerações muito importantes para este trabalho. O autor defende *abertamente* o uso da imaginação para ensino de história, e o RPG como uma estratégia de ensino para conceitos históricos, pensando o jogo como uma “simulação do passado” para ambiente escolar. Ele assevera, acertadamente a meu ver, que essa simulação não concebe uma recriação do passado – o que seria impossível – e sim pensar em diferenciações com o presente a partir da imaginação. Francisco foi quem sugeriu Benjamin para debater que o papel dessa simulação do passado é gerar estranhamento e percepção de alteridade – a partir daí, essa foi também minha inspiração, e me aprofundei nesse tópico. Este pressuposto (o estranhamento) no planejamento e aplicação do RPG favorece o pensar “comparativamente”, tijolo básico para a construção do conhecimento histórico. Sobre esse fato, o autor diz que “a função do RPG seria a de uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento da pesquisa escolar, *como um fornecedor de ideias*” (FRANCISCO, 2011, p. 61, grifo meu). Nesse sentido, os alunos, em suas reflexões, buscam sempre qualificar esse sujeito do passado, e o papel do professor é auxiliar a produção narrativa destes acerca da experiência de jogo e o processo imaginativo para torna-lo possível. Do autor também retirei algumas ideias para os questionários aplicados aos alunos, e inspiração para tornar o jogo um ato de “descoberta”, uma experiência de “experimentação”.

Carlos Costa (2017) usa Ricoeur e Rüsen para justificar o uso do RPG como ferramenta didática para a história. O autor defende (2017, p. 42-44) que etapas de planejamento e aplicação do RPG poderiam ser comparadas ao *círculo hermenêutico* de Ricoeur: *Escolha da aventura* como um momento em que professores e alunos partem do presente para o passado; *Construção da narrativa e jogo em si* como uma aproximação de um passado possível; *Pós-jogo* com a volta ao presente e avaliação da experiência vivida e reorientação temporal a partir de (novas) possibilidades de relacionar presente e passado. De certa forma dando estrutura para

as sequências didáticas que proponho, a pesquisa de Costa também ajudou a planejar e costurar posturas e palavras para cada “momento” do uso do RPG na sala de aula. Nas palavras do autor, o RPG serve para

a produção de um conhecimento histórico de natureza escolar, sobretudo no que diz respeito às operações intelectuais realizadas por alunos e alunas com as temporalidades. [...] A reflexão sobre o RPG precisa levar em conta a conexão fundamental existente entre o jogo e o próprio conhecimento histórico: a relação entre a narrativa e o tempo, entendendo a primeira como a condição da apreensão intelectual do segundo, como nos apresenta Ricoeur (COSTA, 2017, p. 31).

Novamente, em Costa, temos um trabalho com convite para o pensamento comparativo, para o mergulho na narrativa e para a exploração de possibilidades (o autor usa a expressão “campos de possibilidades”), com os alunos sendo incentivados a perceber diferenças entre temporalidades e com um reforço do passado como não cristalizado. Sabemos que as possibilidades de se viver no mundo (de jogo ou “real”) de qualquer época, de qualquer lugar, são muito amplas, e inspirar-se neste autor é pensar que o jogo pode ser um meio para perceber isso com mais materialidade. Apesar de não defender sua própria proposta como uma cartilha docente, o produto final da dissertação de Costa é uma “aventura-pedagógica”, situada durante o governo Jango no Brasil (1961-1964) que funciona como um bom ponto de partida para docentes que queiram iniciar a prática de RPG e ensino de história.

Juliano Pereira (2014) foi também um diálogo imprescindível para esta pesquisa. O autor defende o RPG como ferramenta para estabelecer relação empática com os sujeitos do passado, e verificou metodicamente a ocorrência da *empatia histórica* (usando Peter Lee e Collingwood) na produção narrativa dos alunos, antes e após a sua prática de RPG com eles. O cenário jogado pelo autor foi a Roma Antiga, e o principal conceito histórico debatido foi escravidão. O autor constatou forte presença de alteridade, em que os alunos mostraram, em maior ou menor grau, a capacidade de reconstruir certos objetivos e crenças de sujeitos históricos, mas também valores dos outros colegas, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus. Para tanto, ele estabeleceu certos passos, baseados na metodologia de Peter Lee (PEREIRA, 2014, p. 83): interpretação de fontes, compreensão contextualizada (compreensão dos fatos e ações de sujeitos históricos no contexto que ocorreram) e comunicação (saber interpretar e criar sua explicação). Segundo o autor, planejar e ensinar guiado pela empatia histórica permite pensar a alteridade e fornece *meios* para a compreensão:

A empatia histórica faz com que o aluno “entre” no passado, mas também deve permanecer distante dele. De outra forma não se estabelece a relação empática

histórica, pois para entender o ponto de vista de alguém no passado, partimos do nosso ponto de vista, de nossas próprias crenças e valores. Sem ter isso claro, não podemos entender o ponto de vista do outro porque não o diferenciamos (PEREIRA, 2014, p. 56).

O autor defende o exercício de uma postura investigativa nos alunos, recomendando o uso de fontes históricas; no seu caso, a trama foi apresentada aos alunos como um *mistério*. No Apêndice B coloco algumas estruturas narrativas para construir o RPG em sala de aula, e o *mistério* é uma delas. A postura investigativa (típica do historiador) é assim simulada pelo caráter detetivesco de sua proposta de jogo: é uma espécie de renovação daquela comparação típica das aulas expositivas, que coloca o ofício do historiador e o do detetive lado a lado. Vale mencionar que a estrutura narrativa do *mistério*, escolhida por Pereira, na minha visão, é um reforço de convite ao jogo pelo estranhamento. Para o autor, esse estranhamento é sanado pelo exercício da empatia histórica, onde práticas e ações do passado ganham sentido aos olhos contemporâneos, tanto pelas escolhas dos estudantes durante o jogo, quanto por sua “interrogação” às fontes. Ficou clara sua preocupação de utilizar o jogo como meio para tornar inteligível um passado com os quais sabiam muito pouco, procurando estabelecer “níveis” de compreensão histórica empática. Apesar de Pereira ser um defensor ferrenho do uso de fontes históricas durante o RPG (prática com o qual tive severas reservas, como será explicado posteriormente), sua análise é profícua e cuidadosa; dele retirei algumas ideias para obter feedback e exemplos de como examinar os relatos dos alunos sob a ótica da empatia histórica.

### 3.2.2 Críticas e Ponderações

Antes de refletir sobre algumas das considerações dos pesquisadores de RPG, devo colocar uma questão importante, frequentemente ignorado durante os apanhados bibliográficos de trabalhos anteriores ao meu. Falo do fato de que, para além da academia ou de certa forma paralelos a ela, diversas iniciativas de RPG e Educação operam ou já operaram no Brasil, e as quais devem ser dadas o devido crédito e valor. E por que faço questão de mencionar todos esses grupos, projetos e pessoas que virão? Porque eles fizeram uma grande diferença para a confecção dessa pesquisa, tanto quanto quaisquer autores consagrados, teóricos estrangeiros ou bibliografia acadêmica. Durante o mestrado, participei de inúmeras oficinas, conversas, palestras, jogos e conversas em que esses grupos estiveram envolvidos, em alguns casos conversando diretamente com os organizadores. Essa troca foi muito rica, e muito do que escrevo aqui devo a eles. É também, para mim, uma forma de valorizar outros saberes, outras

práticas, para além da academia, para além do formalismo. Fato é que algumas das críticas mais interessantes do uso do RPG escolar vem desses grupos que, não obstante estejam definitivamente engajadas com o tema, operam em entrelugares, como fóruns virtuais nas redes sociais, oficinas do Sistema S (SESI, SESC), em eventos paralelos das escolas, eventos de jogos RPG, palestras de *YouTube*, estúdios de produção de jogos, fóruns virtuais no *facebook*, *whatsapp* e *telegram*, etc. Talvez porque entre o público presente nesses encontros tenhamos leigos, professores não praticantes do RPG e jogadores alheios a seara escolar, a necessidade do pé no chão cria, em alguns momentos, dúvidas concretas e honestas e debates muito pragmáticos e lúcidos. Vamos verificar, então, algumas dessas iniciativas.

Marcos Tanaka Riryis foi um dos pioneiros: professor e coordenador pedagógico do projeto *Jogo de Aprender*, foi o primeiro a fazer uma espécie de “manual” de RPG para professores o utilizarem na escola, chamado SIMPLES (Sistema Inicial para Mestres-Professores); ele apresenta um sistema de regras, dicas de como utilizar, etc. Inicialmente, esse livro foi impresso em folhetos e distribuído pela região mineira e em eventos de RPG (2000), e posteriormente lançado em *e-book* (2004). Na primeira década do século, foi um material muito lembrado, embora hoje o próprio autor reconheça seus limites e complicações.

Temos sites que funcionam como compilados de blogs, sugestões, comentários ou pesquisas publicadas sobre a área, como *PesquisaRPG*<sup>60</sup>, criado e mantido por Gilson Rocha de Oliveira, pesquisador de RPG e professor colaborador da UFPA; *RPGnaEscola*<sup>61</sup>, mantido por Ricardo Amaral, professor de física que escreveu dissertação que foi publicada com livro de mesmo nome; ou *RPGSimples*<sup>62</sup> site colaborativo que armazena textos sobre o assunto e homenageia o sistema SIMPLES, supracitado. Na rede social do Facebook há diversos grupos públicos que também contam com objetivos similares a esses sites (debate, comentários e divulgação de RPG, frequentemente relacionados a educação), como *RPGCON*, *Indie RPG*, *Pensando RPG* e *Estudos sobre RPG*. Alguns desses grupos estão atualmente migrando do Facebook para outras plataformas, como o *Discord*.

Diversas iniciativas vieram da Editora Devir, uma das maiores publicadoras de RPG por aqui – seja no sentido tradicional, seja com publicações conexas. A coleção *Mini-Gurps*, por exemplo, representa a primeira tentativa de títulos paradidáticos de RPG. Os livros dessa série são todos voltados para a educação, com ambientação em cenários históricos, regras

---

<sup>60</sup> Disponível em: [www.pesquisarpg.blogspot.com/](http://www.pesquisarpg.blogspot.com/). Acesso em: 12/11/2020.

<sup>61</sup> Disponível em: <https://www.rpgnaescola.com.br/>. Acesso em: 12/11/2020.

<sup>62</sup> Disponível em: <http://rpgsimples.blogspot.com/>. Acesso em: 10/11/2020.



simplificadas para aplicação em sala de aula e dicas para narradores. Exemplos incluem *Entradas e Bandeiras* (1999), *Quilombo dos Palmares* (1996) e *Resgate dos Retirantes* (1993). Conforme Priscilla Pereira, a série foi descontinuada há bastante tempo, e apresenta visões de processo histórico do Brasil Colonial um tanto defasadas, hegemônicas e eurocentradas (PEREIRA, 2010). No entanto, penso que esta não deixa de ser uma iniciativa digna de nota, e que um olhar crítico pode atualizar e aproveitar para uso em sala de aula. Aliás, dois dos autores dessa série são nomes marcantes na trajetória do RPG e Educação no Brasil (sobretudo em eventos de RPG na década de 2000), e que realizaram, após a publicação dessa coleção, mestrado e/ou doutorado no tema: falo de Luís Eduardo Ricon de Freitas (2006) e Carlos Klimick Pereira (2003; 2008)<sup>63</sup>. Da editora Devir, temos outros livros isolados publicados com uma proposta similar a *Mini-Gurps*, isto é, de um RPG com ambientação histórica, como o famoso *Desafio dos Bandeirantes* (1995). Ainda derivado da Devir, temos a *Ludus Culturalis*. Fundada em 2000 como um projeto paralelo, hoje ela já cresceu imensamente e se tornou independente, se transformando numa ONG para pensar Jogos e Educação. A *Ludus* protagonizou dois Simpósios Acadêmicos de RPG e Educação (2002; 2006), com o primeiro deles rendendo um livro publicado com artigos de professores e pesquisadores. Além disso, a *Ludus* mantém grupos atualizados em redes sociais e é um dos grandes responsáveis por tentar estreitar o contato entre entusiastas e pesquisadores. Atualmente, é dividida em três subgrupos: pesquisadores de jogos digitais, pesquisadores de jogos de tabuleiro (é o maior dos grupos) e pesquisadores de RPG (é o menor dos grupos).

Em 2014, tivemos a *Narrativa da Imaginação*<sup>64</sup>, uma ONG derivada de um projeto de extensão da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) voltada para a aplicação, produção e divulgação de jogos narrativos (especialmente RPG, mas também jogos de tabuleiro e cartas) em escolas e instituições culturais parceiras. A *Narrativa da Imaginação* também protagonizou a criação da *Revista Mais Dados*, um periódico digital voltado para trabalhos de RPG e afins. O coordenador desse projeto foi o supracitado Rafael Corrêa Rocha, que escreveu dissertação sobre metodologia do *Role Play* (2013).

Inicialmente vinculado a um projeto contínuo de extensão da UFJF, temos o *Incorporais*<sup>65</sup>, que já gerou diversas outras iniciativas derivadas. É coordenado pela professora Eliane Bettocchi, pesquisadora de longa data de RPG, cuja tese inspira tanto o projeto como

---

<sup>63</sup> Carlos Klimick também é parceiro do atual projeto *Incorporais*, explicado logo a seguir nesse Capítulo.

<sup>64</sup> Para mais, ver: <http://www.narrativadaimaginacao.org/> Acesso em: 05/04/2020.

<sup>65</sup> Para mais, ver: <https://www.historias.interativas.nom.br/> Acesso em: 14/04/2020.

suas ramificações. Ele conta com uma proposta de uso do RPG e outras ludonarrativas conectadas com a decolonialidade, principalmente na produção de jogos, mas também em oficinas escolares e/ou virtuais. O site do projeto conta com exemplos de jogos prontos para aplicação, artigos acadêmicos, links para *podcasts*, livros, sistemas, cenários e arte voltada para jogos decoloniais.

Temos pelo Brasil diversos outros projetos que pensam intercâmbios entre RPG e Educação, e menciono esses em separado porque a maioria é coordenado por professores da educação básica ou profissionais conexos (psicólogos educacionais, voluntários em escolas) e que já realizaram diversas oficinas, intervenções, cursos, palestras e vídeos sobre o tema. Em alguns casos, são grupos específicos sobre RPG, em outros, grupos cujo objetivo é expandir o RPG como prática cultural, em outros ainda há intercâmbios com jogos de tabuleiro e outras atividades lúdicas, outros são clubes de RPG (como o *Toca do Aprendiz*, que fundei no IEE). De qualquer forma, na maioria deles há um interesse pedagógico direto ou indireto e me parece que somente recentemente esses grupos começaram a estreitar o diálogo, por meio de grandes eventos nacionais de RPG, como a *GenConOnline*<sup>66</sup>, que nos últimos anos de pandemia abriu atividades e palestras em português. Citarei, dentre estes grupos, aqueles com quem tive mais contato. Em São Paulo, temos: o *Interpretar e Aprender*<sup>67</sup>, liderado por dois professores de história, Thiago Azevedo e Paulo Gallina; o *R&B Para Todos*<sup>68</sup>, coordenado por Lukas Malk, cujo foco é acessibilidade e inclusão no RPG e o *Metagamer*<sup>69</sup>, liderado por Jaime Cancela, provavelmente o primeiro e com certeza o mais assíduo oficineiro de RPG em escolas no Brasil. Em Curitiba, temos o *Jogarta*<sup>70</sup>, uma equipe que pratica a expansão de jogos na cultura nacional. Foi uma iniciativa original de Mateus Buffone, professor de história e co-produtor de um livro de RPG educacional publicado pelo Museu de Arqueologia e Etnologia do Paraná, o *Jaguaratê*<sup>71</sup>. Na Bahia, temos o *Matilha*<sup>72</sup>, que realiza oficina em escolas e eventos, e está ligado a debates sobre periferia e prática do RPG. Em Brasília, temos o *D30* e o *MaestrandoRPG*<sup>73</sup>, coordenados por Volnei Freitas e Ricardo Mallen, e que realizam *workshops* com público interessado no potencial educativo do RPG.

---

<sup>66</sup> Para mais, ver: <https://www.gencon.com> Acesso em: 01/11/2021.

<sup>67</sup> Para mais, ver: <http://www.interpretareaprender.com> Acesso em: 02/10/2021.

<sup>68</sup> Para mais, ver: <https://www.facebook.com/rbparatodos/> Acesso em: 01/07/2021.

<sup>69</sup> Para mais, ver: <https://www.facebook.com/OMetagamer/> Acesso em: 02/10/2021.

<sup>70</sup> Para mais, ver: <https://jogarta.com/> Acesso em: 02/10/2021.

<sup>71</sup> Para mais, ver: <http://www.mae.ufpr.br/?p=277> Acesso em: 01/07/2021.

<sup>72</sup> Para mais, ver: <https://www.facebook.com/matilhafg/> Acesso em: 02/10/2021.

<sup>73</sup> Para mais, ver: <https://www.encurtador.com.br/kvFQV> Acesso em: 02/10/2021.

Por fim, e não menos importante, temos debates advindos do pequeno nicho de *gamedesigners* brasileiros de RPG, assim como entre o público dos chamados RPG *indie*<sup>74</sup>. Ali há bastante presença de professores (a maioria deles, inclusive, são historiadores), e o diálogo com estes é sempre aberto e frutífero. Muitas dessas pessoas são atuantes como professores, *gamedesigners* e rpgistas, com frequência um pouco dos três. Também citarei dentre estes aqueles com que tive mais contato: o maior dos exemplos vem com o grande Jorge Valpaços, do *LampiãoGameStudio*<sup>75</sup>; ele é produtor de jogos de RPG (boa parte deles gratuito), professor de história e conta com um blog criativo e reflexivo sobre a produção e a prática de jogos, em diversos cruzamentos com o espaço escolar. Outro nome reconhecido é o de Rafael Carneiro Vasques, sociólogo, mestre em educação, pesquisador de RPG e produtor de jogos, especialmente de LARP no contexto educacional. Vasques mantém um canal no *Youtube* onde entrevista pesquisadores de RPG e Educação brasileiros<sup>76</sup>. Também troquei ideias ou participei de debates com o professor Raphael Lima, do *MundosColidem*<sup>77</sup>, produtor de jogos minimalistas gratuitos e militante ativo do RPG em sala de aula de história; e com Diego Azevedo, historiador e designer, fundador do *HistoriArt*<sup>78</sup>, que já concedeu entrevistas em *podcasts* sobre suas visões da área.

Após esse adendo, chegou a hora de pensar sobre algumas críticas e ponderações do uso de RPG na escola, sejam elas provenientes da participação nesses grupos diversos, seja da literatura acadêmica citada anteriormente. Paradoxalmente, a primeira delas é sobre se devemos realmente usar o RPG na sala de aula. O compromisso com a aplicabilidade, com a ciência, com a aprendizagem, é ou não é uma amarra para o jogo, focado no lúdico, no jogo voluntário e livre? Uma das grandes barreiras seriam as estruturas organizacionais tradicionais – supostamente estanques - que a escola determina, tais como: obrigatoriedade da participação, obrigatoriedade de avaliação, turmas muito grandes, hierarquia entre professor e aluno, a “ditadura do acerto” da escola, dentre outros. Embora eu concorde que estas sejam barreiras, em primeiro lugar, há de ver a materialidade de cada escola antes da crítica fácil desta ser uma “instituição tradicional com visões ultrapassadas”. Como espaço complexo de luta e transformação constante, a escola não está parada no tempo e permite sim inovações e vivências

---

<sup>74</sup> Derivado de *independent*, é um termo utilizado na indústria cultural que faz referências a espaços ou produções alternativas a grandes empresas ou marcas.

<sup>75</sup> Para mais, ver: <https://lampiaogamestudio.wordpress.com/> Acesso em: 02/10/2021.

<sup>76</sup> Para mais, ver: <https://www.youtube.com/c/rafaelcarneirovasques/videos> Acesso em: 03/11/2021.

<sup>77</sup> Para mais, ver: <https://www.mundoscolidem.com.br/> Acesso em: 01/07/2020.

<sup>78</sup> Para mais, ver: <https://historiartstudio.wordpress.com/> Acesso em: 01/07/2020.

menos burocráticas, como as que eu mesmo pude experimentar. Em segundo lugar, essas barreiras não impedem o RPG enquanto metodologia de ensino, nem necessariamente descaracterizam a atividade como lúdica. Numa metáfora, ninguém no senso comum e poucos especialistas questionariam se o futebol “deixa de ser futebol” quando ele utilizado é como metodologia nas aulas de Educação Física, ou se um filme perde seu potencial de entretenimento quando é utilizado numa aula de história. Não quero dizer que a solução seria uma escolarização do RPG no sentido dinamarquês, como a que foi apontada nesse capítulo, isto é, uma institucionalização completa por parte da atividade<sup>79</sup>; diante de nossa realidade da educação, sabemos que há dificuldades nesse sentido. Apenas lembro que aqui no Brasil não temos uma impossibilidade, que podemos lembrar da plasticidade do RPG para que ele possa ser operacionalizado, produzindo experiências lúdicas. Uma abordagem como esta que escrevo aqui tenta fazer isso, considerando o RPG fenômeno complexo, transmidiático, *sui generis*, e dialogando de forma interdisciplinar. De qualquer forma, constatar potencial pedagógico é diferente de realizar uma aplicação pedagógica prática. Na minha visão, discutir a escolarização do RPG é discutir a aplicação prática do RPG dentro do contexto da organização escolar, pensando a ação lúdica do RPG como um meio para debater e transformar a própria realidade da pedagogia escolar, a rede de sociabilidade de aprendizagem e os papéis de professor-aluno nesse processo. E isso vai além da defesa de um RPG pensado meramente como um caminho ou instrumento para bom aprendizado de matérias tradicionais. Afinal, isso não seria priorizar a imaginação – a maior de todas as minhas premissas.

Nesse sentido, diversos trabalhos na área de educação, bem como oficinas e entusiastas, sejam ou não no ensino de história, seguem demonstrando uma “utilidade” do RPG como ferramenta pedagógica (como FRANCISCO, 2011; AMARAL; BASTOS, 2011; FUJII, 2010; CARDOSO, 2008; JAQUES, 2016; ROCHA, 2006; VASQUES, 2008, dentre muitos e muitos outros). Como já mencionei, esses se dividem principalmente entre *relatos de experiência e propostas de aplicação*, com alguns estudos de caso (aplicação com análise em seguida). Nesse processo, diversos autores, entre todas as perspectivas teóricas, constatarem e testam os limites da imersão, avatarização, exploração de identidade(s), engajamento efetivo, colaboracionismo, “aprendizagens” corporais, psicossociais, entre outros. Esses levantamentos

---

<sup>79</sup> Discursos sobre escolarização do RPG ocorrem de forma mais enraizada em países nórdicos, especialmente com o Edu-Larp.

me fizeram começar a perceber o RPG como um *espaço de experimentação*, e, assim, quis mergulhar fundo nesse *experimental*, no sentido mitohermenêutico, qual seja, pensando no *jogar-se em jogo*, em sentir a experiência de jogo com os estudantes para tentar entender o potencial disso para o devir-história, para a alteridade, para uma conexão com *Outro*, de uma *Outra* época. Tendo diante de si a possibilidade de experimentar outras formas de agir, outras formas de pensar, outras capacidades de interação (proporcionadas pela dinâmica do RPG, incluindo aí questões específicas “disparadas” pelo sistema de regras e pelo cenário de jogo escolhidos para a intervenção), o estudante pode (tentar) se apropriar dessa experiência, imergindo nela simbolicamente e refletindo sobre ela pedagogicamente, num espaço de aprendizagem seguro, e que não reforça uma “ditadura do acerto” da escola. Contudo, e friso, *isso não quer dizer que quero necessariamente refutar estudos que estão pensando o RPG com viés mais “utilitário”*, isto é, pesquisas que consideram o RPG uma ferramenta para a aprendizagem, mas sim defender que o professor-mediador pode focar em outros pontos (ou em mais pontos) na experiência de jogo, tornando-a mais viva e mais sensível, menos engessada, uma experiência que de fato *atravesse* o estudante (e o professor!) no sentido larrosiano e benjaminiano. Ao ser jogado de forma mais livre, mais horizontal, o RPG pode vir a ser um lugar de abertura, um lugar de autoconhecimento, um lugar de descoberta, reposicionando o sentido do ensinar e do aprender. No fim das contas, este é o sentido básico de uma metodologia de ensino: a capacidade de promover transformações na educação, de proporcionar apreensão de conteúdos trabalhados, de fomentar debates ou criticidade.

Uma questão que transparece em relação aos relatos de uso de RPG como “ferramenta” pedagógica é que muitos deles abordam com bastante parcialidade os pontos positivos, e/ou apresentam um caráter de eterna novidade. É um discurso que pode ser visto como panfletário; mas, em sua defesa, ele pode ter servido para legitimar e consolidar o RPG frente à sociedade, ou mesmo frente a uma academia ainda bastante tradicionalista (seja em tempos atuais, seja anteriormente). Entretanto, é verdade que como boa parte dos pesquisadores que se envolvem com esse tipo de proposta sejam eles mesmos jogadores (rpgistas), e por isso mesmo, entusiastas, o risco da parcialidade inconsciente é grande nas análises. Esse é um temor que eu mesmo vivi, e procurei reconhecer a minha parcialidade a todo momento, tentando evitar o “douramento da pílula”. De outra parte, essa já num sentido bastante crítico, temos que o sentido tecnicista pode ser danoso quando a “ferramenta” de ensino se torna uma mera “válvula de escape”, um caminho para aulas divertidas, etc. Essa abordagem tecnicista não foge do conteudismo mais tradicional da escola, embora o situe sobre uma nova roupagem – é aquele

perigo que mencionei na introdução, da instrumentalização rasa do RPG. Essa faceta problemática do RPG como *ferramenta* é apontada por outros pesquisadores, a mais precisa dela em Schmit (2008, p. 89-91). Para o autor, essa noção instrumentalizante do RPG traz a ideia de que o professor pode ser substituído por uma técnica de ensino mais produtiva e eficiente – o professor vira mero aplicador. Schmit afirma que noções do RPG como ferramenta criam a ideia de um trajeto narrativo obrigatório e fórmulas de um ensino “correto” com RPG, que, em última instância, ensejam apenas a transmissão de conhecimento: é uma técnica para atingir os mesmos objetivos de ensinamentos tão largamente criticados, da memorização à “ditadura do acerto” da escola. Entendo que esta não é uma discussão nova, e que por esse processo de crítica já passaram diversas outras mídias e metodologias de ensino e suportes de aprendizagem pós-positivistas, do uso dos filmes à música. De certa forma, a visão meramente tecnicista do RPG como ferramenta reforça duas falácias: a (falsa) ideia de que esta mídia (o jogo) não tem um valor pedagógico em si, e que deveria ser usada apenas seu caráter puramente lúdico e motivacional (BROUGÈRE, 1998) ou a descaracterização do jogo como uma atividade lúdica, numa *gamificação* leviana ou no jogo educativo “chato”. Apesar disso, percebi que os pesquisadores do meio acompanham em algum grau a tendência de complexificar o uso do RPG. Os trabalhos mais novos, *grosso modo*, tem um viés mais interdisciplinar e menos técnico, pensando o RPG em múltiplas abordagens: como transmídia, mídia educativa, ludonarrativa e afins, densificando bastante o objeto. Assim, da mesma forma que muitos autores mais críticos e contemporâneos trabalham com uma *gamificação* do RPG sem utilizar este termo (que está tão atrelado a práticas nefastas neocapitalistas), eu também prefiro não defender o RPG como uma ferramenta, para evitar a confusão com a instrumentalização do RPG, que infelizmente ainda é muito presente.

Conforme já vimos, o RPG é uma atividade complexa do ponto de vista de estrutura, que envolve uma série de variáveis. E também é um fenômeno vivo, e por isso difícil de ser reduzido a uma ferramenta, ainda que sua aplicação técnica tenha resultados válidos nas mais diferentes abordagens. Qual seria o foco: Imaginação? Trabalho em equipe? Conteúdo curricular? Aprendizagem lateral? Atividade extracurricular? Competências socioemocionais? Há um RPG mais adequado ou pronto para isso? Faço minhas modificações ou crio tudo do zero? E se o RPG parece, de fato, algo “revolucionário” para a educação, por que então ainda não foi tornado senso comum? Em primeiro lugar, temos que estreitar os objetivos pedagógicos com a abordagem de jogo em pauta, entender as potencialidades, além de reduzir o entusiasmo leviano: não haverá a reinvenção da roda no uso do RPG na escola, tampouco salvacionismo

da educação em seu uso. O RPG é mais uma dentre as redes de possibilidades e sociabilidades de aprendizagem. Em segundo lugar, há de se jogar! Se o RPG se tornasse uma mídia dominante no ensino, penso que, infelizmente, pela forma como funciona a formação de professores ou mesmo cursos de licenciatura, os professores ou futuros professores receberiam “apostilas prontas” ou similares para que fizessem uma “aplicação de RPG”, provavelmente subutilizada, pois não se teria uma formação adequada para entender como se funciona o jogo. Ao longo de minhas experiências com RPG durante essa pesquisa, tentei de tudo um pouco, além de me inteirar sobre como colegas professores e pesquisadores lidaram com esses problemas. E qual o caminho que segui? Na minha defesa, foi tornar o RPG um saber de ofício, um saber-fazer, como penso que foi ocorrendo paulatinamente com outras mídias e com outras metodologias de ensino. Eu diria que apenas quando mergulhamos nessa mídia por inteiro, no sentido mitohermenêutico, e estabelecemos nossos critérios de planejamento e execução no próprio jogar, é que se alcançarão os processos mais frutíferos.

Uma das preocupações mais latentes na prática do RPG escolar seria perceber qual a validade e qual o grau de imersão que o jogo pode proporcionar na lógica de sala de aula. Ela é vista, por exemplo, em Rafael Vasques (2008), Amanda Soares (2013), Rafael Jaques (2016), Arthur Oliveira (2019), dentre outros. Conforme Oliveira (2019, p. 39-40), esta dificuldade da imersão é geralmente percebida pelos pesquisadores a partir de uma dificuldade dos estudantes na *performance*<sup>80</sup>, isto é, ao fato de que o exercício da imersão vai se aprimorando conforme mais e mais práticas se somam, ou então quando elas são estabelecidas num ambiente favorável, com mais tempo de jogo ou mais recursos ligados ao teatro e a construção cênica. É notável que antes de obterem certo entendimento da prática ou mergulharem numa atmosfera apropriada, as pessoas-estudantes podem frustrar-se ou até ter medo de interagir e jogar – o que é um grande obstáculo para o RPG escolar, geralmente restrito a horários curtos e a turmas cheias. Esse problema sintetizado muito bem por Arthur Oliveira é uma especificidade do RPG que pode ser observada, *grosso modo*, em qualquer jogo: jogar mais vezes, com pessoas ou ambiente próprios, torna a prática mais aprimorada. Embora eu concorde com a verdade geral desta premissa, é preciso dizer que nessa pesquisa não pensei a imersão como *performance* e sim como o estabelecimento de uma *conexão simbólica com a experiência de jogo*. É

---

<sup>80</sup> Vale ressaltar que se trata de uma performance nos moldes do RPG e não, por exemplo, do teatro. No RPG, representação, interpretação, apresentação são conceitos praticamente equivalentes, e a imersão opera para que esse personagem ganhe “vida” a partir das ações e falas de um jogador. Para mais nesse sentido, ver: SARTURI, André. **Quando os dados não rolam: jogo, teatralidade e performatividade na interação entre o roleplaying game e o process drama**. Dissertação de Mestrado, UDESC, 2012.

absolutamente claro nas falas dos estudantes com quem pratiquei que: mesmo quando eles não entendiam quase nada do que estava acontecendo, seja narrativamente, seja em termos de regras; mesmo quando eles não participavam muito ou não conseguiam interpretar direito o personagem; mesmo quando eles abandonavam o jogo no meio da sequência didática, *eles ainda assim se engajaram afetivamente na experiência e refletiram sobre ela, durante e depois da prática de jogo*. Assim, a imersão que defendo é aquela que gera uma conexão suficiente para tornar a experiência de jogo uma base possível para reflexão, ou ainda para atravessamentos outros, desarmes e desorientações que não sejam da ordem racional, mas que ajudem na busca por compreensão. É uma premissa de que também no caos podem operar aprendizagens significativas (PEREIRA, 2020), e de que certos protocolos para estabelecer a espiral mágica permitem uma vivência mítica (não no sentido hiperbólico, mas “ritualisticamente”), na qual o estranhamento pode ser um excelente motivador, como ficará mais claro no próximo subcapítulo e no Capítulo 4.

Uma conclusão dessa extensa sondagem foi a de que existe um crescente manancial de pesquisas relacionando o RPG com a educação, com caminhos que seguem muitas ramificações e autores diversos, dentro e fora da linha de aprendizagem histórica, onde supostamente meu trabalho seria enquadrado. Vale ressaltar, para fechar este tópico, que na busca das publicações de RPG, mesmo trabalhos que não foram produzidos por mestrados de educação ou de história costumam aparecer nos filtros de sondagem sobre aprendizagem. Essa presença da *aprendizagem* como tema subjacente ao RPG também aparece em diversas iniciativas que não são primariamente acadêmicas ou escolares. É uma impressão (e incentivo para essa pesquisa) de que este (a aprendizagem) seja um tema que tangencia as tentativas de diversas áreas, de diversos lugares, ao abordar essa mídia complexa que é o RPG.

### 3.3 O AUXÍLIO MÁGICO

Este tópico busca relacionar a estrutura da narrativa mítica (transtemporal) com a narrativa dos jogos de RPG de mesa, descrevendo o RPG como metodologia de ensino e uma derivação possível da mitohermenêutica (FERREIRA-SANTOS, 2005); nesse meio, a imaginação simbólica (DURAND, 1993) seria um caminho para conectar os estudantes das pessoas - muito humanas - que viveram em diferentes épocas.



### 3.3.1 Imaginação Simbólica e Mito

Segundo Gilbert Durand (1993, p. 07), a *imaginação simbólica* guarda relação com apreensões indiretas da realidade, isto é, aquelas melhor expressas na sensibilidade e com mais dificuldade de se apresentarem diretamente. Vamos pensar, como exemplo, em uma casa; enquanto uma representação direta é bastante simples de entender e identificar, para conceber a *casa de sua infância*, é necessária a construção de uma imagem, de um conjunto de significados e sensações que está em larga medida *ausente*. Na tentativa de materializar de alguma forma essa ideia, temos o uso de símbolos, um signo cujo significado é dado pelo imaginante em cada contexto. Essas expressões podem vir na forma de diversas *imagens*, entre alegorias, emblemas, mitos, parábolas e lendas. Ricoeur, ao pensar nestas imagens, fala da imaginação como *metáfora*, que remete ao simbolismo, e que produz *sentido(s)* por meio de narrativas. Nas suas palavras, essa imaginação produtora “tem fundamentalmente uma função sintética; ela liga o entendimento e a intuição engendrando sínteses ao mesmo tempo intelectuais e intuitivas” (RICOEUR, 1994, p.107). Na mesma linha, Durand assevera que a imaginação simbólica tem predileção pelo inconsciente, o metafísico, o sobrenatural, o surreal, o ausente, que não são apresentáveis materialmente e só podem referir-se a um *sentido* que é contextual (DURAND, 1993, p. 10). Assim, ela é mais expressa em sentimentos, alegorias, emblemas e em narrativas alegóricas, como mitos e parábolas. Para o estudante em sala de aula, conceber outra temporalidade, outra civilização, outra organização social, outra linguagem, pode ser inacessível por uma questão de (falta de) repertório. Mas, como são humanos que constroem os significantes de sentido, esse aluno pode conseguir uma conexão pelo indizível, pelo inconsciente, pelo sobrenatural, pelo sensível, pelo que é próprio do humano em qualquer espaço-tempo. Afinal, a potência simbólica é válida por si mesma e produz atenção – a partir daí é que a mediação do professor se aproximaria, para trazer uma aprendizagem significativa, já que o símbolo varia enormemente de estrutura e sentido nas diversas temporalidades. Entendi, nessa dinâmica, a *imaginação simbólica* como aquela que possibilita o acesso aos estudantes, a abertura para que a empatia histórica auxilie a produzir compreensões. Para efetivar esse processo, pensei os mitos como narrativas simbólicas, às quais podem ser equiparadas, em algum grau, às experiências de jogos de RPG.

O primeiro passo que inicia esse esforço seria o de quebrar o sentido leigo que tem a palavra *mito*, especialmente no mundo ocidental contemporâneo. Embora a maioria das pessoas tenha tido contato com os mitos no sentido clássico (geralmente pela mitologia de um povo

antigo, folclore ou contos de fadas, consumidas na literatura ou cinema), ignora-se, de forma geral, como os mitos fazem parte do nosso cotidiano e estão presentes na forma de compreender o mundo, sobretudo pelo seu perfil transtemporal. O mito guarda uma temporalidade própria, de ordem simbólica (sonhos, religiões, artes, a psiquê), mas pode articular-se com temporalidades históricas, de ordem sócio físicas (de tempo, espaço e eventos). Como Durand (2012, p. 360), eu percebo o mito como *agregador*, como aquele que permite um caminho de integração entre imaginário e razão, mas também como uma “repetição de certas relações, lógicas e linguísticas, entre ideias ou imagens expressas verbalmente” (DURAND, 1993, p. 14). Em geral, mitos são associados com formas antigas e primitivas de entender o mundo e a sociedade, mas a permeabilidade dos mitos é muito mais profunda do que uma simples equiparação deste com estruturas de narrativas antigas, fixas e descontextualizadas. Em alguns casos, essa forçada oposição – do mito *versus* verdade/ciência, com o mito sendo uma forma pré-científica de interpretar a realidade – acaba taxando a narrativa mítica como algo não apenas superado, mas mentiroso, infantil, ingênuo ou primitivo. Essa é uma lógica que é refém da própria historicidade do discurso científico, que já foi bem demarcada por pesquisadores como notadamente eurocêntrica e etnocentrista (SETH, 2013). Contudo, mesmo se forem pensados dentro de sua própria lógica histórico-temporal, os mitos antigos estavam profundamente entrelaçados com o que hoje entendemos como prática científica e análise de conhecimentos empíricos, como estudos astrológicos, biológicos, filosóficos e astronômicos, por exemplo. Conforme Armstrong (2005, p. 07-09) eram formas dessas sociedades compreenderem (e experienciarem) diversos aspectos da existência: a vida, a morte, a diferenciação cultural. Os seres humanos sempre foram criadores de mitos, e esses mitos demonstravam notadamente funções práticas; eram orientadores da humanidade, espécies de significantes; modelos (ou aspirações) de ordem, de religião, de educação, de relações sociais e do próprio desenvolvimento humano. O mito, (ou a narrativa do tipo mítica, como fica expressado melhor a seguir), ainda permanecem nesse lugar, estruturando nosso imaginário e influenciando nossa maneira de pensar e de organizar nossas relações sociais. Armstrong também reforça que essa ideia do mito como narrativa falseada ou até antagônica com a verdade científica é um paradigma posterior advento do racionalismo iluminista do século XVIII, e, especialmente, do cientificismo positivista do século XIX. Deixo esses pontos claros para demonstrar o que a narrativa mítica *não representará* para este trabalho; isto é: uma narrativa oposta à verdade, à ciência ou à realidade.

O mito opera num tipo de narrativa que não é primitiva, tampouco superada pela nossa sociedade; ele coabita o espaço de produção de sentido que a ciência também ocupa na mente e nas atividades humanas. Ele se opera num âmbito fictício – ao menos, tão fictício quanto qualquer ficção pode ser, isto é, sempre vinculada de forma intrínseca a própria realidade da existência espaço-temporal que a produz. Ressalto, por fim, que é da natureza volúvel do mito tomar novos enredos ou ser percebido e pensado sob novas configurações (como a que tento colocar aqui, sob a égide do RPG), mesmo em uma sociedade como a nossa, ocidental e contemporânea, que os relegam a um tipo de narrativa de segunda categoria. Digo isso porque no mundo acadêmico, por exemplo, a análise de grandes mídias (como o cinema ou a literatura), costuma conceder para a fantasia e a ficção científica o título de *gêneros menores*, ou *subculturas* – talvez, justamente, porque estas explorem mais diretamente as narrativas míticas. Mas nunca nos esqueçamos: aniversários, cultos, organizações institucionais, religiões, o próprio sistema escolar... são também são espaços socioculturais onde o simbólico opera ininterruptamente, ou, nas provocadoras palavras de Durand (1993, p. 16) “o simbolismo está de boa saúde e a abordagem do pensamento ocidental contemporâneo deve, de boa ou má vontade, sob pena de alienação, encarar o fato simbólico”. Com efeito, penso, sem cair no relativismo e esticando uma interpretação de Ricoeur, que toda a “realidade objetiva” é, *grosso modo*, uma espécie de ficção, no sentido de ser um conjunto de experiências simbólicas que pode ser apropriada em diferentes narrativas – uma delas sendo a narrativa histórica, que tem a pretensão e métodos de compromisso com a verdade (RICOEUR, 1983, p. 10-11).

Em relação aos mitos, muito forte é a influência da psicologia analítica, especialmente a junguiana. Não me debruçarei sobre seus autores, mas certa contextualização me parece necessária. Em suas obras, Durand dialoga bastante com Jung para pensar certas questões sobre os mitos e seus ditos arquétipos. Segundo Durand (1993, p. 57-58), para Jung os arquétipos estruturam as construções individuais e coletivas da humanidade, e seriam formas simbólicas do inconsciente coletivo, com influência formativa da psiquê humana, nela ativas mesmo quando ignoradas, e dela herdadas mesmo quando negadas. Nessa visão, os arquétipos seriam invólucros a serem preenchidos por camadas desse simbolismo do inconsciente coletivo, que representariam formas míticas predispostas, universalistas e similares em estrutura; exemplos seriam o arquétipo do herói, da mãe, do guardião, da sombra, etc. Nessa ótica junguiana, pelos mitos teríamos uma espécie de materialização dos arquétipos, algo como uma concretude para imagens primordiais simbólicas. Numa linha similar, também junguiana, Campbell (2007) nos diz que os mitos são metáforas da existência, espécies de indícios de problemáticas humanas

profundas, de “fases” do desenvolvimento humano, como também indicações pedagógicas de sociabilidade, de modelos (ou justificativas) para a existência humana individual e coletiva. Já Mircea Eliade nos assevera o caráter sagrado da narrativa mítica, equivalendo-a uma *experiência* religiosa e ritualística (1972, p. 18), onírica e transcendental (1979, p. 08-09), e defendendo seu caráter eminentemente humano, e ao mesmo tempo, divino, pois uma das funções do mito seria justamente revelar de que forma a realidade como se observa veio a existir, e de que maneira a humanidade faz ou fez parte disso. Para Eliade, o mito é mantido vivo, ou atualizado, pelas práticas rituais.

Alguns autores analisam potencialidades nas interações sociais dos RPG por um viés junguiano, especialmente pela psicologia analítica. Serbena (2006) tem uma abordagem calcada no simbolismo, discutindo com autores da psicologia analítica e do imaginário, tais como Jung, Campbell e Gilbert Durand. Serbena defendeu a construção do arquétipo do herói na projeção dos jogadores para seus personagens, com a dinâmica de interação do RPG proporcionando jornadas de percepção de suas próprias características, amadurecimento e complexificação da identidade (seja da personagem, seja do próprio jogador). Com Eline Campos (2010), temos a constatação de que experiências de RPG podem se revestir de um caráter sagrado, e que por meio da socialização e simbologias próprias da roda de jogo, temos um contato profundo com a subjetividade e a transcendência. Embora não revelem comportamento religioso, o espaço simbólico de acolhimento, a relativização do tempo e a imaterialidade da vida da personagem perfazem um ritmo diferenciado – embora não descolado – do cotidiano. Segundo a autora, “a fundação do espaço imaginado através do jogo, enquanto centro de um mundo temporário, é organizador do caos e simula o encontro com o caminho a seguir [...] trazendo consigo elementos mitológico-rituais ou que propiciam uma experiência do sagrado (CAMPOS, 2010, p. 85). Também na linha psicanalítica, Guimarães (2007) defendeu que um ritmo de alteridade se impõe nas relações intrasubjetivas vividas pelo grupo de jogo de RPG; experimentaríamos a si mesmos no lugar de “outro” de si, num paulatino processo empático de construção de conhecimento. Já Zara Barbosa (2017) defendeu que a prática do RPG cria um “espaço de liberdade” para os jogadores, que tem uma expressão fenomenológica calcada na alteridade durante o pacto coletivo do jogar, um pacto que é reforçado a todo momento. Por fim, Miranda (2005) em dissertação, apontou sobre a realidade e fantasia se intercalarem na prática de RPG, criando uma subjetiva, porém intensa ligação entre os jogadores e a própria mídia, e a vivência das interpretações dos personagens ecoando para “dentro” de suas vidas – potencialidades estas exploradas por outros pesquisadores já mencionados neste trabalho, como Viviane Ferreira

(2021) e eu mesmo. Na psicoterapia, os potenciais também foram explorados, como aqueles defendidos por Sarah Lynne Bowman (2010), que vê no “processo ritualístico” do jogar RPG um potencial terapêutico, por desenvolver comunidades de suporte (ainda que temporárias), pelo sentido imersivo de exploração de identidades em grupo e pelo sentido agregador de resolução de conflitos cooperativo. A autora ainda indica (2010, p. 47-53) que a interpretação de papéis (*roleplay*) subsiste como uma espécie de “ritual contemporâneo” pelo conjunto de estruturas de práticas e dinâmicas simbólicas, sejam elas interativas ou na forma de artefatos materiais. Para a autora, no caso do RPG, o compartilhamento de emoções e da narrativa em si operaria como ritual tanto com fenômenos *diretamente* análogos - como na comparação do mestre de RPG com a do mestre de cerimônias religiosas, em que ambos são de certa forma responsáveis pela iniciação e imersão simbólica dos demais no processo – até fenômenos *indiretos*, como a construção de fortes vínculos sociais dos jogadores em micro comunidades, que se separam do “mundano”, se definem e se complexificam pela interação contínua entre os jogadores (com a criação de, por exemplo, responsabilidades temporárias). Bowman chama o processo de experimentação de subjetividades na interpretação de papéis do RPG de *bleed* (sangramento), uma vez que, na interação proporcionada pelo círculo mágico, os jogadores temporariamente “fingem” acreditar na realidade alternativa, mas “sangram”, pois pensamentos, emoções, relações e aprendizagens passam do jogador ao personagem. Bergström (2012), pesquisador dinamarquês, teve conclusões similares nesse sentido, investigando a influência das regras do RPG sobre a vida dos jogadores. Ele utilizou entrevistas e observação não-participante para entender como jogadores entendem as regras de jogo e percebeu certo caráter “transcendental” no ato de jogar RPG, com muitas transições de influências entre a experiência de jogo e a experiência de vida “real”.

Todas essas pesquisas me fizeram pensar no RPG como um meio possível para atualizar experiências míticas, como uma espécie de ritual contemporâneo ou como narrativa mítica contemporânea. Esse tipo de leitura também faz uma conexão direta com o sentido de experiência que nos atravessa, que nos toca, mencionado por Larrosa (2002) e Benjamin (1987). Mas, como operar isso para o ensino de história? Independentemente do tipo de leitura, o diálogo com a psicologia analítica assevera, *grosso modo*, que formas simbólicas, metafóricas e/ou sagradas orientariam nossa forma de pensar e agir sobre o mundo, e estão presentes no ato de jogar RPG. Entretanto, o fato de muitos mitos apresentarem aparentes similaridades estruturais ou correlações, mesmo sendo coletados de épocas e lugares distantes entre si, deu margem para muitos estudiosos construírem esquemas de universalidade simbólica. No caso da

psicanálise, a busca de sentido da reapropriação dos mitos é pragmática, com o intuito de compreender os mitos e sonhos individuais, as narrativas de existência de quem somos. Na psicanálise, o mito seria uma ferramenta analítica para compreender nossas questões humanas, para presentificar questões simbólicas existenciais. Mas, e para a história? Se existem muitas temáticas, narrativas e personagens mitológicos sobre os quais podemos traçar paralelos psicanalíticos, de que forma isso interessaria ao historiador, sobretudo ao professor de história? Vou agora tentar explicar essa conexão.

Penso que algumas das reflexões sobre a narrativa mítica e seu teor simbólico podem apresentar significativas possibilidades no que se refere ao ensino de história. Para tanto, devo seguir outro caminho para além do uso “tradicional” dos mitos em sala de aula, qual seja, o de tratá-lo como uma fonte histórica, geralmente pela leitura de textos “canônicos” ou pela oralidade (no sentido de contação de histórias). Na maior parte das vezes, o mito trabalhado assim é evocado como representante de uma temporalidade específica. Em primeiro lugar, defendo que o mito pode nos informar mais do que as características do tempo e o espaço que o produziu. Afinal, isso seria reduzir o uso da fonte histórica como meramente ilustrativa ou “reflexa” do seu tempo, o que já seria descabido, mas torna-se ainda pior quando essa fonte é um mito, com sua estrutura simbólica e seu caráter fluído. Fazer isso seria promover conclusões apressadas na busca pelo significado, e “o mito não se traduz, mesmo em lógica. Qualquer esforço de tradução do mito [...] é um esforço de empobrecimento” (DURAND, 2012, p. 360). Em segundo lugar, penso que a narrativa mítica pode ser utilizada na sala de aula para outros suportes e metodologias que não essas tradicionais. Afinal, como todas as criações humanas, os mitos são produtos do seu tempo; entretanto, a contribuição de autores da psicanálise nos traz que temáticas míticas revelam outros aspectos menos diretos e materiais, que se relacionam com simbologias gerais do desenvolvimento psíquico do ser humano. Como seria para um estudante *experenciar* a narrativa mítica, no sentido metafórico e simbólico poderoso de que falam os autores supra? Será que o RPG seria mesmo um caminho para esse tipo de experiência, ou que ele poderia ser evocado na escola?

A narrativa mítica, de certa forma, não diz tanto sobre o que ela própria é, mas sobre o que as pessoas do tempo que a evocam pensam sobre ela (nesse sentido, talvez, bastante “histórica”). Conforme Guilherme Luz (2003), que analisou o imaginário do canibalismo na América portuguesa, narrativas científicas ou religiosas podem tentar fazer um “reposicionamento da ordem”, no intuito de corrigir um mito, cristalizá-lo ou englobá-lo. Em sua tese, o autor demonstra um excelente exemplo, ocorrido durante o processo de invasão da

América no colonialismo: aquilo que os povos originários falavam sobre suas próprias crenças e mitologias era *reposicionado* diante da baliza da crença cristã. Era um uso político demarcado, sempre com o intuito de redirecionar o sentido. As consequências, segundo o autor, podem ser difíceis de avaliar, porque esse reposicionamento de sentido opera na ordem do invisível, do imaterial, do simbólico - e sabemos que nossa existência não é compreendida apenas na ordem do racional. Contudo, penso que podemos arriscar com certa segurança o tamanho do impacto, já que hoje, no Brasil, vemos que as mitologias dos povos originários são entendidas na educação básica ou no imaginário popular como mero folclore infantil (isso quando são lembradas), e frequentemente são trabalhadas de forma cristalizada, descontextualizada e esvaziada de seu sentido mítico. É assim que uma personagem, narrativa ou criatura mitológica pode ser *desencantada* (ELIADE, 1992): torna-se uma versão esvaziada do mito, desprovida do significante potente e da experiência do sagrado. A mediação de um professor pode tentar evitar isso, pois a questão da alteridade deve ser invocada nesse caso: o mito não é apenas a mitologia do *outro*. Idealmente, não devemos hierarquizar e categorizar cosmovisões e simbologias, e, contudo, o fazemos constantemente. Por vezes, acredito, até numa lógica que se pretende não-opressora, de boa-fé. Isso talvez seja pela natureza da narrativa mítica, que não concebe bem a possibilidade de dividir e excluir, mas abraça muito a possibilidade de englobar e adaptar: ela é plástica e vai se modificando, pois a lógica mítica é uma lógica de reposicionamento (LUZ, 2003). Ainda assim, me parece que costumamos lidar com o mito do *outro* de uma maneira externa e reducionista. Como professor de história, isso me parece um grande alerta: se nossos mitos e simbolismos invadem o espaço do mito do outro, se temos a tendência quase irrefreável de projetar nossas ideias preconcepções e símbolos em figuras e sociedades do passado, devemos pensar em maneiras pedagógicas de mediar essas situações e usá-las como potência para uma aprendizagem histórica significativa. Quem sabe, ousar dizer, por meio do RPG?

Para o historiador, a análise psicanalítica fornece um gigantesco dado: simbologias absolutamente singulares, pois próprias de uma cultura ou civilização específica, “repetem” padrões arquetípicos de outros povos distantes no espaço e no tempo. Esse postulado, por si só, já parece um complicador em vários sentidos. O maior deles, penso, é o caráter eurocêntrico e masculino com que muitos estudos sobre psicologia, mitologia comparada e antropologia se constroem. Por um lado, estudos como os do mitólogo Clyde Ford em *O Heroi de Rosto Africano* (1999), cujo objeto são mitos da África tradicional, e o da psicóloga e professora Maureen Murdock, em *A Jornada da Heroína* (1990) ajudam a mitigar esse processo e a

conceber novos simbolismos, revisitar simbolismos antigos com outros olhos e criar novas ideias de universalidade, menos masculinas e eurocentradas. Em menor grau, e talvez correlacionada a isto, essa “repetição arquetípica” parece se referir a processos naturais da psique que supõe, ainda assim, uma universalidade de forma perigosamente indutiva. Independente disso, não nego que se podem estabelecer coincidências e correlações entre narrativas (em certa medida, isso também busca o próprio historiador quando fala do seu objeto por excelência, o tempo histórico). Para juntar mito e ensino de história, contudo, não precisamos converter o mito inteiramente num fato histórico. Historiadores como Burke (2000, p. 64) convidam por uma análise da historicidade de relações culturais e sociais presentes nos sonhos e mitos, seja no conteúdo interno da narrativa mítica/onírica, seja na subjetividade de sua produção. O autor defende, e subscrevo, que para uma leitura fiel à história enquanto área de conhecimento, particularidades e arranjos singulares devem ser destacadas. Com efeito, dar visão ao caráter único do fato histórico é mesmo o trabalho do historiador. São essas contextualizações e individualizações que impedem justamente o temor de muitos historiadores (inclusive o meu!) de um diálogo com o simbólico: o de cair num universalismo raso, fixo e/ou anacrônico.

Pensemos então em como mitigar essa *aparente* contradição. Se, para a análise psicanalítica, signos e símbolos conseguem transcender diferenças socioculturais no espaço-tempo e possuem alcance pretensamente universal (na literatura, tradições orais, etc.), temos que, para os historiadores, afirmar isso seria extremamente complexo, pois é notória nossa dificuldade em trabalhar com longuíssimas durações ou com fatos históricos repetíveis. Para o professor de história, por outro lado, evocar sentimentos e sensações acessíveis aos estudantes pelo simbólico pode tornar *possível* a compreensão de alguns elementos de uma época para o qual, muitas vezes, o aluno não tem *qualquer referência* (ou, como acabei preferindo utilizar na análise do Capítulo 4, qualquer *repertório*). E como isso é tornado possível? Pela humanidade onipresente no tempo histórico: o ser humano. Por um lado, os sentimentos e simbolismos evocados em narrativas míticas/de jogos de RPG - medo, desejo, paixão, vida, morte, redenção – são noções arquetípicas humanas, acessíveis em qualquer temporalidade espacial, ainda, é claro, que suas significações socioculturais destoem no espaço-tempo. De outra parte, temos que as narrativas desse tipo de jogo operam sobre puro sincretismo, porque os jogadores não conseguem conceber um centauro, um dragão ou mesmo uma caravela ou armadura medieval que não seja mediado por imagens contemporâneas, como será destacado na análise das falas dos alunos no Capítulo 4. Sem referências não há jogo, e a narrativa esvazia-



se; deixa de se imaginar para se fingir, o que torna artificial a experiência de jogo. Da mesma forma, sem referências não há um mito propriamente dito, e interpretações fixas ou descontextualizadas também tornam a narrativa mítica vazia, desprovida do caráter dinâmico e aglutinador que potencialmente lhe alimenta. Ele precisa se reinventar para manter sua compreensão qualitativa de sentido, “numa repetição rítmica, com ligeiras variantes, de uma criação” (DURAND, 2012, p. 361).

### 3.3.2 Mitohermenêutica e Transtemporalidade

Para fins de aprendizagem histórica, defendo que devemos ressignificar o paradigma da acuidade histórica e o medo do anacronismo, um dos maiores “adversários” do conhecimento histórico. Essa defesa vem com o princípio de expandir o uso do mito no ensino de história. Isso pode parecer contraproducente, ou até contraditório, pois o mito é a própria condição do anacronismo: ele próprio, por sua natureza, é plural e multifacetado, e admite diversas explicações e interpretações. Grosso modo, em dois potenciais eu divido a evocação da narrativa mítica para o ensino de história: 1) *histórico* (temporal); ou 2) *simbólico* (transtemporal). É fato que há no mito uma estrutura temporal, dentro daquela sociedade que acredita, recria ou que vive no mito. Mas há nele também certos elementos simbólicos que são transtemporais, isto é, que atravessam o tempo histórico. Penso a transtemporalidade aqui no sentido que Bastos (2020, p. 277-278) atribui, qual seja, uma “constelação de experiências temporais”; vórtices aglutinadores que são transmissores de experiências do passado, mas também do presente e de expectativas para o futuro. Pois bem: no primeiro caso acima (temporal), seu principal uso seria o de registro histórico (pensando na interpretação de conteúdo, na contextualização de uma época de produção ou de eco do mito). No segundo caso (transtemporal), sua principal força está na potência imaginativa, mais dramática e visceral, de imagens que criam, sustentam e rememoram sentidos. É justamente nessa segunda linha, mais abraçada com a fenomenologia, que procuro caminhar, defendendo a narrativa do jogo de RPG como *narrativa mítica* e como metodologia para o ensino de história. O caráter *sui generis* do RPG permite viver uma narrativa no sentido mítico, *experenciando*, com o jogo se materializando de forma similar a um ritual de experimentação. Ou seja, a experiência do jogo é uma forma de “atualizar” uma experiência mítica, e por isso ela se torna *viva*: uma narrativa *aberta*, reorganizada a cada jogada, renovada pelas interações, por ingressar no “círculo mágico” (HUIZINGA, 2000, p. 14-15) do pacto coletivo do *jogar*. Assim é também a narrativa

dos jogos; por isso que prefiro usar, neste trabalho, a expressão *espiral mágica*, pois o pacto do *jogar-se em jogo* no RPG é um pacto mítico entre os jogadores. Círculos soam fechados, soam perfeitos; o RPG é uma espiral pois envolve engajar-se numa narrativa aberta e viva, experimentar o caos e criar ordem, sem deixar de retornar a si mesmo e aos demais jogadores. Esse tipo de conexão ocorre pelo corpo, pelo engajamento simbólico imersivo, pela humanidade intrínseca dos personagens, dos avatares; mas também por elementos históricos que, na narrativa mediada, permitem constantes processos de descoberta, de experimentação, de *jogar-se em jogo*. Os participantes, em comum acordo, seguem regras e realizam ações pretensamente descoladas da realidade, mas não deixam de ser, eles mesmos, seres humanos com noções de real permeadas de simbolismo. Na esteira do que sugere Armstrong (2005, p. 08), entendo esta como uma das formas que a mitologia aponta para “além da história”, nos ajudando a superar o fluxo caótico dos acontecimentos.

Burke (2000, p. 45-46), ao aproximar a análise histórica de sonhos com a de mitos, descreve que há uma reinterpretação do sonho pelo próprio sonhador (já acordado) com aquilo que ele sonhou propriamente dito. Isso porque o sonho trabalha com outra perspectiva de tempo; ao transformá-lo numa narrativa, o sonhador transfigura-o em outra coisa, porque para materializá-lo, só consegue organizá-lo sob certo sentido, sob certa coerência, sob certa cronologia. Com a interpretação dos mitos não é diferente: a análise deforma a narrativa, e esta análise é *sempre* própria de seu espaço-tempo e da subjetividade do analisador. Durante o que proponho, qual seja, a prática do RPG como metodologia de ensino de história, igualmente o aluno vai reinterpretar e racionalizar sua experiência mítica de jogo, produzindo narrativas históricas escolares. A aprendizagem histórica pode aparecer aí: quando elementos simbólicos/míticos são materializados em narrativas, eles se tornam de interesse para o historiador porque são produções de sentido que habitam o *locus* de uma época histórica, com sujeitos históricos específicos. Conforme Burke (2000, p. 48-49), esse *locus* fornece uma estrutura na qual a subjetividade do indivíduo (no caso do sonho) ou das questões socioculturais das narrativas míticas ou de RPG (no caso do mito) se baseia. Entretanto, se o próprio mito foi concebido e reestruturado de várias maneiras, ele mesmo não é mais fixo que o símbolo que o molda! Sob esse prisma, não existe “mito original”, pois mesmo a época histórica na qual o mito nasce ou se reestrutura não é fixa ou única, e sim plural e fluída, e é nesse *imenso* caldo transtemporal que pode ser explorado a imersão de uma narrativa de jogo de RPG que se passa em “outra” época. Mitologias podem ter alcance regional, nacional ou global, e coexistem com outras versões de mitologias, da mesma época ou de outras. Se os mitos refratam a própria

existência humana, tem também projeções de temporalidades diferentes. Assim, a transtemporalidade é diferente de uma *atemporalidade*, uma expressão bastante utilizada em leituras mais superficiais de autores que trabalham com mitos e símbolos. Isso porque pressupor algo “sem temporalidade”, ou “eterno”, é cair na fixação de significados dos mitos, sem levar em consideração as circunstâncias próprias que o compõe (simbólicas e sociohistóricas). Me parece inequívoca a transtemporalidade e a transculturalidade dos mitos nas diversas civilizações que se encontram, ao longo do tempo e do espaço. Ora, se é assim, pela maneira como as narrativas míticas são contadas, reapropriadas e evocadas, sempre há uma espécie de “traição de sentido”; Ricoeur diz que isso ocorre devido ao fato de que toda narrativa ser uma manifestação de discurso que traz consigo um tipo “específico” de consciência ou estrutura temporal (RICOEUR, 1991a, p. 55-56). Por isso, o mito nunca é idêntico a sua “formulação original” e defender tal enunciação é uma grande falácia, e assim como é inútil buscar as origens da história, também é inútil buscar as origens do mito.

Vamos trabalhar um pouco mais em cima dessa forte característica do mito, que é a sua mutabilidade. Seu corpo simbólico é primordial, e se ele traz em si o seu tempo, em suas retomadas evoca não só o próprio tempo em que é retomado, mas o movimento de mutabilidade. As narrativas míticas são constituídas a partir da experiência e das percepções que as pessoas tiverem e ainda desenvolvem sobre o mundo e sobre si mesmas. Por isso, nos termos de Eliade (1972, p. 22) o mito é sempre “reatualizado”: nos rituais, na arte, na literatura, cinema, etc. O mito tenta se comunicar com uma parte da qual não temos propriamente acesso – o inconsciente – e por isso, a mitologia é necessariamente uma confluência de narrativas. Eliade (1992) descreve uma “revitalização” do mito e uma temporalidade própria do sagrado; Silveira (2019) e Bastos (2020) já escreveram sobre como pensar experiências temporais não apenas numa época, mas através dela, entre confluências e coexistências transtemporais. Um mito pensado como eterno ou atemporal acaba ficando preso, cristalizado, fixo, com sentidos que deixam de se relacionar com circunstâncias próprias de uma época ou com a mutabilidade de sentidos dos arquétipos. Essa temporalidade própria, distinta do tempo ordinário da nossa consciência, nem por isso deixa de ser relevante. Lembremo-nos da leitura de Huizinga e Caillois, do círculo mágico e do caráter sagrado do jogo; é onde temos a potência simbólica exposta.

Importante lembrar que para manter-se potente, o mito precisa não apenas atualizar, mas tornar *significativa* a narrativa mítica. O RPG pode ser capaz disso? Na descrição dos jogos e nas respostas de alunos – expostas no Capítulo 4 - bem como nos resultados apresentados por outros pesquisadores sobre RPG, penso que possível perceber um simbolismo “tangível”. Na

minha visão, esse é um dos fatores que permite perceber o RPG como um espaço de experimentação e sobretudo como um *espaço de aprendizagem*; de curiosidade, de confluência com categorias históricas que ocorram durante a narrativa do jogo, como, por exemplo, revolução ou escravidão. O RPG, ao tornar possível uma transtemporalidade através da narrativa mítica, opera como espaço de comunicação, onde o aluno procura ativamente experimentar para compreender esse passado ritualizado no jogo, onde ele tenta reatualizar esse passado, ressignificá-lo a partir do presente, a partir de suas próprias categorias e significações.

Embora a narrativa mítica seja uma produção de sentido que materializa uma lógica não-racional, mais fenomenológica e mais visceral, isso não quer dizer que o mito não possa ser atravessado por orientações de “tradições de raciocínio” válidas, sejam elas calcadas ou não na racionalidade (SETH, 2013). Pensar o contrário é cair num eurocentrismo raso. De qualquer forma, a primeira faceta da narrativa mítica é sempre simbólica (e, nos RPG, acessada via imaginação), e a segunda faceta é sempre histórica, sociocultural, temporalmente situada (e, nos RPG, acessada via empatia histórica). Esses pontos não são antagônicos, e sim complementares. Como todo professor sabe bem, na sala de aula, boa parte das vezes a mera descrição explicativa de um conceito não dá conta da compreensão significativa deste; da mesma forma, eu diria, a mera descrição explicativa não dá conta do significado de uma verdadeira *experiência* humana (que dirá, uma *experiência mítica*). Ora, por meio das narrativas míticas, e também através da arte (no sentido lato, englobando aí os jogos) é que a humanidade se permite com mais propriedade organizar o tempo e a produção de sentido de outras formas que não aquela da história. Se nossa existência é devir, o mito permite uma hipérbole, uma metáfora mais poderosa do que a mera descrição: a potência do mito está em “dizer” algo que a forma convencional de se expressar não permite.

Ademais, a estrutura da narrativa mítica, por seu caráter transtemporal, também permite relativizar a concepção de tempo e espaço: com frequência o enredo de um mito clássico se passa em “outro tempo”, distinto da lógica espaço-temporal do mundo “cotidiano” (no submundo, no mundo invisível, etc.). Ora, também as narrativas de RPG operam em outra lógica espaço-temporal, construída e mediada pela imaginação dos jogadores. Nesse ponto, antecipo aqui uma preocupação rançosa, por vezes invocada por vozes conservadoras na educação básica ou no mundo acadêmico, qual seja, a de que o aluno vá necessariamente reinterpretar de forma “errônea” esses símbolos (ou os acontecimentos do jogo de forma geral). Ficando preso na sua própria cultura e época. É um argumento pueril, ainda que recorrente. Independente do meio e de mediação, o estudante está o tempo todo acumulando vivências e

conhecimentos, e produzindo narrativas e orientações de sentido no seu espaço-tempo (sejam elas históricas ou não). Ao professor mediador, então, cabe intervir para provocar uma aprendizagem histórica significativa, como a ele deveria caber, também, a mediação em metodologias mais tradicionais de ensino, como leitura e interpretação de textos, ou análise de filmes, *que se meramente expostos, nada fazem em relação a aprendizagem histórica*. Meu adendo para o RPG em particular é que esta me parece ser uma plataforma que torna mais evidente uma obviedade por vezes esquecida no ensino de história: a de que a história é produzida por e vivida por *seres humanos*, seres sensíveis, capazes e sencientes, seres reais. A proposta de jogo pode tornar acessível uma conexão com simbologias muito humanas, pode tornar factível e inteligível sentimentos, ações e fatos distantes da realidade empírica dos estudantes.

Minha proposta vem como mais um exemplo do uso da mitohermenêutica (FERREIRA-SANTOS, 2005; 2008; 2010) na educação. A mitohermenêutica é uma tentativa de trazer uma “razão sensível” – no meu caso, por meio da narrativa de jogos de RPG – como potência para uma aprendizagem significativa. Trata-se de uma abertura ao simbólico, de uma jornada interpretativa, restituindo “a intuição, a metáfora e o devaneio poético como elementos participativos do conhecimento” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 103). Inspirado por Gilbert Durand, Ferreira-Santos não tenta inverter a perspectiva (indo da razão cartesiana ao puro romantismo), mas, antes, tem uma visão integrada, alheia a binarismos, que ele chama de “prática crepuscular”, e que tem como objetivo amenizar etnocentrismos com a prática da alteridade (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 54). Essa prática, própria da mitohermenêutica, possibilita uma educação de sensibilidade e, em última instância, mobilizaria na direção de sociedades e instituições mais justas (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 87), ou, ainda, permite um processo antropológico de “humanização do humano”, num convite para a arte-educação na qual a mediação diretiva do educador auxilia os alunos a atingir graus mais elevados de generalizações/abstrações (FERREIRA-SANTOS, 2010, p. 75-76).

Na mitohermenêutica, a descrição e a participação etnográfica de pesquisa é sempre calcada na expressividade, em promover encontros, para que se possa vivenciar diferentes narrativas e experimentar-se *sobre* o Outro e *com* o Outro, inspirada no sincretismo dos mitos. O autor também usa Ricoeur para defender essa jornada interpretativa, que exige sair do lugar tranquilo e dos pré-juízos e pré-conceitos para *experimentar* na busca pelo sentido (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 123). O foco da mitohermenêutica, assim, é processual, é focado na experimentação, assim como foi toda a produção dessa pesquisa para

mim, uma constante reflexão sobre a própria atuação profissional, sobre o modo de encarar o RPG, sobre minha relação com os alunos. Mas a pesquisa também foi uma experiência processual para os estudantes, na qual eles refletiam sobre suas próprias ações, interagem com um mundo imaginado, criavam conexões com pessoas imaginadas e internalizavam curiosidade, dúvidas e estranhamentos, repensando suas maneiras de aprender e seu papel dentro da escola. A perspectiva da mitohermenêutica promove, assim, uma internalização, um estranhamento, mas também um reencontro, pois não é uma mera técnica interpretativa, e sim, na minha visão, uma espécie de estado mental e físico para conectar-se com a experiência de pesquisa, estimulando uma compreensão de si e uma conexão com os outros.

Há um último ponto a se reforçar na aproximação entre a narrativa mítica e narrativa de RPG, que é a ludicidade, que, no meu entender, é uma forma bastante válida de viver a mitohermenêutica na educação, por meio do sensível, da experiência e do simbólico. Todo professor de história da educação básica reconhece o gosto dos estudantes em personagens e eventos mitológicos, bem como nas narrativas de jogos (que não raro fazem referência direta a mitos clássicos). O fantástico, o sobrenatural, o mágico, a trama com reviravoltas e improbabilidades, o épico, o drama, uma narrativa aparentemente desprovida de lógica... São elementos que capturam a atenção e geram engajamento efetivo, mais emocional que racional. Nesse ideal, é a compreensão da experiência da narrativa mítica/de RPG que amplia as menções mais comuns de seu uso (como um instrumento/ferramenta); dessa forma, *o jogo torna-se o próprio meio de aprendizagem histórica*. Juntos, na perspectiva da mitohermenêutica, professor e aluno criam um espaço de potência onde se pode experimentar, onde cada um pode permitir-se, indagar-se, interessar-se... Por si mesmos, pela dinâmica de aprendizagem e também pelo estudo e conhecimento de outras épocas, própria da disciplina de História.

Considerar o RPG como narrativa mítica é considerar que o simbólico também pode ser capturado pela história; que ele pode ser mais do que ilustrações de uma cultura histórica; que o anacronismo deve ser ressignificado pela área de ensino de história e que, por fim, a história é construída por pessoas humanas, de carne e osso, e por isso mesmo carregada de simbolismos significantes individuais e coletivos. Parece-me que a realidade e a acuidade histórica são menos objetivas e mais plurais que qualquer noção ingenuamente racionalista e estruturalista. Mais um motivo, assim, para exercitar o sensível e o fenomenológico na aprendizagem histórica, resgatando-a do calabouço que noções positivistas do conhecimento escolar a colocaram. Nessa lógica, acredito que a imersão imaginativa no RPG se apresenta genuinamente como uma possibilidade válida de ser explorada.

## 4 CAPÍTULO QUATRO: O LIMIAR

Este capítulo trará as diversas experiências de jogo de RPG na escola e o percurso pedagógico de planejamento e análise destas. Aqui está concentrado o produto didático da dissertação (somado aos Apêndices de apoio A, B, D, E), que procuraram explicar o RPG como metodologia de ensino. Para evitar confusões, reforço uma a nomenclatura descrita no Capítulo 2: quando o termo *estória* aparecer, ele está se referindo aos acontecimentos dentro da narrativa de jogo, num sentido diegético; já o termo *história* remete aos discursos acadêmicos sobre a história, a história como disciplina ou a uma época temporal factual específica; ademais, o termo *narrativa* está sendo usado aqui como uma estrutura textual/oral genérica, isto é, como a construção de um enredo, de uma trama, de uma fala, de um argumento. Recomendo também a consulta ao glossário no Apêndice C para alguns dos termos e siglas que vão aparecer com frequência aqui (como cenário, sistema, PJ, PnJ, sessão, etc.). Vale lembrar, por último, que os alunos são referenciados por suas iniciais, e que aos seus textos foi incluída correção ortográfica e pontuação, mas que em seu conteúdo e gírias permanece tal como eles escreveram.

Organizei todas as histórias aplicadas em *Quadros Sinóticos* (a lista completa deles está no Apêndice A): estes são esquemas que contém uma síntese das categorias pedagógicas, mecânicas e narrativas utilizadas. No primeiro subcapítulo, descrevo três aplicações de RPG em sala de aula; a primeira “solo<sup>81</sup>” e as demais intercambiáveis (entre o clube extracurricular do *Toca do Aprendiz* e a sala de aula direta). Estas fizeram pensar e transformar sobretudo questões da *aplicação* e *planejamento* do jogo (diversas delas esmiuçadas no Apêndice B). Seja nas intervenções diretas em sala de aula, seja no *Toca do Aprendiz* como espaço de criação, jogo e debate, em todos os casos vemos alunos como protagonistas e até articuladores do próprio aprendizado, como ativos interventores do processo pedagógico. De outra parte, no segundo subcapítulo seguem melhor explicadas as categorias dos *Quadros Sinóticos*, e um resumo do processo de planejamento, produção e execução das histórias de RPG.

### 4.1 JOGAR-SE EM JOGO

---

<sup>81</sup> Entre aspas porquê, devido a metodologia adotada, os alunos são sempre co-participantes e puderam interferir no andamento da intervenção. Solo aqui é no sentido de que essa primeira história foi planejada sem a participação dos alunos, e ocorreu antes da criação do Toca do Aprendiz, e antes de eu entrar no mestrado.

Este subcapítulo descreve algumas das experiências de RPG vividas dentro da dinâmica escolar. Era meu desejo incluir cada uma das falas dos alunos em todas as intervenções realizadas, pois todas as histórias geraram aprendizados, anotações e alterações sobre o *modus operandi* do RPG como espaço de aprendizagem, como metodologia que incita o aprender a aprender. Apenas a título de exemplo, nenhuma das intervenções deixou mais clara a importância da categoria *Recursos* que a história *Invasores Pagãos*. Esta tratou de uma intervenção com alunos surdos no IFSC-Palhoça, e já rendeu um artigo sobre<sup>82</sup>. Devido a própria condição especial de estudantes sinalizantes, seja na barreira de linguagem que se estabeleceu entre nós seja nas suas demandas imagéticas para compreender o andamento do jogo, percebi grandemente a importância dos *Recursos* para todos os alunos que jogam RPG, isto é, de materiais de apoio que ajudem a compreender a narrativa ou ambientações históricas bastante desconhecidas dos alunos. Contudo, por uma questão de tempo e logística da pesquisa, alguns cortes tiveram que ser feitos: assim, aqui estarão debatidas apenas três das Histórias.

Embora os dados obtidos das intervenções sejam muito ricos e diversos, meu objetivo maior na análise que segue foram basicamente três: 1) buscar a conexão mítica da experiência de RPG com a história via imaginação simbólica; 2) procurar a materialização de empatia histórica em falas e reflexões; e 3) perceber a participação ativa dos estudantes em sua própria aprendizagem<sup>83</sup>. Como se verá, os estudantes parecem, no RPG, estar analisando e pensando as coisas como se estivessem lá; vendo-se nas situações, eles criam, em sua imaginação, parâmetros próprios, eles querem estar n'outra época, eles testam a medida de suas interações e buscam ativamente compreensões para os processos ocorridos.

#### 4.1.1 Navegar é Impreciso

Tabela 2 – Quadro sinóptico “Navegar é Impreciso”

<b>Navegar é Impreciso</b>	
<b>Autor:</b> Matheus Fernando Silveira	<b>Ano:</b> 2018

<sup>82</sup> PEREIRA NETO, D. et al. Relato de experiência: sessão de RPG com alunos surdos do ensino médio. In: DA SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M. S.; ALVES, J. B. DA M. (Eds.). Integração de Tecnologias na Educação: Práticas inovadoras na Educação Básica. 1a ed. Araranguá: Hard Tech Informática Ltda, 2019. v. 3.

<sup>83</sup> Eu entendo que muitos desses dados poderiam ter sido cruzados de outra maneira, como, por exemplo, fazendo análises comparativas das respostas em relação ao gênero ou à capacidade econômica dos alunos e toquistas. Contudo, como o material era muito farto, foquei na materialidade das devolutivas em sua relação direta com a proposta de pesquisa (na forma desses três tópicos descritos) e não pude especificar ou categorizar indivíduos ou subgrupos. Essa poderia, sem sombra de dúvida, ser uma pauta para pesquisas futuras.



<b>Jogadores:</b> 7º Ano (EEB Severo Honorato da Costa)			
<b>Cenário:</b> Expansão Marítima Europeia.			
<b>Proposta:</b> No século XVI, os PJ estão a bordo de um navio que zarpa de Portugal com destino ao território que hoje é o Brasil, e devem lidar com as dificuldades e situações típicas de uma viagem como essa.			
<b>Cenas</b>	<b>Cena 1</b> Interação: os jogadores trabalham no navio e conversam com marinheiros e tripulação, conhecendo um pouco a rotina;	<b>Cena 2</b> Descoberta: Fome, sede, tensões raciais e uma tempestade causam complicadores que demandam investigação;	<b>Cena 3</b> Ação: Um motim estoura no navio. Como os jogadores irão reagir?
<b>Sementes Narrativas</b>		<b>PnJ:</b> Capitão Gama; Jaci (indígena); <b>Local:</b> Cabine do Capitão; Despensa; Convés. →Tempestade; →Motim; →Doenças (Escorbuto)	
<b>Sistema:</b> Um sistema independente, ainda não publicado <sup>84</sup> . Cada jogador tem uma classe que detém algumas habilidades características, e o mestre não rola dados, apenas os jogadores, contra uma dificuldade fixa. As opções eram soldado, explorador, médico, sacerdote, marinheiro.			
<b>Recursos</b>		→Imagens impressas de navios e quadros com roupas da época; →Oficina Extracurricular de Ilustração.	
<b>Modalidade</b>		Tradicional	
<b>Conceitos</b>		→Etnocentrismo; →Tecnologia Marítima do XVI; →Imaginário Marítimo do XVI	
<b>Síntese:</b> Os PJ interagem livremente por diversos dias, conhecendo o capitão Joaquim Gama, neto do lendário Vasco da Gama. Ouvem rumores sobre monstros marinhos, sentem fome e sede, pois há racionamento de comida. Há tensão racial pela presença de um PnJ e um PJ indígenas. Devido a posição social de um deles, acabam ajudando na interpretação da melhor rota com o uso de bússolas, astrolábio e até no leme. Após uma tempestade que destrói parte da despensa do navio, e uma onda de febre e escorbuto varrer a tripulação, um motim se forma, mas é contido pela atuação conjunta dos PJ. Alguns dos PnJ morrem no processo.			
		→Exercício de Comparação;	

<sup>84</sup> O criador é Felipe Otero Rocha, grande amigo, rpgista e professor de Artes da Educação Básica, e que também utiliza o RPG em sala de aula.

<b>Objetivos</b>	→Revisão de Conteúdo; →Identificação de símbolos e objetos
------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Essa foi minha primeira tentativa organizada, ainda antes de adentrar propriamente ao mestrado, de usar o RPG em sala de aula. Como a turma era muito pequena (dez alunos, de um sétimo ano), optei por fazer uma abordagem direta (Modalidade: *Tradicional*, descrita no próximo subcapítulo), como se fosse um RPG convencional. Assim, eu mestre e cada um dos alunos assumiu um PJ individual, com todos jogando juntos. Os alunos foram tremendamente participativos e a metodologia da pesquisa-ação foi perfectibilizada nessa intervenção, e passou a ser oficialmente adotada adiante. Apesar dos percalços, tais como incompreensões, abandonos do jogo e confusões generalizadas, esta intervenção é lembrada com muito carinho. Ela me permitiu mergulhar fundo na mitohermenêutica, em começar a desbravar de forma horizontal com os estudantes as melhores formas de trabalhar RPG em sala de aula. Foi enriquecedor ouvir as sugestões dos alunos, e aplica-las não apenas em intervenções vindouras, mas *no próprio ato de jogo que decorria*, de forma que todos pudessem apreciar melhor a experiência usando suas próprias ideias. Uma agência dos estudantes, portanto, não apenas na narrativa do RPG que se construía, mas no próprio funcionamento do jogo. O perfil dos alunos dessa turma, muito opinativos e agitados, sem rodeios, ajudou a quebrar tanto meu medo de não estar proporcionando abertura para os estudantes quanto o discurso panfletário de alguns rpgistas e pesquisadores da educação, qual seja, o de que RPG é um sucesso automático com jovens.

Na criação de personagens para o jogo, os alunos tinham que escolher um nome, uma origem, uma classe (“profissão”), uma habilidade referente a sua classe e um item especial. Segue uma tabela com a lista:

Tabela 3 – Criação de personagens de “Navegar é Impreciso”

<b>Aluno</b>	<b>PJ</b>	<b>Origem</b>	<b>Classe</b>	<b>Habilidade</b>
BLS	Mário Santos	Português	Soldado	Espadas
LAV	Cemildo	Português	Soldado	Mosquetes
RAM	Luna Libre	Espanhola	Exploradora	Rastrear
LRA	Catarina	Portuguesa	Exploradora	Furtividade
THF	Gabrien	Portuguesa	Marinheira	Conhecimentos
MR	Alya	Portuguesa	Marinheira	Agilidade
DSS	Dr. Remito	Português	Médico	Cirurgia
KOS	Kratos	Tupi Assimilado	Explorador	Negociação
MFF	Padre Joseph	Inglês	Sacerdote	Sermão
MGP	Jasperina	Francesa	Marinheira	Espadas
KS	Victoria	Inglesa	Marinheira	Furtividade

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O momento de criação dos PJ é muito rico, e somente aí já podemos trabalhar com elementos históricos. Após a sugestão do aluno BLS, alguns estudantes se empolgaram em procurar nomes que fossem coerentes com os da época. A busca de verossimilhança não parou aí, com os estudantes querendo usar “expressões” (gírias e linguagem) dignas do período, ou de marcos situacionais, como quem era o rei português da época. Como a rede de internet na escola era precária, disponibilizei dados do meu telefone para que alguns pudessem pesquisar informações do tipo. Essa ideia de BLS gerou tanto impacto que, nas intervenções futuras que fiz RPG, eu mesmo realizei a sugestão de que fosse realizado esse tipo de pesquisa na criação dos PJ (sempre de forma voluntária): alguns alunos acabam por percorrer essa milha extra de dar mais textura para o personagem, seja para deixá-lo mais “típico” com a época estudada, seja para ganhar noções sobre como interpretar o personagem. Claro que, em outros casos, seja por desinteresse, preguiça, para fazer comédia ou até por uma tentativa ativa de sabotar a experiência, alguns alunos propositalmente querem escolher nomes icônicos ou genericamente desconectados da simulação histórica de jogo (nesta intervenção, por exemplo, tivemos *Kratos*, que é o personagem principal numa franquia famosa de videogame chamada *God of War*, assim como o icônico *Dr. Remito*).

Na criação dos PJ, fica mais claro como os alunos usam a imaginação durante a experiência de RPG para se colocarem num outro lugar, num outro momento. Vejam o caso do estudante DSS, que interpretou Dr. Remito: ele queria muito ter um patinete como seu item especial. Tive uma conversa com o rapaz sobre, apelando tanto para a coesão narrativa (por que alguém levaria um patinete para uma viagem de três meses num navio?) quanto para a impossibilidade histórica (não existiam patinetes no século XVI). Independente do motivo de DSS ter pensado nesse patinete, que ele não quis me explicar – talvez fosse para “zoar”, talvez fosse porque na vida real ele desejava um patinete, talvez porque ele realmente acreditava que seria possível e útil no jogo - aquela negociação, aquela mediação simples que resultou na negação de um desejo dele no jogo o situou num cenário de jogo *sem patinetes*. Esse simples fato aproxima DSS, do momento histórico em que vivia seu personagem, Remito. A princípio isso parece pueril, admito, mas é apenas o começo: Dr. Remito não poderia ter patinetes porque não existiam patinetes, e se existisse, como um médico adulto ele dificilmente levaria um para um navio. Essa afirmação que talvez pareça óbvia, somadas a outras supostas obviedades que sobrevêm, tem grande impacto na construção imaginativa do cenário e gera um acúmulo de elementos de compreensão. Captar os fios de imaginação dos alunos dentro da experiência narrativa e realizar a devida mediação leva a um caminho de aprendizagem muito potente. Ora,

se na vida temos que aprender onde estamos e de que forma agimos no mundo, é preciso conhecer esse mundo, ou ao menos, sua vida fica mais fácil e interessante ao conhecer esse mundo. Na estória do RPG, não é diferente. Para esse caso: não há patinetes. Não há energia elétrica. Não há geladeira, celulares, internet, barco motorizado, avião. Vejam que DSS, um estudante com muitas dificuldades de aprendizagem, pouco repertório e difícil temperamento, reconheceu em sua fala aberturas para a aprendizagem: “Eu aprendi sobre as navegações que quase ninguém sabia das coisas e *era difícil no mar porque pode se perder e não tinha internet, nem celular, e era tudo muito longe e demorado*” (DSS, grifo meu, Navegar é Impreciso, 2019). O RPG pode criar um estado de aprender; é interessante o professor ficar atento ao processo acontecendo dentro da cabeça dos estudantes, um processo interno de imaginação, compreensão e captação para poder articular ações e falas durante o jogo. É a imaginação como emergência, que vai se deformando para construir um mundo mais coerente, um mundo em que relacionamos fatos, eventos, objetos e elementos (FERREIRA, 2021). Temos outro exemplo nesse sentido na fala a seguir, com a percepção de um conceito difícil como o de etnocentrismo: “A gente viu o *etnocentrismo na prática, na hora da captura dos índios, e também na hora que ele falou de canibalismo e teve altas reação*” (THF, grifo meu, Navegar é Impreciso, 2019).

No ato do jogo, os alunos se vêem (quase literalmente) diante de uma situação concreta, na qual eles devem ativamente se posicionar, pois não há outra maneira de jogar RPG que não seja dizendo o que você faz (ou o que você fala) sobre as coisas que acontecem. A “reação” que THF menciona foi a comoção que interpretei, como mestre, em diversos PnJ marinheiros ao descobrirem que um dos indígenas do navio era um tupinambá, um “monstro canibal”. Essa outra aluna sintetiza bem o processo de *colocar-se em jogo*:

Eu gostei muito do jogo porque podemos criar um personagem alguém totalmente diferente de nós mesmos e **fazer coisas que gostaríamos de fazer, e às vezes não podemos, ou não conseguimos**, e também podemos interagir com outras pessoas e **ao mesmo tempo fazer parte do que estamos aprendendo** (RAM, Navegar é Impreciso, 2019).

Vejam que isso já é indício do pacto da espiral mágica, em que a aluna-jogadora se situa enquanto aluna e enquanto personagem, admitindo o RPG como meio da aprendizagem, como uma forma de explorar possibilidades que ela mesma, no mundo factual, não pode ou não consegue fazer. Esta primeira fase de criação do PJ já demonstra a quebra de uma das maiores falácias no senso comum sobre a *imaginação*, que é sua dimensão pretensamente infinita. A imaginação tem sim seus limites: sabemos que sem entrecruzamento de bases simbólicas e culturais (DURAND, 2012) não se imagina; e que para crianças e adolescentes em especial há

uma necessidade de imagens para que se opere propriamente a imaginação (GIRARDELLO, 2011). Prefiro usar aqui o termo *repertório* para me referir a essa questão. Por vezes, no jogo, a estória memefica um período histórico cujas impressões ou noções dos alunos sobre são bastante alienígenas; cujos repertórios são inexistentes, estereotipados ou confusos. Mesmo quando eles reconhecem termos, objetos, vestimentas e afins, sempre há uma dificuldade de conceber o que está acontecendo, de se colocar lá, de visualizar. Nesse sentido, a existência da categoria do *Recursos*, explicada adiante, é vital. Em relação a esta intervenção, nos *Recursos* trouxe esquemas de caravelas, mostrei quadros com pessoas com roupas da época, entre outros. No fim, essa construção material imagética me pareceu tão importante para eles que concebi uma *Oficina de Ilustração*. Em parceria com a designer e professora de desenho Isadora Trevisan Locatelli<sup>85</sup>, os estudantes tiveram dois encontros para aprender algumas noções básicas: o objetivo era tentar desenhar seus próprios PJ, com diversas imagens de apoio para roupas e itens da época que eles quisessem colocar em seu avatar da estória. No jogo em sala de aula, as referências a essa Oficina foram inúmeras, com elementos criados para o PJ nos desenhos sendo trazidos durante as interpretações. A Oficina de Ilustração foi um sucesso absoluto, sendo inclusive lembrada nos comentários deles, como em “aprendemos sobre as navegações, vimos até umas roupas e armas, o professor trouxe a professora que ensinou a gente a desenhar nossos personagens e aí ficou tudo mais real” (BLS, grifo meu, Navegar é Impreciso, 2019). Ora, aqui, trata-se da imagem deixando mais real no sentido de ser mais próximo do eu, mais conectado comigo, mais experienciado, atravessando-nos enquanto indivíduos (LARROSA, 2002). É a realidade no sentido do palpável, de criar repertório para exercitar a empatia histórica (LEE, 2001) e tornar factíveis certas roupas, certos objetos, certas atitudes. É também algo que reforça o pilar de *simulação* da tríade do RPG.

Mesmo com a turma pequena, a escolha de mestrar para a sala inteira ao mesmo tempo com PJ individuais (Modalidade: Tradicional), torna a condução muito difícil - o que foi percebido pelos estudantes de diferentes maneiras. Uma garota apontou que “Mudaria o tempo que os personagens aparecem, para que não fosse injusto alguém aparecer muito mais” (MR, Navegar é Impreciso, 2019). Além desse problema concreto apontado por MR, isto é, do possível descompasso do tempo de “tela”, do tempo de participação na estória de cada estudante, o próprio andamento da narrativa acabou sendo confuso e caótico. Outro aluno, um brilhante intérprete e que mergulhou fundo na atividade, sugeriu que “as cenas deveriam

---

<sup>85</sup> Portfólio da artista e educadora disponível em <https://instagram.com/isadorabeagle/>.

terminar com mais sentido, porque muita coisa acontece ao mesmo tempo” (MFF, Navegar é Impreciso, 2019). Realmente, a coesão narrativa é algo importante para a imersão e para potencializar a experiência, agregando sequências de acontecimentos e ajudando todos a se situar. É algo que reforça o pilar de *contação* da tríade do RPG. De todas as intervenções, esta - talvez por ser a primeira - foi a mais confusa de todas. Os alunos perguntavam o tempo todo “o que está acontecendo mesmo?”, se interrompiam. Embora eu tenha levado alguns *Recursos*, não recorri a nenhuma estratégia de geolocalização (como fazer esquemas no quadro ou trazer mapas ou desenhos a mão para que os estudantes conseguissem entender uma descrição de um lugar). Em outras turmas que vieram depois, isso foi buscado. Essa confusão de local e da sequência dos acontecimentos foi – novamente! – parcialmente sanada pelos próprios alunos durante o jogo, numa estratégia “corporificada” que também passou a ser incluída como uma estratégia em futuras intervenções. A solução começou com a contundente reclamação de uma das estudantes, oralmente na hora, e reforçada em seu relato escrito: “Eu gostei mais ou menos porque só ficávamos sentados falando. *Acharia melhor encenamos o jogo, ficou mais fácil quando fizemos*” (MGP, grifo meu, Navegar é Impreciso, 2019). Tal fala encontrou eco em outros colegas, especialmente em KS, que também tem um registro inflamado:

**Achei o jogo com pouca interpretação, porque ficamos muito tempo sentados**, eu achava que ia ter mais, ficou chato [grifo dela]. **Colocaria mais encenação, pra ter mais coisa, mais emoção.** Tem que ter mais improvisação se não fica muito chato, muito ruim (KS, grifo meu, Navegar é Impreciso, 2019).

Vejam que estas são falas que demandam um pouco mais de drama no jogo, do pilar *simulação* – o que não é, vale ressaltar, uma demanda em todas as turmas, mas definitivamente foi nesta. Diante disso, e por sugestão do aluno LAV, abri mais espaço entre as carteiras para que a expressão corporal tivesse mais valor e mais lugar, e os alunos pudessem demonstrar o que faziam na cena, bem como situar muito melhor distâncias. Era uma demanda deles, que sem papas na língua me davam dicas, diretas e indiretas, de como tornar melhor o processo, uma dialética foi absorvida por mim também em intervenções futuras, sempre frutíferas nesse aspecto. Esta iniciativa de encenação aproxima-se da modalidade de RPG chamada LARP (*Live Action Role Play*), que tem laços mais estreitos com um teatro de improviso. Nesta estória, a “encenação” alcançou seu auge no encerramento do RPG, uma situação que ficou sendo repetida e lembrada por todo o resto de ano na escola, na qual os alunos combinaram ações de seus personagens para salvar um dos PJ, que estava refém de um grupo de marinheiros amotinados. Embora essa (a aproximação com o LARP) não seja minha abordagem, é válido

ressaltar que, dependendo da turma, pelo menos alguns toques de encenação corporificada são bastante bem-vindos: tornam-se mais uma opção para o professor. É claro que alguns alunos podem ficar um pouco desconfortáveis com essa abertura mais cinemática, como vemos na fala desta outra estudante da turma: “*a única coisa complicada é na hora de interagir, falar, pois fico com vergonha, ainda mais podendo agir um pouco mais de pé*, mas tirando isso é bem fácil” (RAM, Navegar é Impreciso, 2019, grifo meu.). Contudo, é por isso que defendo que uma intervenção de RPG pode contar com um pouquinho de tudo, para que todos os alunos possam ter seus momentos de conexão com a experiência de jogo, e com isso, suas pontes para a reflexão.

Se temos no horizonte tanto a imaginação simbólica quanto a empatia histórica, é importante os alunos sentirem humanidade na estória por meio de seus PJ. Desde essa primeira intervenção, os estudantes reforçaram o que acabou se tornando um dos meus princípios para a construção de estórias de RPG na escola: a busca da coerência do *cotidiano*. Os alunos dessa turma almejavam bastante isso; criticando o tom muito cheio de exotismo que tentei emprestar para a estória, os alunos me disseram que “na vida não é assim, não funcionaria desse jeito”; em seus relatos, há dois registros sobre. O primeiro chega a usar a expressão rotina, em ordem, penso, de aterrar a imaginação: “*Uma sugestão que eu tenho é que também deveria utilizar mais rotina do dia-a-dia, porque [no jogo] era sempre diferente, né?*” (MFF, Navegar é Impreciso, 2019). “Diferente” porque talvez muita coisa acontecesse, numa sequência rápida de acontecimentos – similar, talvez, a um filme – e nesse sentido, “afastando” a imersão desse aluno. Já essa outra estudante deixa claro tanto seu desejo pelo cotidiano quanto o reconhecimento que a “normalidade” a permitiu compreender melhor o conteúdo de história: “*Eu gostaria que aparecesse mais coisas normais tipo dormir e comer pra gente ser mais como pessoa. Tipo tinha os objetos usados, tipo as cordas que eu me pendurei, e os barris e os facões e as armas estranhas, que não tem nada a ver com hoje*” (THF, Navegar é Impreciso, 2019). Essa fala de THF reforça dois aspectos que defendi aqui: primeiro, a humanidade dos sujeitos históricos, *peessoas* como os alunos também são pessoas; segundo, do RPG como narrativa mítica, e do mito como uma espécie de cotidiano reencantado. Por meio de suas ações no ato de jogo, ações que são em si mundanas - como amarrar e subir em cordas, dormir, amolar facões, limpar armas de fogo – mas que, na lógica da espiral mágica, transcendem e se conectam com o aluno, estimulando a imaginação e a reflexão.

Como vimos, essa transposição imaginativa, esse processo de avatarização ou conexão simbólica durante a interpretação ajuda a revesti-la de um aspecto mítico. Essa potência pode ser percebida em diversas outras falas:

Estou tendo conhecimento de verdade sobre as coisas, sobre as navegações, porque daí **a pessoa ficou doente e a gente entendeu o quanto é ruim mesmo, que coisa horrível!** E foi engraçado porque o [nome do estudante; trata-se de MFF] é da igreja e fez Deus proteger a gente e **a gente ficou protegido mesmo, porque deu pra sentir a fé** (LRA, Navegar é Impreciso, 2019, grifo meu).

Consigo **ver como era a realidade das pessoas naquela época**, como eram realmente as navegações, porque **as coisas aconteciam com a gente** dentro do navio. **Temos os nobres que podiam ter um lugar no navio, mas como capitães ou sempre importantes mesmo sem nenhuma experiência, e sim só por serem nobres**, e teve **o padre que fez benção e protegeu o navio com Deus** (RAM, Navegar é Impreciso, 2019, grifo meu).

E aprendi **sobre médico que usa uma minhoca pra sugar sangue e tentar curar, eu era o médico**. Foi muito legal sair da rotina, e **ver o modo de vida na época deles**. Só rodar o dado e podemos jogar (DSS, Navegar é Impreciso, 2019, grifo meu).

Lembro bem do médico que **usava uma faca na ferida pra descobrir doenças e usava uma sanguessuga nojenta para curar coisas** (MFF, Navegar é Impreciso, 2019, grifo meu).

Vejam como os processos ocorrem de forma dialética e integrada. A partir da conexão e estimulada a imaginação, os alunos começam a estipular certos critérios de compreensão, a partir da empatia histórica. Nesses exemplos, temos a percepção de uma organização social diferenciada da nossa época (presença de nobres e hierarquização social), da constatação de que a medicina não foi sempre a mesma (em suas técnicas, em sua aplicação), de que uma doença de época é mais do que uma palavra escrita no papel (pois deixa marcas, pois deixa rejeitos). São todas aprendizagens concretas que ocorrem por meio da experiência de jogo. Se no campo simbólico o médico é aquele que traz a cura, pela empatia histórica um aluno tenta se enxergar como um médico, tenta entender o que um médico faria naquelas condições históricas, para, por fim, na estória, tentar agir como um médico (ou reagir diante de uma atuação de um personagem médico). Se no campo simbólico, lacerações, hemorragias e pústulas de uma doença causam nojo e provocam um estranhamento, pela empatia histórica temos a tentativa de compreender porque as coisas aconteciam daquela forma. Durante a estória que se passou, o PJ médico, interpretado por DSS, trata de um marinheiro PnJ em estado lastimável, nas fases finais do escorbuto; ele tenta conter suas hemorragias com sangrias de sanguessugas. Em momentos posteriores da estória, outros PJ, devido à má nutrição da viagem, acabam por ter sintomas de escorbuto também. Quando se viu doente, a aluna MR interrompeu o jogo para dizer algo muito



impactante, que até hoje ressoa nos meus ouvidos. Não lembro das palavras exatas, mas foi algo como: “professor, eu li sobre o escorbuto no livro, *mas agora que eu tive escorbuto*, eu nunca mais vou esquecer o que é escorbuto, não quero acabar igual aquele cara!”. É claro que quem teve escorbuto nunca foi MR, e sim Alya, a PJ marinheira interpretada por MR. Mesmo assim, é incontestável o impacto da experiência, a conexão com aquele momento, e impactos sempre trazem algum grau de reflexão.

Sobre a icônica cena da proteção divina, citada em alguns dos comentários acima, vale a pena debater mais longamente. Há de se explicar melhor: o aluno jogador (trata-se de MFF) que interpretava o padre Joseph era, ele mesmo, *coroinha da igreja local*, uma igreja que fica em frente à escola. Como tal, ele tinha certo conhecimento acerca do jargão religioso e usou isso ao seu favor, puxando ainda elementos de assuntos que tinham sido trabalhados em aula anteriormente, como a Inquisição Católica. Na estória, com um discurso poderoso, ele convenceu parte dos integrantes do motim do navio a desistirem da insurreição, o que foi decisivo para a trama. Além das várias citações acima sobre o caso, até mesmo a aluna KS, que não se empolgou com o jogo, fez questão de fazer um registro:

Aprendemos muitas atitudes da época e da aula como a coisa da religião com o padre que faz para descobrir (tortura) aprendemos sobre alguns meios horríveis da tortura, e **ele deu benção também os marinheiros ficaram felizes porque acreditam que Deus ia proteger o navio e funcionou** (KS, Navegar é Impreciso, 2019).

Embora essa cena tenha impressionado a todos (inclusive a mim), e sua conexão entre aluno e PJ ser uma das mais sinceras que já vi em RPG na escola, MFF/Padre Joseph mencionou esse momento de forma simples: “Lembro mais do meu personagem né, quando meu padre falou com os pagãos e o padre disse que ia levar ele para as torturas, a inquisição, **ele poderia fazer, na época**” (MFF, Navegar é Impreciso, 2019). Vejam a imaginação operando novamente, e a empatia histórica dando densidade para as escolhas no jogo. *Ele poderia fazer, na época*. Aí está, igualmente, o aspecto mítico da experiência: ao imiscuir seu próprio cotidiano na prática, o estudante incorporou o PJ de tal forma que sua interpretação soou transcendental para a maioria dos demais estudantes, mesmo que para ele mesmo tenham sido falas corriqueiras. Tenho anotado em meu diário de campo que, no momento que ele acabou de dar o “sermão”, a aluna LRA *bateu palmas efusivamente*, arrebatada, no que foi seguida pelos demais colegas. O mito é o cotidiano sublimado; nesse caso, um simbolismo potente, transtemporal, acerca da fé, da crença, e de como discursos religiosos são bons argumentos de convencimento. Sobretudo, talvez, numa época como a da Expansão Marítima, quando a Igreja

Católica tinha bastante hegemonia; é algo que o aluno MFF demonstrou saber, e procurou aplicar. Tudo isso baseado numa premissa simples do RPG, mas que reflete o processo de aprendizagem: do que o PJ *podia* fazer, naquele contexto. É o poder do “e se”, uma das potências da imaginação para o ensino de história, que trata de

imaginar o passado/simpatizar com o passado. Significa jogar com o passado, propor alternativas, levantar hipóteses. Pensar o passado por fora do que dele foi narrado, suspender a narrativa, problematizar a História e compreender que o passado é excesso em relação ao que dele dizemos (PEREIRA, 2020, p. 15-16).

Após esse ocorrido na estória, o personagem de MFF, Padre Joseph, passou a ser mais respeitado pelos PnJ no navio, e mesmo pelos outros PJ, numa posição de poder que foi levantada no debate pós-jogo, pois verossimilhante para o cenário histórico vivido.

#### 4.1.2 Mistério em Carcassonne

Tabela 4 – Quadro sinóptico “Mistério em Carcassonne”

<b>Mistério em Carcassonne</b>			
<b>Autores:</b> Toca do Aprendiz		<b>Ano:</b> 2019	
<b>Jogadores:</b> primeiro, membros do Toca fizeram um teste que inseriu alterações no jogo; depois, aplicado no 7º Ano (Colégio Liderança)			
<b>Cenário:</b> Inquisição e Antigo Regime (Europa Medieval).			
<b>Proposta:</b> Os PJ são enviados da Igreja Católica, e devem investigar um crime ocorrido num mosteiro, no distrito da cidade de Carcassonne. No processo, devem colher também informações sobre os hereges cátaros dessa cidade, sobretudo a suposta posse deles de um item sagrado – o Santo Graal.			
<b>Cenas</b>	<b>Cena 1</b> Interação: PJ conhecem o sacerdócio herege num reservado monastério e procuram entender o que ocorreu.	<b>Cena 2</b> Descoberta: PJ entram e exploram a cidade, parcialmente sitiada pelo exército católico.	<b>Cena 3</b> Ação: PJ conhecem a nobreza herege e devem escolher uma posição: a favor dos católicos ou dos cátaros.
<b>Sementes Narrativas</b>		<b>PnJ:</b> Conde Trencavel (senhor feudal, cátaro); Dante (informante); Sebastien (sacerdote cátaro); Clemente (sacerdote católico); <b>Locais:</b> Monastério; Castelo; Taverna; Praça. → Queima de uma bruxa; → “Falsa” Relíquia Sagrada; → Soldados desconfiados (acidente)	
<b>Sistema:</b> Adaptação de Dungeon World. As ações do jogo são marcadas pela mecânica de “movimentos”, e a narrativa corre mais rápida, com os jogadores escolhendo comportamentos chaves durante as cenas. Cada jogador tem classes com habilidades específicas. As opções eram			

soldado (guerreiro, no original); caçador (ranger); bruxa (druida); padre/monge (clérigo); nobre (paladino), burguês (bardo).	
<b>Modalidade</b>	Alternada
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Imagens impressas com roupas da época, castelos e mosteiros;</li> <li>→ Oficina Extracurricular de Ilustração;</li> <li>→ Esquemas de Posicionamento de PJ no Quadro</li> </ul>
<p><b>Síntese:</b> Os PJ interagem por um dia no mosteiro cátaro, conhecendo um pouco sobre as diferenças de crença e investigando o crime, um assassinato. Entram na cidade usando o parentesco de um dos PJ com os Trencavel. Na cidade, percebem que há insatisfação e racionamento de comida devido as guerras contra nobres católicos. O crime no mosteiro é atribuído às bruxas; uma mulher é queimada, apesar de quase ter sido salva pelos PJ, que suspeitam que o assassino seja da nobreza. Os PJ são convidados ao castelo de Trencavel; um dos PJ se torna vassalo dele, e o grupo decide desobedecer a missão dos católicos, tomando o lado cátaro e desistindo de investigar sobre as relíquias sagradas.</p>	
<b>Conceitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Heresia;</li> <li>→ Inquisição Medieval;</li> <li>→ Estamentos Medievais Clássicos</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Revisão de Conteúdo;</li> <li>→ Apresentação de Conceitos;</li> <li>→ Contextualização de Evento Histórico</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A estória *Mistério em Carcassonne* teve um lugar especial, com um caráter misto no planejamento. Isso porque ela foi elaborada num primeiro momento pelos coordenadores do *Toca do Aprendiz*, eu e o professor Jonas; num segundo momento, fizemos um teste com os toquistas e, num terceiro momento, no Colégio Liderança, reapliquei a intervenção com diversas sugestões de modificações dadas pelos toquistas.

Sobre o teste no *Toca do Aprendiz*, os estudantes demonstraram um amadurecimento a partir de nossos encontros. Após diversos encontros do clube extracurricular, essa foi a primeira vez que os toquistas se sentiram plenamente confortáveis para se posicionar acerca do planejamento e execução do RPG em sala de aula. Durante os encontros relacionados a *Mistério em Carcassonne*, os toquistas deram suas opiniões acerca de escolhas da narrativa, acerca de modificações no sistema, bem como sugestões procedimentais importantes; ao fim, conceberam uma *Modalidade* ousada de RPG em sala de aula (Alternada; descrita no próximo subcapítulo). Esses debates foram registrados por mim em diário de campo, e usei-os para moldar a reaplicação em sala de aula. Especificamente sobre essa estória, vejamos alguns relatos de toquistas sobre:

**O projeto se relaciona com história por meio da narrativa**, um bom exemplo foi a sessão que contou a história de uma invadida pela Igreja Católica: **nós aprendemos sobre os ocorridos nessa cidade por meio do jogo** (ALCT, Encontros do Toca, 2019, grifo meu).

**Através das histórias/sistemas que usamos no RPG, podemos aprender sobre história.** Um exemplo foi o Dungeon World [...] que se passou numa era medieval, na cidade de Carcassonne-França, onde éramos contratados de uma igreja, para derrotar um pessoal “herege” por lá (FNB, Encontros do Toca, 2019, grifo meu).

A facilidade de se comunicar, expressar conhecimento, interpretar situações, pensar de forma mais inteligente, “vivenciar” fatos históricos... É como lá em Carcassonne, **uma cidade real, que foi ministrada no projeto como missão de uma partida** (JCFJ, Encontros do Toca, 2019).

Apreendi algumas coisas sobre história, diplomacia, **como interpretar a história, criar uma história e acima de tudo levar como aprendizado daqui pra frente**, com certeza não esquecerei do que se passa e passará neste projeto (JCFJ, Evento Sessão Zero, 2019).

É um modo de entender a matéria através de entretenimento, consegui entender as coisas **mais de verdade** através de um RPG. **Mesmo não parecendo, ela pode ensinar lições sobre a vida, como enfrentar problemas do dia a dia, ensinar possibilidades de uma forma mais divertida.** No início, fiquei nervosa e insegura, mas quando eu mestrei e joguei, foi bem divertido (JCO, Encontros do Toca, 2019).

Como se vê, há nas falas dos toquistas a percepção de que a aprendizagem ocorre durante a experiência narrativa, seja no papel de jogadores, seja no papel de planejadores. O Toca do Aprendiz parte para uma aprendizagem histórica ampla, sem descartar “conteúdos”, e “levando o aprendizado daqui para a frente”. E o que seria “entender as coisas mais de verdade” senão colocar essas situações históricas mais próximas de si, e, portanto, mais compreensíveis? Isso é aprendizagem sensível. Jogar com a história não significa apenas (como muitos rpgistas e historiadores podem pensar) ficar preso na reconstrução dos eventos históricos: lembremos do perigo da prisão da verossimilhança. Ora, *jogar com a história é também abraçar a contingência, aquilo que poderia ter sido, aquilo que emerge a partir da imersão.* Ou, como nas palavras deles acima, “vivenciar os fatos históricos”, “ensinar as possibilidades”, “aprender por meio do jogo”. Essa exploração de possibilidades e significados para melhor compreender o “real” só é possível conectando-se com a imaginação, e é melhor materializada com a empatia histórica. Lidar com a agência (dos alunos) no RPG é também, talvez paradoxalmente, endossar a agência dos sujeitos históricos. No jogo, os alunos exploram tensões, negociações, devir; experimentam com o passado numa ambientação supostamente realista, e é justamente por essa suposição que se alcança a potência, a curiosidade, a aprendizagem.

A aluna JCO é um caso interessante para se debater este assunto. Ela já conhecia o RPG antes do projeto do Toca do Aprendiz, mas disse que não se sentia equipada para mestrar, por vezes até para interpretar. Embora ela nunca tenha me dito diretamente, suponho que isso esteja pelo menos parcialmente relacionado com o fato dela ser uma garota – sabemos que há

uma questão sexista forte nas comunidades de jogos, sejam eles de RPG ou não. De qualquer forma, JCO confessou que além do problema da questão “técnica” (saber as regras do jogo, saber interpretar), ela também não gostava de história, tinha dificuldades com a matéria, e pensava que se fosse mestrar, ela faria *errado*. Após nossas conversas, eu deixei claro para ela que não se trata de corrigir os estudantes para “performar” tais como agentes daquela época (embora os estudantes-jogadores de fato tentem fazer isso, e você como mestre deva sim incentivá-los a tanto), mas da descoberta do devir histórico, de reconhecer a humanidade do processo histórico. Não se trata de jogar os estudantes no rio do tempo e treiná-los para que estes “sigam a história como ela aconteceu”, pois isso nem mesmo o historiador, munido do arcabouço teórico-metodológico que lhe é próprio, é capaz de afirmar com certeza categórica. Além disso, os estudantes jogando RPG não estão examinando fontes para construir narrativas históricas tal como um historiador faria. Eles estão *experimentando*; por isso certas estratégias que defendo são tão importantes, como trazer o cotidiano, situar imagetivamente, procurar pensar dentro das possibilidades da época. Sobre esse ponto, vale acompanhar a longa fala deste outro toquista, que disserta sobre como foi a sua mesa de jogo de *Mistério em Carcassonne*, e como esta serviu para ele repensar questões históricas:

Lá teve um paradigma [penso que ele quis dizer “vertente” ou “corrente”] da religião católica, uma outra versão de religião que eles acreditavam e viviam lá. [...] Isso é fato, teve inclusive um cara chamado **Trencavel que era tipo um general, um nobre. E tinha uns boatos na época que eles tinham tesouros tipo como é na arca da aliança, o santo graal** [ele faz uma referência ao filme Indiana Jones: Arca de Aliança, em que são resgatados tesouros da cristandade]. E nós éramos praticamente mercenários contratados pela Igreja Católica para recuperar esses tesouros, um deles o Santo Graal. [...] Encontraram, na prisão da cidade, um cara aprisionado, o Dante, ele tinha um livro sagrado e ele tinha a fé cátara, essa fé dessa cidade que se opôs contra a Igreja Católica. Ele falou do Serafiniel, um pastor da fé cátaro que era muito suspeito. A gente optou pela diplomacia contra esse chefe<sup>86</sup> da história, porque a gente viu que ele fez umas coisas nada a ver porque o Dante contou pra gente. **A gente sabe que não é muito comum optar pela diplomacia nesse tipo de situação, a gente sabe que tinha inquisição**, e ainda mais que eu era um ranger que não sabia falar muito bem [faz referência aqui a sua “classe” no jogo, que não tinha habilidades sociais]. Mas ele [Serafiniel, o pastor cátaro] começou a entrar em corrupção com ele mesmo, **então foi uma contradição** porque ele era um pastor e as pessoas deixaram de acreditar, **deu de sentir porque ele não acreditava de verdade na fé cátara dele**. Mas a gente não era católico também, então **o que a gente fez foi convencer as pessoas da cidade, foi dominar a cidade meio que convertendo elas para as nossas ideias**. No fim, não tinha Santo Graal nenhum que viemos buscar e tchau tchau Igreja Católica, e a gente converteu eles pra uma outra religião que tinha um líder chamado Santo Agostinho Carrara [referência a um personagem do antigo programa de TV chamado *A Grande Família*]. Vou dar a dica do que aconteceu, um certo ranger aí, que era eu, peguei um nível de clérigo [uma classe que tem poderes e influências divinas, tal como um sacerdote] depois do debate com Serafiniel e aí já viu. [...] A

<sup>86</sup> “Chefe” é uma gíria típica das comunidades de jogos, usada para descrever um forte líder antagonista.

**gente sabe que isso não aconteceu, né [ele quer dizer, no sentido histórico], mas é porque a gente sabe que a religião era muito importante pra época, então com essa conversão a gente fez um novo padrão, e era muito perigoso isso, porque a gente sabe que a Igreja Católica ia ser nossa inimiga.** (JCFJ, Evento Sessão Zero, 2019).

Essa potente fala tem de tudo um pouco: a grata percepção de surpresa da narrativa ser inspirada num evento real (que será debatida logo a seguir nesse subcapítulo); o convite ao devir histórico, ao inventar dentro de possibilidades históricas, ainda que de forma parodiada e escrachada; a reflexão e comparações com verossimilhança; a separação na diegética da estória do que há de história; o reconhecimento de certos institutos e contextos históricos (tais como o combate a heresia por parte da Igreja Católica, e a influência que ela estabelecia); a tentativa de simular um sacerdote peregrino (e herege) da época; a experiência mítica de fazer um debate fervoroso em questões religiosas para não apenas revelar a falta de fé de seu adversário, mas fundar uma corrente religiosa; a referência a repertórios imagéticos externos de outras mídias (filme do *Indiana Jones*, série de TV *A Grande Família*) que o ajudaram a contextualizar a cena. Aí há, realmente, o pacote completo: imaginação simbólica, empatia histórica e autonomia de aprendizagem.

Em relação ao debate pós-jogo com os toquistas, uma das sugestões deles foi a retirada de alguns elementos abertamente fantásticos que não tinham relação com a própria estória. Explico: a fantasia medieval é o maior cenário básico dos RPG; desse tema veio o primeiro RPG e ele ainda é a ambientação mais comum. O sistema de jogo utilizado na intervenção (*Dungeon World*) também é de fantasia medieval. De todas as estórias listadas aqui na dissertação, *Mistério em Carcassonne* é a que mais se aproxima desse tipo de cenário. No teste que fizemos no Toca do Aprendiz, havia a possibilidade de utilizar coisas típicas do sistema escolhido (*Dungeon World*), como distintas “raças” de jogo (orcs, elfos, anões, etc.) e feitiços muito poderosos. Durante as conversas com os estudantes, especialmente ALCT, FNB e JCFJ, chegamos à conclusão que o foco da estória era a percepção do funcionamento da inquisição e de alguns institutos medievais clássicos, como o clero secular, a inquisição ou a vassalagem. Os toquistas disseram que, da forma apresentada, essa parte específica do fantástico estava puxando por demais atenção dos jogadores (no sentido de a possibilidade de ser um elfo no jogo ter muito mais valor imersivo do que estar em um ambiente historicamente ambientado); então, alguns desses elementos fantásticos foram eliminados na reaplicação em sala de aula (por exemplo, todos os personagens interpretados deveriam ser da raça “humanos”). É claro que, dependendo da proposta pedagógica, o fantástico/sobrenatural é muito bem-vindo, sendo

inclusive descrito como uma *Semente Narrativa* no próximo subcapítulo. Contudo, como minha metodologia abraçava a horizontalidade, acatei boa parte das sugestões e o resultado foi bastante interessante.

O teste com os toquistas inseriu uma importante questão procedimental, que apesar de não poder ser usada sempre, tem seu valor como recurso pedagógico, e que será retomada na parte nomeada de *Dinâmica*, no próximo subcapítulo. Resumidamente, esse RPG foi jogado com os toquistas *sem nenhuma contextualização*; não tivemos prévia, ou aula que deu uma base conteudista para o tema, ou que os ajudou a criar repertório. Percebi, apesar disso, que a *surpresa* poderia ser muito bem vinda para o engajamento; penso ser, inclusive, uma versão do estranhamento benjaminiano que narrativas podem causar. Quando os toquistas descobriram que a estória simulava um evento real (o cerco a Carcassonne por nobres franceses católicos e pela própria Igreja), institutos e nomes reais (Lorde Trencavel, vassalagem), ficaram tremendamente impressionados. Vários deles se reuniram para pesquisar mais sobre o tema, e isso me captou a atenção. Houve pedido deles foi para que as aplicações dessa estória também trouxessem esse elemento de “surpresa” quando em sala de aula. Alguns chegaram a escrever sobre em seu relato sobre a experiência do Toca ou na sua fala no evento Sessão Zero RPG:

Tanto eu como a maioria do pessoal, **nem sabia que a cidade de Carcassonne existia, assim como o evento que ocorreu na época, mesmo assim era tema do nosso jogo, foi ótimo** (FNB, Encontros do Toca, 2019, grifo meu).

[...] o barão Trencavel, ele realmente existiu. Esse foi importante nessa revolta contra a igreja católica, e o rpg foi bastante importante porque **foi meio que uma aula de história onde a gente pôde ver ele. Então, tinha que ter isso de novo.** (ALP, Evento Sessão Zero, 2019, grifo meu).

**O mais legal de aprender com o RPG é às vezes tu não saber que aquilo é meio que uma coisa real.** No Carcassonne, eu não fazia ideia, daí quando a gente terminou, uau! Os professores falaram que se inspiraram no acontecimento real e tal [...] foi incrível, porque a gente percebeu coisas no jogo, então vamos fazer assim de novo que é AQUILO (CCL, Evento Sessão Zero, 2019, grifo em negrito meu, ênfase em caixa alta dele).

Após conversar com eles, percebi o quanto essa questão procedimental pode parecer mais complexa do que parece. Se por um lado, é vital trazer um pouco mais de repertório para que a imaginação simbólica e a empatia histórica possam operar mais propriamente, também é verdade que quando isso ocorre (a contextualização prévia), o debate após o jogo tem um sentido confirmativo (“estivemos lá, vimos como é”). De outra parte, quando as revelações e contextualizações sobre a época histórica são feitas somente depois da jogatina, os alunos retornam para sua experiência de jogo com outros olhares, o que é muito fecundo, pois eles

podem se atentar a detalhes factuais que são importantes para a compreensão de um período histórico. Afinal, “existiam mesmo rixas entre nobres católicos e nobres hereges? A Igreja tinha mesmo toda essa influência? Existiam várias igrejas?” Tais frases foram alguns dos questionamentos de toquistas que anotei no meu diário de campo; reparem que estas não foram apenas perguntas feitas para os professores, mas *assuntos que eles mesmos puxavam entre si*. Assim, penso que a *Dinâmica* da intervenção pode seguir esses dois caminhos – contextualização prévia ou posterior, *apresentação de conceito* ou *imersão no conceito* – a depender da turma, do tema a ser abordado e da estória elaborada, com ambas as possibilidades tendo suas potencialidades. Vale lembrar: o estranhamento benjaminiano do que é familiar pode ser outro reforço do aspecto mítico, ritualístico até, de uma experiência “atravessadora” de RPG. Permite certo distanciamento, permite comparações, permite curiosidades – tijolos para a construção do conhecimento.

Outra questão debatida com os toquistas no teste foi um dos maiores óbices a aplicação do RPG em sala de aula, que é a quantidade de alunos, abordada no próximo subcapítulo, na categoria *Modalidade*. A sugestão que sobreveio foi usada no Colégio Liderança (com a estória *Mistério em Carcassonne*) e na EEB Severo Honorato da Costa (com a estória *Revolução de Sangue*) e devo dizer que de todas as que já vivenciei, me pareceu a melhor solução procedimental para esse ponto, ainda que exija uma turma entusiasmada e realmente disposta com a proposta. Em síntese, foi a ideia de fazer mesas rotativas, isto é, o professor coordena uma intervenção com sessões alternadas, atendendo uns poucos alunos por vez, enquanto outros “aguardam”. Não demorei a encontrar atividades e usos para preencher esse tempo dos alunos “ociosos” que aguardavam sua vez, conversando com os toquistas e observando trabalhos de outros pesquisadores de RPG. Isso está explicado em mais detalhes a seguir neste capítulo e também no Apêndice B; por ora basta dizer que estes alunos não são abandonados enquanto os demais jogam.

Em relação a reaplicação dessa estória no Colégio Liderança, os personagens criados foram estes que seguem:

Tabela 5 – Criação de personagens de “Mistério em Carcassonne”

<b>Aluno</b>	<b>PJ</b>	<b>Classe</b>	<b>Habilidade</b>
JSC	Alice	Bruxa	Cura
ICAT	Lorena	Nobre	Conhecimentos
JVPW	Arthur Pendragon	Soldado	Espadas
VM	Victor	Burguês	Negociação
MBA	Cecília	Monja	Conhecimentos
FLM	Francisco	Caçador	Rastrear
MJJZ	Isis	Nobre	Espadas



VS	Sillian	Soldado	Resistência
NRL	Beatriz	Caçadora	Furtividade
NSS	Isabel	Soldado	Espadas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta turma, muitos dos relatos reforçam aquela ideia de que ao projetar-se, ao imergir na estória, os alunos tentam se colocar num estado de compreensão das coisas que o cercam, visto que tomam um papel ativo dentro da estória, como, por exemplo, em: “Na hora do padre e do “juízo” da bruxa eu me lembrei dos conteúdos, mas *foi diferente, porque foi com a minha personagem.*” (NSS, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019, aspas dela, grifo meu); ou ainda: “Acho que entendi melhor depois de jogar porque *pude interpretar um personagem medieval sendo eu e viver nesse tempo*, assim pra mim foi bem mais fácil de entender” (MJJZ, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019, grifo meu). Essa intervenção também contou com colocações interessantes em relação a outras metodologias e suportes de aprendizagem, usando a imersão como baliza, como em “Não consegui pensar em nada de filme e tal porque *é diferente, aqui a gente viveu. Eu me sentir dentro da época ajudou muito para entender melhor a época*” (FLM, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019, grifo meu). Vejam que tantas referências a “viver”, “vida”, “meu personagem” dão força para aquela premissa de uma experiência de jogo que torna real porque torna mais próximo do eu, que torna sensível (e até importante) porque estabelece um vínculo consigo. A tentativa de compreender o que está acontecendo é a tentativa de “entrar” dentro do jogo; “sentir-se” parte da estória é experiência mítica, e permite tentar achar as amarras da narrativa, permite uma aprendizagem ativa. Vejamos outras falas nesse sentido, imiscuídas na ideia de cotidiano e de familiaridade:

consegui imaginar umas coisas que não sabia nada (monges), **teve também a coisa de como fazer e afiar espadas que foi legal** (JVPW, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019).

**Mas deu de entender melhor como eles viviam, e as vestimentas são diferentes e o professor mostrou umas fotos**, porque a [nome de outra aluna, trata-se de MBA] não sabia entender uma armadura. **Entendi muito melhor como era a cidade porque eu achava que cidade era como se fosse a nossa, só que sem prédios** (ICAT, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019).

Por exemplo, **tinha como as classes se comportavam, como se vestiam, por exemplo, tinha a armadura, tinha os mantos dos monges e os brasões de guardas, que eram como se fossem empregados dos nobres** (NRL, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019).

Como já mencionei anteriormente, a potência de fatos aparentemente simples ou “óbvios” é enorme: “como é uma cidade naquela época? Que roupas as pessoas usam? O que é

um brasão? Como eram fabricadas as espadas?” Responder essas perguntas que surgem a partir da prática do jogo, e criar curiosidade e engajamento sobre elas gera um mergulho em outra visão de história, uma visão mitohermenêutica que convida de forma sensível ao conhecimento. Vejam que isso vai desde que estabelecer um repertório onde nada havia (conseguir imaginar monges que “nada” se sabia, ou usar imagens como base para a conexão) até tatear sua imersão pelas materialidades apresentadas, de objetos a práticas (guardas que são “empregados”, o afiar das espadas, o manto dos monges). Além disso, a mitohermenêutica incentiva o professor-mestre a se preocupar com essas questões cotidianas, pois elas potencializam não apenas a prática do jogo, como a aprendizagem histórica que o RPG proporciona. Afinal, no debate pós-jogo, tudo isso pôde ser trazido (entre muitas frases como “foi comigo que aconteceu isso!”) e é combustível para fomentar a reflexão e complexificar conceitos históricos (como, por exemplo, o que é um “empregado” hoje e o que é um “empregado” na época?). Como já mencionei, o “real” é sentido como aquilo conectado com o eu, e ele pode se materializar em símbolos, objetos, cenas do cotidiano, como observada nesta outra fala: *“Teve a cena dos guardas treinando e os brasões das famílias dos senhores feudais que são bem reais, as cenas, os cavalos. Acho que consegui imaginar melhor as coisas do século XV”* (VM, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019, grifo meu).

É curioso que, com os toquistas, o foco maior dos alunos-jogadores foi em tentar entender a fé cátara, enquanto que, no Colégio Liderança, o foco maior foi na compreensão da hierarquização social. Ainda assim, no Liderança, a cena mais marcante parece ter sido a da queima de uma bruxa por agentes da Inquisição Católica:

Na Idade Média, tinha pessoas que sabiam curas para ajudar as pessoas, por isso que algumas pessoas achavam que elas eram bruxas, aí eles queimavam, afogavam ou enforcavam, a igreja fazia “propaganda” e os padres eram muito respeitados pelo povo (aspas dela, NSS, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019).

**Eu imaginei na minha cabeça o local e os personagens e consegui entender melhor que as separações de classes do jogo era as pessoas que eram diferentes na idade média,** o que elas podiam fazer era diferente, por exemplo, eu sabia sobre as plantas e as pessoas gostavam de mim porque eu ajudava elas a ficar melhor, mas me chamavam de bruxa (JSC, grifo meu, Mistério em Carcassonne - Liderança, 2019).

Ao declarar “me chamavam de bruxa”, a aluna está quebrando suas concepções, porque percebeu que as suas ações no jogo, ainda que bondosas, geraram uma perseguição. Veja que há agência direta em trazer sentido para a narrativa, “imaginando na sua cabeça”; no caso acima, temos uma tentativa de explicar as aparentes contradições das ações da inquisição, ou seja, a busca da empatia histórica para dar sentido a ações de sujeitos históricos. De qualquer

forma, nessas falas está presente a humanização dessas pessoas que são queimadas e perseguidas, situando-as, ainda, em certos estratos sociais medievais específicos. Temos outros exemplos de compreensões interessantes dos estamentos clássicos da idade média, pensados sempre a partir “do que os PJ podiam fazer” dentro da estória. Ao mesmo tempo em que compreendiam esses estamentos como estratos sociais, isto é, como exemplos típicos, também puderam perceber a individualidade de suas ações e da sua agência na estória, realizando, a partir daí, reflexões de ordem histórica. Afinal, nem toda pessoa do povo era camponesa, havia separações sociais pesadas, havia questões inacessíveis para uns e fáceis para outros:

Consegui perceber que tinha as classes e que era os estamentos tinha as classes mais “baixas” outras médias e outras altas. Uns eram mais respeitados dos que outros, uns eram mais ricos que outros, uns tinham habilidades e conhecimentos de algumas coisas que outros não tinham, por exemplo, os cavaleiros sabiam lutar melhor (NSS, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019).

**Entendi as classes [do jogo] como os estamentos**, entendi até a função das bruxas, que tinha gente do povo “diferente”, tipo camponês e caçador e tinha os monges que fazia parte do clero, e a nobreza, que **eu, por exemplo, era filha do nobre da cidade, ele era um senhor feudal, então eu tinha privilégios** (MJJZ, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019, grifo meu).

Por exemplo, os monges, e os senhores feudais e a vassalagem, **ficou melhor de entender como eles eram “tratados” pelas outras pessoas, associando um pouco com as coisas do RPG**, teve o Arthur que era o [nome de outro aluno, trata-se de JVPW] que virou um vassalo no jogo, e o crime aconteceu dentro do monastério e **pudemos ver os monges e falar com eles e ver que eram isolados. Assim, deu pra imaginar muito melhor as coisas**. (ICAT, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019, grifo meu).

Minha classe não era muito rica, porém era “comum”, eu era caçador, eu era do povo, mas era diferente dos camponeses, mas não mandava nas coisas igual os nobres, só que eu tinha mais “independência” digamos assim (FLM, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019, aspas dele).

Tanto a descrição escrita como uma conversa com os alunos sobre a experiência são imprescindíveis para saber o que abordar no debate pós-jogo, na mediação final do professor; uns se expressam melhor por escrito, outros oralmente, e até a mesma pessoa por vezes prefere falar mais de um certo assunto por escrito e por outro na hora da fala. De qualquer forma, aspectos que foram percebidos devem ser reforçados, e equívocos ou dúvidas podem ser sanadas a partir do ato de jogo. As limitações ou facilidades de cada “classe” eram usadas como recursos pelos jogadores, que usaram esses conhecimentos no andamento da estória quando, por exemplo, ao tentar salvar a PnJ bruxa de uma falsa acusação, os alunos decidirem que os personagens camponeses é que deveriam se aproximar e realizar ações, para chamar menos atenção em meio a população. Essas diferenciações estamentais pareceram claras para eles, e o

RPG foi um processo de experimentação desse processo. Chegou ao ponto de, no debate final, um aluno (FLM) dizer que era extremamente improvável que todos eles (todos os personagens) estivessem agindo juntos o tempo todo “na história real” devido a essa discrepância entre os estamentos. Outro caso interessante nesse sentido é o de VM. Esse aluno se sentiu parcialmente paralisado pela sua “função” de classe, que todos na mesa pareceram entender muito rápido. Em seu relato, ele descreveu bem isso: “não consegui entender bem a coisa das classes, porque *eu não sabia direito o que eu podia fazer como burguês, porque eu não era nem camponês, mas não era soldado, nem nobre, não sabia onde me encaixava*” (VM, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019, grifo meu). Ora, no cenário de jogo da alta idade média europeia, com o capitalismo comercial começando a se firmar, a “classe” que este aluno performava era a da burguesia. Não é incrível que o único jogador da turma que ficou confuso acerca do seu “papal” é justamente aquele que interpretava um “arquétipo” de pessoa que despontava? Um perfil que é, por excelência, um representante da transição deste espectro histórico? Esse assunto pôde, após o jogo, ser melhor debatido em sala, e a invocação das práticas da jogatina tornou muito vívida um tópico que, a princípio, parece tão morto para os alunos, como é este da ascensão do capitalismo comercial. Importante notar: este conceito se tornou um tópico de aprendizagem mesmo tendo sido *ignorado* no planejamento inicial; ele não era pauta, não estava planejado de explorar isso durante essa estória, mas o capitalismo comercial *se tornou pauta* a partir da experiência de jogo dos estudantes, que, pela própria natureza do RPG, é multifacetada, polissêmica (assim como a história!) e pode tomar caminhos por vezes imprevistos. Imprevistos, mas nunca improficuos para o olhar atento.

Sobre a questão do repertório cultural, temos também exemplos de como opera a cultura histórica, de como a aprendizagem ocorrem lateralmente em outros ambientes para além dos escolares. Para se conectar com simbolismos da narrativa, muitos alunos buscaram em contextos de filmes, jogos ou séries o contexto para que aquilo que estava ocorrendo, por vezes inclusive fazendo a separação entre o que chamamos nesse trabalho de *história* (verossimilhança, narrativa histórica) e *estória* (do RPG ou de outras mídias):

**Eu acho que é tipo a série *Game of Thrones*** porque é uma série que fala um pouco sobre idade média, e tinha cavaleiros e as roupas **eu imaginei como se fosse a série** (JSC, grifo meu, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019).

Parece que todas as coisas eram meio que conteúdo de história, **é igual ver a série *Game of Thrones*, que não é história mas tem história** (ICAT, grifo meu, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019).

Claro que consegui relacionar cenas do jogo com outras coisas, por exemplo o meu avatar [expressão utilizada em jogos eletrônicos para o personagem que você controla] que era **o Arthur, era baseado no rei Artur das lendas de Excalibur que tem em filmes e jogos** (JVPW, Mistério em Carcassonne - Liderança, 2019).

Aprendi nesse jogo de RPG, porque **era tudo meio “histórico”**. **Tentei sempre interagir, acho que consegui diferenciar as horas mais sérias de aprender** (NRL, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019).

Consegui relacionar a séries esse jogo, como *Game of Thrones* e Vikings, que se passam na Idade Média, mas também as lendas, o rei Arthur, tipo quando Arthur quebrou sua espada de um jeito ridículo [ela se refere a um momento do jogo em que o PJ Arthur quebra a espada numa pedra, numa paródia da famosa lenda] e também a um jogo do tabuleiro que joguei do Carcassonne, porque a história meio que passa ali na cidade (MJJZ, Mistério em Carcassonne – Liderança, 2019)

Novamente, aqui, temos essa questão tão importante para os estudantes (e também, vá lá, para o ensino de história) que é referendar que sabem diferenciar a *estória* da *história*. Sabemos que há certa resistência no uso de filmes, séries e afins como base de compreensão histórica, mas não um professor que percebe que a aprendizagem histórica e que as orientações de sentido temporal dos estudantes ocorrem a todo momento. A maior importância disso, para a prática do RPG, é a apreensão de certo repertório. Repetindo o quase mantra desse trabalho: imaginar para compreender, e sem repertório, não imaginamos. Até esta intervenção, havia tido poucos *feedbacks* de dificuldades nesse sentido, pois os alunos apresentavam algum repertório para *deformar* com a sua imaginação, no sentido que fala Gaston Bachelard. Aqui, por outro lado, tive alunos que foram exemplos icônicos da importância do repertório, especialmente com a estudante MBA. Quando o primeiro soldado apareceu na estória, e eu disse que ele vestia uma armadura completa, dos pés à cabeça, todos acenaram; para minha surpresa, ela interrompeu a narração, afirmando, chateada, que “não entendia, que não sabia o que era”; e reclamou que não conseguia *imaginar*. Seus colegas tentaram ridicularizá-la, mas quietei-os, e respondi na medida do possível, procurando descrever que era como uma roupa de metal, feita para se proteger de ataques. Mesmo assim, foi muito difícil para ela – que, segundo afirmou, nunca tinha visto armaduras, ou jogado ou visto filmes/desenhos/séries com representações do tipo – conceber *uma pessoa com roupas de metal*. Quando refletimos sobre, parece algo realmente inconcebível, ou, no mínimo, muito estranho. Ela não foi a única com dificuldades similares nessa estória. Observem a fala desta outra aluna, que segue um direcionamento semelhante, ainda que constata certos temas trazidos em aula:

Sobre as cenas, eu não consegui relacionar com filme ou série, e até esqueci de falar isso pro professor, mas **eu achei BEM confusas, era muita coisa que eu não conhecia acontecendo**, acho que foi exceções que consegui entender bem as cenas.

Mas foi legal. **Mas as coisas que foram faladas na sala eu lembrei melhor**, por exemplo, a cena da inquisição com a fogueira da bruxa, e a hora do senhor feudal deu pra ver que ele era rico e cheio de grana, que morava no castelo que era de pedra e bem protegido (NRL, *Mistério em Carcassonne – Liderança*, 2019, grifo caixa alta dela, grifo negrito meu).

Como se vê, ainda que a contextualização prévia possa estragar a “surpresa”, tão querida pelos toquistas, ela também pode ser um enorme óbice para que a intervenção seja interessante e profícua para o estudante, sobretudo para aquele que tem pouco repertório sobre o cenário da estória que será trabalhada. É claro que a categoria *Recursos*, vista no próximo subcapítulo, pode ajudar a suprir isso, mas para tanto o professor deve estar preparado. Não tinha naquele momento, por exemplo, imagens de soldados com armaduras. Creio que ninguém, entre todas as vezes que joguei, exprimiu de forma mais sintética e precisa a questão do repertório que o aluno VS:

Não consegui pensar em nada a ver com isso, porque o que eu assisto não tem a ver com a época medieval. Eu consegui relacionar com o conteúdo mais ou menos, **eu sei o que tinha que imaginar, e eu sei que tenho imaginação, mas não é o suficiente** (VS, *Mistério em Carcassonne – Liderança*, 2019, grifo meu).

“Não é o suficiente!” Ora, VS se sentiu incapaz de acompanhar alguns dos momentos porque precisava de um pouco mais de contexto, de repertório. A cultura da imagem da indústria cultural é – com razão - criticada como limitada, estereotípica e cerceadora. Contudo, *ela também pode ser possibilidade*: afinal, a cultura da imagem gera repertório, que pela autoria do *remix*, da paródia, da deformação de imagens, e sobretudo pela mediação do professor, pode permitir uma aprendizagem imaginativa (FERREIRA, 2021). Em resposta a demanda imagética e de repertório desta turma, eu fiz outra edição extracurricular da Oficina de Ilustração, em mais uma parceria de sucesso com a designer Isadora Locatelli. Vejamos o que nossa querida MBA, das armaduras, tem a dizer sobre:

Não entendi quando o professor disse armadura porque nunca tinha visto isso, eu não jogo, não sei jogar e não gosto de história. Mas depois teve imagens e a oficina aí ficou mais fácil. (...) **Não lembro nada de filme ou desenho ou nada que tenha relação com esse jogo em que nós jogamos, foi estranho. Mas eu consegui imaginar algumas coisas porque o professor foi explicando** os lugares que a gente ia passando, agora sei melhor como eram algumas coisas na época, por exemplo, o mosteiro e **principalmente o medo das bruxas** (MBA, *Mistério em Carcassonne – Liderança*, 2019).

“Foi estranho!” Sim, MBA, e com o estranhamento benjaminiano vem a tentativa de compreender, a ponto da necessidade de pedir por mais. O RPG é uma espécie de desequilíbrio cognitivo; há potência na descoberta e há potência no desconhecido. Queria destacar também

que, mesmo sem quase nada de repertório, mesmo sem entender muito da narrativa, mesmo sem gostar da disciplina de história, um simbolismo se destacou na fala de MBA - o *medo* – o que, para ela, esteve entre o que mais marcou. É a humanização da história, e a força da conexão da imaginação simbólica quando uma aluna, por meio do sensível, se conecta com uma “pessoa possível” do passado e se coloca num *estado de compreensão* acerca desse medo, e consequentemente, acerca desse passado. Um exercício que se provou possível pela metodologia aqui empregada.

#### 4.1.3 Nutrindo o Quilombo

Tabela 6 – Quadro sinóptico “Nutrindo Quilombo”

<b>Nutrindo o Quilombo</b>			
<b>Autores:</b> Toca do Aprendiz		<b>Ano:</b> 2019	
<b>Jogadores:</b> 2º ano do Ensino Médio (IEE, aplicado por toquistas); 8º Ano (Colégio Liderança), 1º ano do Ensino Médio (IFSC, aplicado por toquistas)			
<b>Cenário:</b> Brasil Colonial, logo antes da chegada da família real portuguesa.			
<b>Proposta:</b> No começo do século XIX, devido a uma série de tempestades que arruinaram a colheita do quilombo, os PJ são os afrodescendentes escolhidos da comunidade para buscar suprimentos, seja numa cidade ou fazenda alheia...			
<b>Cenas</b>	<b>Cena 1</b> Interação/Descoberta: PJ devem debater entre si, explorar rapidamente o quilombo e optar pelo caminho a seguir	<b>Cena 2</b> Interação/Descoberta: PJ devem sofrer pressão e encontrar alternativas para cumprir seus objetivos rapidamente	<b>Cena 3</b> Ação: os conflitos se acumulam e ameaçam separar ou matar o grupo. Estariam os PJ dispostos a se sacrificar pela missão?
<b>Sementes Narrativas</b>	<b>PnJ:</b> Capitão do Mato, Feitor Gonçalves (fazenda); Capitão Gonçalves da Milícia, Conde de Palmela (cidade). <b>Local:</b> Depósito, Plantação, Senzala (fazenda); Praça, Armazém, Cortiço (cidade) →Escravos pedindo ajuda (fazenda) →Distração Carruagem (cidade) → Negros que não apoiam os PJ (cidade e fazenda) → Preconceito Aberto → Pelourinho e Cartas de alforria		
<b>Sistema:</b> <i>Aureos</i> . Os PJ são afrodescendentes abençoados por orixás, que por vezes auxiliam seus protegidos com habilidades específicas sobrenaturais... ou naturais? Sobretudo, quando estes lutam pela libertação. Nos impasses, os dados são rolados numa arena, a “roda de capoeira”, e não podem ser jogados para fora dela.			
<b>Modalidade</b>	→ Colégio Liderança: PJ-Compartilhado (Júri e Manufatura) → IEE e IFSC: Mestre-Auxiliar		

<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Mapa de Vila Santa;</li> <li>→ Mapa da Fazenda Santa Clara;</li> <li>→ Informações sobre os Orixás;</li> <li>→ Imagens (digitais) de quadros com roupas e armas da época</li> </ul>
<p><b>Síntese:</b> Os PJ começam no quilombo e interagem livre e brevemente com a comunidade, devendo decidir pela incursão em uma fazenda (Santa Clara) ou vilarejo (Vila Santa) próximos; há informações sobre vantagens e dificuldades de ambos os lados. Eles se decidem pela cidade. Se aproximam abertamente e param para ajudar uma carruagem de um comerciante que sofreu um acidente na entrada da cidade, mas tem uma interação difícil; são confundidos com escravos fugidos, lutam brevemente contra a escolta e desviam para um bosque, decidindo dar a volta na cidade por fora e entrar por espaços menos vigiados. Contudo, a milícia foi alertada. Os PJ se demoram um dia e, por fim, entram. Conseguem roubar um pouco de comida sem serem percebidos. Após, arranjam emprestadas algumas roupas de um escravo cidadão (lavadeiro), mas tem imensas dificuldades de interagir com ele, pois este está amedrontado e não fala a mesma língua. Os PJ se demoram, a população local começa a desconfiar e logo a milícia aparece. Há um confronto, um dos PJ fica gravemente ferido e outro é capturado, e o jogo encerra com a decisão de tentar ou não resgatar o colega.</p>	
<b>Conceitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Escravidão Atlântica;</li> <li>→ Racismo no XIX;</li> <li>→ Multiculturalidade Africana;</li> <li>→ Agência da pessoa escravizada</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Identificação de objetos e símbolos;</li> <li>→ Imersão de Conceito;</li> <li>→ Percepção da simultaneidade de processos históricos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

De forma parecida com a anterior, esta estória foi planejada pelo grupo do *Toca do Aprendiz*, inicialmente com uma proposta dos coordenadores, sofrendo diversas alterações após as sugestões dos alunos. Desta vez, contudo, não fizemos um teste com os toquistas, apenas fornecemos a estória geral e as *Sementes Narrativas*, tiramos dúvidas sobre o contexto histórico e sobre o sistema de jogo, e, por fim, fizemos uma chuva de ideias com eles, alterando e sincronizando diversos pontos. Essa estória foi aplicada de três formas em sala de aula: no IEE, colégio natal do Toca, os próprios toquistas mestraram para uma turma com o 2º ano do Ensino Médio (214), no IFSC, os toquistas mestraram para a turma de primeira fase de Eletrônica do Ensino Médio Integrado, e, no Colégio Liderança, eu mestreie para um oitavo ano.

Sobre a intervenção no IFSC, só nos foi cedido um encontro duplo, e por isso foi apresentada uma versão mais curta da estória e não pudemos obter *feedback* por escrito; os toquistas participantes também não escreveram sobre, apenas comentaram. No IEE, a logística da aplicação eu não consegui obter o feedback por escrito dos estudantes participantes, somente tenho os relatos dos próprios toquistas. Em ambos os casos, tenho anotações do diário de campo. Essas intervenções tem como sua categoria *Modalidade* a de Mestre-Auxiliar (que será explicada melhor no próximo subcapítulo), com alunos do Toca do Aprendiz mestrando para



alunos da escola, e nós professores atuando como coordenadores de todas as mesas. No IEE, foram seis toquistas, com uma turma de 32 alunos secundaristas. No IFSC, foram cinco toquistas, com uma turma de 28 alunos secundaristas.

Em relação ao IFSC, o objetivo pedagógico da professora de literatura era discorrer sobre construção de narrativas, então o foco dos debates pós-jogo foi em perceber como todas as pessoas vivendo histórias “iguais” tiveram resultados tão diferentes, a partir da escolha dos alunos-jogadores; ao fim, esse processo de construção de narrativas foi comparado a literatura tradicional. Os estudantes apreciaram muito a intervenção, e em dois tópicos eu divido as falas de maior interesse para este trabalho. A primeira diz respeito a sensibilização dos alunos-jogadores para com a questão da escravidão atlântica, com diversos alunos atestando que nunca haviam pensado nesse “conteúdo” por esse lado “de dia-a-dia”, “de como eram feitas as coisas práticas”, “de como era viver assim de verdade”, etc. A segunda diz respeito a depoimentos sobre como a temática de *Nutrindo o Quilombo* era rica, e em como narrativas (sejam de RPG ou não) não costumam ser associados a orixás e “esse tipo de coisa”. Mesmo entre os alunos-jogadores que já haviam jogado RPG nessa turma, nenhum havia conhecido nada diferente de cenários de fantasia medieval (realmente, são os mais comuns), e que são fortemente inspirados na cultura europeia. Um Brasil Colonial fantástico, assim, ainda parece ser novidade.

No IEE, a intervenção contou com excepcional empenho na criação de personagens. Duas das aulas foram separadas para a construção da ficha de personagem<sup>87</sup>, para compreender as regras e falar um pouco sobre os tais orixás reinventados para o RPG. Os toquistas foram co-protagonistas, tanto dessa explicação quanto desse auxílio. Os estudantes-jogadores, da primeira para a segunda aula, tiveram iniciativas (incentivadas, porém voluntárias) de pesquisa, trazendo materiais extras (nomes da época, imagens no celular com *prints* de roupas típicas de iorubanos) para tentar enriquecer a origem e contexto de seus PJ. Uma estudante da turma que era praticante da umbanda ficou encantada de ver sua religião representada, e de ver colegas que até então nada comentavam tendo curiosidade sobre esse assunto. Com frequência, outros alunos se voltaram a ela como uma espécie de figura de autoridade: queriam saber como realizar suas ações no jogo. Conforme vimos anteriormente, a busca dessa “coerência interna” da diegese do RPG é própria da imersão no círculo mágico (HUIZINGA, 2000) ou, como defendi, na *espiral mágica* dos jogos. Assim, os estudantes-jogadores buscavam saber se estariam

---

<sup>87</sup> *Ficha de Personagem* é uma espécie de guia do PJ de cada jogador, com informações e características dele, como habilidades, biografia, nome, capacidades, conhecimentos, etc. No glossário e no Apêndice 2, falo melhor sobre elas.

pensando a relação com os orixás de forma “correta” – em alguns casos, até temiam serem incoerentes – e a colega umbandista se tornou uma referência maior para esse feito que os próprios professores. Afinal, ela possuía certos conhecimentos, falas e expressões que emprestavam cor para a estória, além de ser ela própria mais próxima dos alunos; portanto, sua fala era mais “real”. Seja para se incluir dentro da estória, buscando a imersão, seja pela quebra de certos paradigmas, o impacto inicial na relação interpessoal dos estudantes-jogadores foi bastante visível. Mais uma vez, ficou reforçado que pensar coisas “por fora”, pesquisando, torna sua imersão maior, pois isso volta-se ao jogo: torna seu posicionamento no jogo mais “seguro”, e mais divertido. É um tempo investido que torna o jogo mais complexo e mais intenso, e o que é a vida humana se não é complexa? O RPG pode ser, de fato, uma linguagem lúdica bastante complexa, caso assim queiram os participantes.

Vejam a fala dos toquistas sobre essa intervenção realizada no IEE, onde temos pontos levantados sobre essa imersão. Nelas, vamos contextualizar algumas questões práticas em relação a imersão e ao andamento da aprendizagem, e em como os toquistas conseguiram compreender as dinâmicas e conduzi-las bastante bem. Em primeiro lugar, temos ALCT:

Outro bom exemplo foi com **Áureos, que nos ajudou a ver a história dos sujeitos escravizados de outra forma, por um novo ângulo.** [...] Usamos o **Áureos pra mostrar o protagonismo do negro na história** do Brasil Colonial, na abolição da escravidão. Ali você joga com um escravo liberto, **é muito importante essa imersão na história ajuda você a memorizar uns detalhes, a ver coisas que você não teria percebido ou perguntado numa aula comum.** E isso no meio da diversão (ALCT, Evento Sessão Zero, 2019, grifo meu).

Mestrando na sala, percebi a coisa de as pessoas mais entusiasmadas ou experientes acabar tomando um pouco o lugar das outras, **então tomei mais cuidado com isso**, mas isso meio que quebrava o gelo para elas participarem também, então deu certo. Mas não rolou dificuldade de mestrar nem nada assim, teve a conversa com os professores antes, deu pra pesquisar bastante, então **teve um conhecimento prévio e aí bastou emergir dentro.** [do jogo, da espiral mágica]. **As maiores dúvidas são sempre sobre “o que tinha que fazer”, porque como o RPG em teoria não tem limites**, isso acaba deixando as pessoas que conhecem menos sem saber o que podem fazer. **Não conhecer o jogo, não conhecer a época. Então tem que incentivar, porque acho que [eles] tinham medo de cair de cabeça e interpretar o personagem.** Muitas vezes, por exemplo, em vez de usar o discurso direto, eles faziam assim: “então eu falo para ele não fazer isto” ao invés de simplesmente falar “não faça isso”. (ALCT, Encontros do Toca, 2019, grifo meu).

Temos que a inversão de posição impressionou ALCT: estando como mestre-auxiliar ao invés de jogador ou simples mestre, ele afirma poder compreender a questão da escravidão e do próprio RPG de outra forma. É bastante recompensador, pois ALCT era possivelmente o mais experiente de todos os membros do Toca do Aprendiz no quesito RPG. De fato, ALCT jogava RPG até a mais tempo que eu. Ele poderia ter achado entediante discussões básicas,

poderia querer “apenas jogar” e não pensar sobre RPG e escola, poderia ficar preso nas suas próprias práticas e estilos de jogo (como o fazem muitos rpgistas, infelizmente). Mesmo assim, ele fez o oposto: esteve disposto a aprender, adorou a possibilidade de pensar pedagogicamente sobre o tema, fez questão de alterar suas preconcepções, debater, respeitar e ajudar os demais membros. Com algum incentivo nosso (dos coordenadores) ele passou inclusive a fazer isso com mais propriedade, pois reconheceu sua própria importância no grupo. É a metodologia da pedagogia dos projetos, do Toca do Aprendiz, provocando transformações de forma exemplar. Em relação a essa intervenção específica, sobre a parte didática, ele percebe que certas dúvidas e questões sobre o conteúdo aparecem no jogo e não numa sala de aula comum; ele reconhece a importância dos detalhes – o detalhe que pode ser o “gancho” que transtemporaliza a experiência, que permite uma conexão simbólica com a experiência de jogo; ele reconhece as limitações de repertório (para imaginar uma certa época) como um possível empecilho para a estória. Sobre a dinâmica estrutural do RPG, ele constrói iniciativas próprias para dar a todos a sua quota de protagonismo e participação, afirma que o caminho para isso é a imersão e reconhece que a falta de conhecimento sobre as regras podem ser um obstáculo. Apesar de afirmar que o RPG não tem limites – *grosso modo*, não há mesmo, exceto pelos limites impostos pelos próprios jogadores – ele mesmo reconhece alguns limites, ainda que não os chame assim: limites de repertório, de imersão, de participação. E procurou trabalhar para que essas questões sejam sanadas, como eu mesmo também trabalho quando mestre na escola. Suas dúvidas, soluções e levantamentos são todas muito honestas, maduras e pertinentes, dignas até de um professor que estivesse realizando ele próprio a intervenção.

Sobre a mesma intervenção, vejamos FNB:

O Áureos (este foi em sala), é um cenário/sistema cujo período histórico remete ao fim do Brasil Colônia e início do Brasil Imperial, época marcada principalmente pela escravidão dos negros, trazidos da África para o Brasil em navios com condições insalubres. Dentro do jogo, os jogadores interpretam Áureos, denominação dada aos que são abençoados pelos Orixás por terem lutado contra o "regime escravocrata" da época. [...] Por mais que já soubéssemos bastante sobre o período da escravidão, eu achei esse um sistema bem legal, aprendemos até um pouco sobre a umbanda no jogo. Fomos mestrar na 214, eu achei bem legal, só que como eu não sei mestrar bem, acabo ficando muito nervoso na hora, e muitas vezes os jogadores falam mais do que eu, mesmo eu sendo o mestre, eu até falei com o [nome do colega toquista, trata-se de ALCT] para pedir ajuda, mas assim, deu certo. [...] Lembro bastante da reação do pessoal. **Eles levaram como jogo mesmo, o apelo histórico não parecia ter o destaque, mas mesmo assim foi muito intenso, geral [sic] estava prestando atenção e participando bastante, eles não pareciam ter medo de fazer as coisas, de tentar entrar [no personagem, na espiral mágica].** Lembro da cena do galpão, que eles tentaram fazer alguém fugir de lá, arrumaram uma distração pro feitor, eles estavam se comunicando bem, eles ficaram muito empolgados. Porque tem a parte de arquitetar um plano sem chamar a atenção, o pessoal tava encaixando bem as coisas.

Isso porque a mesa foi uma daquelas de demorar para agir e tudo o mais, normal, o pessoal se conhecia e acabavam conversando, **mas aí fiquei aumentando a dificuldade das ações, afinal olha a época, né? Eles eram negros, eles podiam ser pegos, então coloquei mais pressão, e dava certo, eles ficam bem pilhados, o que resultava em algumas ações idiotas no impulso, mas que dava um ar mais real para a sessão...** (FNB, Encontros do Toca, 2019, grifo meu).

Como se vê, FNB reflete sobre outras questões, sobretudo sobre si mesmo. No Toca, ele demonstrou essa característica da pouca confiança acerca de suas próprias capacidades: foi o único que não mestrou durante a nossa participação na Feira Multidisciplinar do IEE, tinha certo receio de dar sugestões, etc. Aos poucos, ele foi se soltando; mesmo assim, no relato sobre *Áureos*, ele afirma que em sua mesa o “apelo histórico não parecia ter destaque”. O que isso quer dizer, na prática? Provavelmente, que ele sentiu que os jogadores estavam falando ou fazendo coisas que, na sua visão, não se encaixavam “historicamente”. É um ponto parecido que havia discutido com JCO na ocasião de *Mistério em Carcassonne*: o medo de saber performar (jogando) ou de não saber conduzir a performance (mestrando) de um jogo “histórico”. Contudo, em sua fala, FNB reconhece *que existiu essa tentativa*, e que para a maioria da mesa (“geral”, em suas palavras), existiu grande esforço nessa direção da imersão. Assim, ele se recrimina, tal como JCO, ambos ainda um pouco presos na busca da verdade e da exatidão. Subjetivamente, em suas palavras, podemos perceber que os estudantes buscaram uma conexão simbólica; ora, isso já é válido para mediar uma reflexão histórica. O RPG como metodologia de ensino de história é gerar possibilidades, permitir experimentação, criar espaços de dúvida e de conexões. Talvez, já finalizando o ensino médio, FNB esteja avaliando sua própria mestragem em termos da ditadura de acertos da escola, pensando que se os alunos não performaram tão bem “historicamente”, a intervenção não teve tanto sucesso quanto deveria. Vejam que sua fala afirma, inclusive, o tomar de iniciativas mecânicas (“mudar” regras) para contornar alguns dos “desvios” que o incomodaram: é um grande exemplo de alguém atento a metodologia do RPG. Ou seja, ele altera um pouco as regras, gerando mais pressão e mais dificuldade na mesa para ajudar os outros alunos na ambientação histórica do cenário. Isto é, sim, pensar como um excelente mediador. Trabalhamos, no Toca do Aprendiz, sobre a importância do sentimento de urgência como um grande catalisador da imersão: ora, a estória inteira de *Fim da Linha* (veja no Apêndice A) se baseia nessa premissa. Quando ele trouxe esse recurso aqui, o resultado foi positivo, e não obstante FNB pareça ser crítico demais consigo mesmo. Fiz questão de parabenizá-lo publicamente após a intervenção.

Por último, sobre esse ato, vamos observar a fala de JCFJ:

Temos como exemplo um RPG didático e enfático na hora de se jogar, **com dinâmicas reais**, o exemplo do RPG *Áureos*, que lhe colocava na situação de um escravo no Brasil colônia **baseada em um livro muito bem estruturado** [se refere ao manual de RPG do *Áureos*]. O que eu mais lembro do *Áureos* quando a gente mestrou pra outra turma? As dúvidas foram poucas, o pessoal entendeu rápido como funcionava, nem todo RPG é assim. [...] **E a galera começou a levar muito a sério**, porque eles estavam se colocando no lugar de escravos no Brasil colonial. O pessoal colocou tudo em pauta depois de ter rolado o jogo [no debate], pois eles entenderam as coisas que aconteceram. **Alguns diziam assim: “eu meio que já estudei isso, né?” ou “Parece coisas que eu estudei, só que melhor”. E eu dizia, “vocês já estudaram mesmo” ... Porque o pessoal se colocando no lugar de escravos e ao mesmo tempo vendo a gente ali no lugar de mestre, a galera da própria escola mestrando, eles ficavam mais à vontade pra entender e pra perguntar. E diziam coisas como “imagina se fosse isso comigo, imagina como foi ainda pior que isso na época” ... foi uma experimentação disso né, com o RPG.** [...] O que eu posso dizer é que foi muito lucrativo para todos. É uma baita de uma experiência, e em relação ao *Áureos* teve muitas reações. Por exemplo, lembro até hoje quando eles ficaram de cara, e falaram caralho! [sic], e depois comemoraram quando o senhor de escravos morreu. Não tinha 8 no jogo, entende? Era só 80, era 8000! **Todo mundo em cima, todo mundo participando, e tinha vários medos, medo de morrer, medo de ser pego, medo de ser mal sucedido, de ser descoberto... os desafios eram ótimos e faziam eles entrar** [no jogo, na espiral mágica]. Por exemplo, teve uma cena deles trabalhando num canavial, e as condições de lá, e eles **falavam pra mim: “cara isso é horrível, como eu saio daqui?” Aí eu falava, “imagina para os escravos então? O que dá pra fazer?”** E foi legal que o pessoal teve essa visão, teve essa ideia (JCFJ, *Encontros do Toca*, 2019, grifo meu).

JCFJ é o oposto de FNB: é confiante e extrovertido (curiosamente, eles são grandes amigos). Em seu relato, ele reconhece o que penso ser a maior das vantagens da categoria *Modalidade* aplicada nesta estória, isto é, a de Mestre-auxiliar, que é gerar uma sensação automática de conforto dos estudantes por estarem trabalhando com colegas. Na percepção de JCFJ, isso foi algo que permitiu aos outros estudantes questionarem algumas coisas, falarem de uma forma mais leve, demonstrarem mais empolgação, etc. Veja que o tempo todo ele faz referência a imaginação: ele era questionado sobre o assunto pelos alunos; ele mesmo os incentivava a imaginar ativamente. Dos três toquistas, é o que mais faz referência ao simbólico, aos medos e aos sentimentos como grande catalisador da experiência mítica de RPG. Nos meus registros, anotei que a mesa dele era, de fato, a mais “alta”, isto é, a que mais fazia barulho, interjeições de surpresa, raiva, entre outros. Ao contrário do que possa parecer, isso ajudou na imersão, afinal, apesar do barulho externo, em suas palavras: os alunos-jogadores “levaram muito a sério”; eles quiseram agir para transformar sua “condição horrível”. JCFJ também foi o único que falou das “dinâmicas reais” da intervenção, se referindo aí ao aprendizado a partir das mecânicas, das regras de RPG mesmo. Como estava muito vago, perguntei a ele o que ele quis dizer com isso, ao que afirmou que se referiu ao uso de “búzios” para utilizar poderes de orixás, e da “dança dos dados que jogam capoeira” num espaço de lançamento pré-determinado (como uma roda de capoeira). Esse é um ótimo exemplo de aprendizagem pelas mecânicas, e

falarei melhor sobre isso no próximo subcapítulo. De qualquer forma, as que ele citou são regras do próprio jogo Áureos, nas palavras de JCFJ, um livro “muito bem estruturado”, e que ajudou no processo de imersão e no de aprendizagem.

Em relação a aplicação no Colégio Liderança, o jogo seguiu a *Modalidade*: PJ-Compartilhado (Júri e Manufatura): grupos de alunos interpretaram conjuntamente o mesmo personagem durante a estória e se ajudaram de diferentes formas. Segue a lista de alunos jogadores e seus PJ:

Tabela 7 – Criação de personagens de “Nutrindo Quilombo”

Alunos	PJ	Orixá	Habilidade
DAL, ACC, LGV, BZ, GP	Garra da Tempestade	Iansã	Trovão
LV, MC, JVS, LVS, EFC	Kakuna	Obaluiê	Cura
BCM, MHS, JF, GFB, VBC, KBG	Faixa	Exu	Velocidade
IOA, JPCB, FA, IBC, RFF	Caximbo	Ibeji&Erê	Trapaça
BF, MSD, JPM, DN, HKN	Mestra da Forja	Ogum	Ferramentas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta intervenção, acho que o primeiro destaque a ser dado é para os relatos que deixam claro o simbolismo da experiência, a aura mítica que acaba por se impor. É a aprendizagem sensível, tornando palpável o que era frio, distante, e até desinteressante. Uma das minhas falas favoritas nesse sentido é a de BCM:

**Gostei principalmente da parte que o professor pediu “deuses” (os orixás) pra cada personagem, porque ficou mais legal saber que “eles” estavam do nosso lado, deu força.** Aprendi no jogo um pouco sobre culturas dos africanos da época e religião, o professor disse que era só parecido, **mas deu de saber BASTANTE sobre como tratavam os negros, porque a gente sentiu na gente** (BCM, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo negrito meu, grifo caixa alta dela).

BCM, uma aluna com bastantes dificuldades de aprendizagem, afirma que *sentiu* a presença dos orixás, que *sentiu* o tratamento da escravidão, que os orixás *estavam do nosso lado*. Mesmo sem ter praticamente nenhum conhecimento e definitivamente nenhuma fé relacionada a origens africanas, penso que ela compreendeu como esse elemento pode ser um poderoso motor para resistir a opressão, que a resistência contra a escravidão não era só física. Coloco ainda outras diversas falas abaixo, sobretudo para sensações e sentimentos, a maioria relacionada a condição da escravidão e o preconceito:

Eu aprendi que **a vida dos negros (e não só dos escravos) era muito difícil** só por não serem brancos, **é muito ruim ver isso acontecer com a nossa personagem** (BF, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

**Teve o comportamento das pessoas com a gente que era escravo ou que eles achavam que era escravo só porque a gente era negro, o preconceito.** (JPM, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Deu pra perceber que a sociedade era muito racista, todos os escravos eram mandados por alguém que se achava superior a eles e **eles tinham que obedecer ou sofriam, e dava medo. Por isso que se tinha medo de tomar uma atitude né...** (IOA, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

**Sentimos muitas coisas durante a narrativa, por exemplo, medo e raiva. Por interpretarmos os personagens passamos a agir como se estivéssemos no jogo e com isso entendemos melhor como eram as coisas na época e como os escravos se sentiam.** Cada jogador cria seu personagem dando diversas características, como aparência, habilidades. Inventamos também nome, idade e religião, que era importante para o jogo porque **cada personagem tinha um orixá que tinha escolhido ele e com isso era a fé dele, e vinha poderes. Do jeito que jogamos é impossível não se envolver com a narrativa, sem procurar um senso de justiça para nossos personagens e sempre agindo da melhor forma para sobreviver** (ACC, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

A dinâmica é engraçada, e **a gente sente junto com o personagem e quando era a gente que controlava eu ficava nervosa, quando não era a gente que controlava dava medo.** Esse jogo fez com que nós entendêssemos melhor o conteúdo de história e como no passado eram tratados os negros, **como mercadorias, com muito sofrimento e a gente sofreu e foi xingado e era desvalorizado.** (IBC, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Ao participar do jogo, **a experiência de poder controlar um personagem é algo incrível, pois parecia que estamos vivendo a vida deles, uma vida dura, tanto pelo preconceito de ser um homem negro, tanto por ser tratado como um escravo,** era tratado como lixo naquela época. (MSD, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

**Em alguns momentos eu me senti com raiva porque não conseguia mudar as coisas,** e também nervoso por não saber o que fazer na cena **e também irritado com outros membros do grupo agirem por impulso e colocando em perigo o grupo porque a gente era negro fugitivo, e não dava pra fazer essas coisas** (JPCB, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Consegui aprender um pouco de uma maneira menos cansativa, com isso acho que a escravidão ficou mais fácil de perceber. **A escravidão foi o elemento da época que eu mais percebi pois mesmo não sendo escravos as pessoas tratavam a gente assim e então os negros lutavam pra ter seus direitos iguais aos brancos** (MHS, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

**Jogando, eu me senti ansiosa nas partes de perigo dos personagens, eu me senti com medo como a própria Kakuna** [nome da PJ da aluna] (LV, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

**Naquela época, era considerado “normal” exaltar brancos e maltratar e exilar os negros e fazer eles de escravos. Como éramos negros eles [os PnJ da estória] acharam que a gente era escravo, alguns eram fugidos e outros não** (HKN, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

**Em alguns momentos fiquei estressado jogando, tanto pelo medo do que ia acontecer com o personagem quanto por minha equipe fazer escolhas “ruins”**

porque não entendiam que aquilo ia afetar nosso personagem. (JVS, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Em diversas dessas falas, temos tanto a conexão via imaginação simbólica quanto a empatia histórica como crucial para emprestar agência aos sujeitos históricos. Esse é um assunto sensível sobretudo aos africanos e afrodescendentes, que por tanto tempo tiveram seus direitos negligenciados, reduzidos somente a condição de escravos (inclusive pela própria historiografia!). Esse entendimento, infelizmente, é também muito forte entre os alunos, reduzindo a presença africana na história à escravidão. O RPG é uma forma de tornar complexa esta presença, e alguns alunos fizeram essa diferenciação com nuances, como MHS, BF, MSD, HKN e JPM. Há ali a semente para a compreensão de que a escravidão é racial, mas que o escravo não apenas *é um indivíduo humano singular*, como que *havia a agência negra para além da escravidão*: “mesmo não sendo escravos nos tratam assim; a vida era difícil entre negros e não só escravos; achavam que a gente era escravo sendo que não era; achavam que era escravo porque era negro”, etc. Diante desses ganchos, fica mais fácil complexificar o debate e humanizar esses sujeitos históricos. Afirmo por um saber que vem da prática: a mesma abertura simplesmente não pode ser obtido de forma tão contundente numa aula expositiva, não importa o quão eloquente seja o professor! Vejam, ainda, que ACC explica muito bem o efeito da experiência simbólica, a materialização empática, e torna essa luta contra a escravidão um engajamento pessoal: “é impossível não querer um senso de justiça para nossos personagens!”; o aluno JPCB, na mesma linha, fica indignado por “não conseguir mudar as coisas” e irritado com colegas que parecem agir levemente, sem pensar na sobrevivência do grupo; já IOA, de outra parte, compreende porque mesmo diante da onda de violência e crueldade existe certa “aceitação” ou “passividade” dos escravos: “dava medo, por isso que se tinha medo de tomar uma atitude”. Ora, os sentimentos, sobretudo o medo, são por demais concretos e orientam também a ação humana. Assim como foi em outras intervenções, o medo – um sentimento tão humano – é o grande catalisador para muitas das compreensões dos estudantes: é citado amplamente nos relatos. Com efeito, não é fácil chamar à revolução, resistir à opressão ou lutar pelos seus direitos! É preciso lembrar que eles experienciaram uma simulação segura, dentro de sala de aula, e mesmo assim ficaram inflamados, frustrados, ansiosos e amedrontados.

Em outros momentos, como nas falas a seguir, os alunos demonstram grande autonomia de aprendizagem, colocando-se na história, trazendo uma imersão sensível e procurando fazer relações da experiência com o presente, com a história e mesmo com a dinâmica do próprio jogo e decisões de outros jogadores durante a partida. Essa ponderação



sobre o que aprenderam foi bastante *livre*, trazendo, principalmente, reflexões que ultrapassavam o racismo como conceito estanque, preso no tempo da escravidão ao mesmo tempo que reforça a luta contra esse racismo como algo concreto, nas dinâmicas do seu tempo:

Gostei dessa atividade diferente onde **a gente fingia que estava no conteúdo** (IOA, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Havia um poder nas mãos dos ricos eles eram fazendeiros e **foi possível vivenciar a constante luta dos africanos e negros contra os insultos sofridos, além de ver na época formas de resolver os problemas, pois conversar não funcionava muito, pois não é como hoje em dia.** [...] Aprendemos com os conflitos que os personagens se envolveram, e reforçando, o preconceito que vivemos. **O RPG “junto” com o conteúdo de história foi uma experiência legal** (JF, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

**Dava pra ver principalmente nos momentos de racismo a turma ficava quieta e pensando. Consegui tirar uma lição, que nunca devemos menosprezar alguém dentro ou fora do jogo,** nunca sabemos o que pode acontecer e pode ser ruim para todos (RFF, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

**Um dos personagens sugeriu trocar as suas roupas por “roupas de escravo”, mas ninguém acatou a ideia e continuamos a andar, devíamos ter ouvido.** Nós fugimos e entramos na cidade por outro lado. (BZ, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Achei uma experiência ótima, pois nos colocamos na época para entender melhor e mais ainda, no lugar de pessoas que sofreram muito, o que **ajuda a conscientizar como é a vida de uma que pessoa que sofre preconceito étnico.** (DAL, Nutrindo o Quilombo, 2019).

Com o jogo aprendi um pouco mais sobre como era o Brasil e como era tratadas as pessoas negras, **foi muito estranho.** (LGV, Nutrindo o Quilombo, 2019).

**Podemos ver um pouco sobre uma religião dos africanos que mesmo que não fosse como no jogo é bem diferente do que já vi** (VBC, Nutrindo o Quilombo, 2019).

**O racismo evidente também mostra bem a época que se passa, pois hoje é muito mais escondido.** (LV, Nutrindo o Quilombo, 2019).

**Deu pra aprender bem que vida de escravo não é fácil,** eu não digo porque não alcançamos nosso objetivo direito, **mas porque o RPG foi difícil o tempo todo e só se ajudando para dar certo, tinha muito preconceito e deu de ver isso** (DN, Nutrindo o Quilombo, 2019).

Percebemos aqui outras questões referendadas: a simulação, ou *mimicry* do RPG (nas palavras de IOA, “fingimento” do conteúdo; nas palavras de JF, o RPG “junto” com o conteúdo) está cercado de pactos de seriedade acerca da imersão na ambientação do jogo, da imersão na espiral mágica. É algo que os toquistas, acima, igualmente falaram a partir de sua aplicação da estória como Mestres-Auxiliares. Essa questão pode aparecer de formas simples, como, por exemplo, um debate que se seguiu entre os PJ, sobre se eles se deveriam ou não se disfarçar para entrar na cidade, para parecer mais com “escravos da cidade”, lembrado acima por DZ.

Afinal, para eles, que eram libertos, haveria diferença? “Deveríamos ter ouvido”, diz ele; ora, aí tivemos alguma sutileza na percepção de diferenças, na importância de detalhes da narrativa que humanizam e dão vida ao sujeito histórico e que podem gerar reflexão histórica. Como já afirmei em outra oportunidade, esse pacto pode aparecer também como desequilíbrio cognitivo, na percepção do “estranhamento” da aluna LGV, ou no reconhecimento de informações “exóticas”, diferentes de tudo que ele já viu, acerca das religiões africanas, como em VBC. Perceber algo que é “externo” como “interno”, o “outrem” como “próximo” pode ser mesmo “estranho”. Ainda, essa imersão na espiral mágica pode provocar reflexões pertinentes mesmo naqueles que comumente não demonstram isso. A fala de RFF é uma boa indicação disto: trata-se de um aluno engraçado e gentil, porém brincalhão, disperso e que não gosta da disciplina de história; foi um dos três que pediram permissão para abandonar o jogo na última sessão da intervenção. Mesmo assim, em seu relato final, ele demonstrou que observou tudo atentamente, a ponto de notar que tanto os colegas como ele próprio silenciavam e ficavam pensativos em momentos da narrativa onde o racismo aparecia com mais força. RFF define uma “lição de moral” para o jogo, uma que nunca esteve no planejamento, uma que eu nunca falei abertamente, mas que derivou da sua própria ponderação acerca do acontecido, de uma experimentação histórica em sala de aula para “a vida”. Na mesma linha, DAL fala de uma “conscientização”. Ora, parece que a vida não está desconectada da aprendizagem histórica, não é mesmo?

Nos relatos dessa estória, temos ainda outras confirmações de que o engajamento começa sempre na criação de personagens. Abaixo, temos alguns que atestam mais propriamente como, nesse momento, temos com frequência a busca por plausibilidade histórica (“o passado africano”, conforme MC) bem como pelo próprio eu (“comportamento, características”), numa boa demonstração da proposta de metodologia do RPG, com imaginação e empatia histórica:

Na criação da nossa **personagem decidimos colocar traços dos membros da equipe, tanto físicos como os sentimentos** (BF, Nutrindo o Quilombo, 2019).

Quando criamos o personagem usamos como base **uma ideia de como seria um africano vindo para o Brasil para ser escravo, então escolhemos um homem alto e forte, negro e de olhos bem escuros e cabelo crespo**. (MSD, Nutrindo o Quilombo, 2019).

Foi muito divertido criar o personagem em conjunto com a equipe, decidir características, orixás, o passado africano, o comportamento e etc. (MC, Nutrindo o Quilombo, 2019).

Gosto especialmente das falas acima de MSD e BF, que deixam esse processo claro, porque ambos estavam na mesma equipe, conduzindo o mesmo PJ. Ela preocupou-se em registrar o simbólico, de que no PJ havia um pouco da personalidade de cada jogador; ele preocupou-se em registrar a parte da pesquisa que o grupo fez, e a decisão de tornar o PJ um homem negro, alto e forte, pois esse era o perfil principal que era buscado pelos escravocratas da época da escravidão atlântica, no intuito do trabalho braçal. Desse modo, como é sempre durante um RPG em sala de aula, os PJ criados seriam um pouco dos próprios alunos e um pouco de “alguém possível historicamente” ... A estudante HKN, no relato a seguir, também vai um pouco nesse sentido, descrevendo uma autoanálise do seu protagonismo na estória e do seu próprio aprender. A história como miríade, como devir... Penso que a maior contribuição da metodologia do RPG para o ensino de história é esta, *não enxergar tal como foi, mas sim visualizar possibilidades de* (ou nas palavras de HKN, “ela estaria bem ali, ela poderia estar bem ali”):

O jogo em si é legal e criativo pois faz nossa imaginação e criatividade trabalharem juntas, **me senti na liberdade de imaginar para resolver situações de desespero, ou até algumas simples. A matéria em si se relacionava com o jogo**, então eu diria que adquiri mais conhecimento, **porque as coisas que aconteciam como se fosse um filme na época, só que a gente que dizia as coisas.** O grupo que eu estava **eu gostei muito de criar a personagem, de ver detalhes, pois imaginei que na “história”** [ela quis dizer na história “de verdade”] ela [sua PJ, chamada Mestra da Forja] **estaria bem ali, ela poderia estar bem ali.** Então imaginar e poder fazer cada característica e pensamento foi muito divertido (HKN, Nutrindo o Quilombo, 2019).

Temos nessa intervenção exemplos de falas que reforçam a presença de objetos, símbolos e outras materializações que tornam factível e presente aquela temporalidade distante. Nos relatos abaixo, vemos a lembrança de roupas, armas, instrumentos, cenas e fatos, tais como: o pau de arara, treinos de capoeira, a ilegalidade dos quilombos, a presença de carroças, a abundância de cavalos, certo estilo de barba e bigode... Todos estes podem ser o “gancho” para essa transposição transtemporal que os estudantes fazem, ao conectar-se simbolicamente e ao buscar compreensão empaticamente. Repito: esses detalhes podem ser coisas aparentemente simples, talvez até banais, mas quando nós professores falamos “uma cidade nos 1700 no Brasil”, e o estudante não concebe, em sua mente, centenas de carros e prédios, isso já é uma pequena vitória da imaginação, da aprendizagem, em suma, uma prova de certa percepção temporal crítica, que é, afinal, o principal escopo do ensino de história. A chave para que isso ocorra por meio das intervenções de RPG é entender que esses elementos aparecem durante o jogo, *na vivência da estória*, e não como uma palestra explicativa:

**Aquelas roupas cheias de panos das pessoas ricas e bigodes e coisas assim, e pouca coisa pros negros,** a forma de tratar os negros é muito preconceituosa e horrível... (BCM, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Da época **deu para ver bem os guardas, as armas deles pois usavam ainda espadas junto com tiros.** (LV, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

O jogo se desenvolveu com base na escravidão no Brasil que era o conteúdo que estávamos estudando. Por isso, cada personagem em algum momento da criação foi escravo ou é um ex-escravo, nos engenhos ou outros lugares. [...] Aprendemos que **havia um treino, uma forma de luta que parecia mais uma dança, a capoeira, a origem da capoeira, pois não era permitido os escravos lutarem porque eram escravos, mas como era considerada uma dança, aí sim.** Em uma parte do jogo, os personagens foram avistados por guardas que **usavam como armamento espadas e armas de fogo que não eram muito eficientes pois eram típicas desse século, XIX, então não eram armas de combate atuais.** (MSD, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Percebi na narrativa o preconceito racial que era muito forte, **os quilombos, aquele estilo de prisão do pau de arara e de punição também, e os meios de transporte, as carroças e os cavalos que são presentes na época da escravidão** (LGV, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Apareceram coisas da época como: **o pelourinho onde aconteciam castigos, meios de transportes (carroças e trens) e roupas da época que o professor falou e mostrou nas imagens. Havia nobres também, pessoas ricas que se vestiam bem. E também havia o quilombo, que era uma vila de negros fugitivos e escravos, da onde viemos, como era de verdade** [ele quis dizer, no sentido histórico] (DAL, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Aprendi algumas coisas como: **alguns africanos acreditavam nos orixás e outros não, que tinha várias religiões africanas e várias línguas porque a gente não conseguia falar com todo mundo, que a capoeira foi inventada por alguns africanos no Brasil e que os escravos fingiam estar dançando, mas na verdade podiam treinar para combate também.** (JPCB, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Alguém foi capturado e nós entramos na cidade por outro lugar, **foi difícil porque nem todos os africanos falavam o mesmo idioma como eu pensei,** nós conseguimos pegar a comida, mas não conseguimos salvar ele (JPM, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Falamos com um negro que era escravo, mas **ele não falava português e nem a língua que a gente falava, então foi difícil negociar, ele estava com medo de ajudar fugitivos.** (BZ, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Também **mostrou as carruagens que eram usadas no passado, o transporte, e também algumas roupas (o professor trouxe imagens) e até estilos de cabelo e barba** (IBC, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Ao decorrer dessa missão nós passamos por certas dificuldades, como **a presença de soldados que aguardavam o conserto de uma carruagem, que o meio de transporte mais comum da época, era antes da criação dos carros, hoje em dia ela se tornou raríssima em cidades. Podemos ver também as armas ruins.** (VBC, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Essas falas acima também demonstram a importância do RPG como processo, como o caminho percorrido para a aprendizagem. Há percepções vitais, e com as quais dificilmente obtemos apenas “explicando”, como a questão multicultural e linguística do continente africano, observada bem por JPCB, BZ e JPM. Em sala, de forma geral, é bastante difícil quebrar o pré-conceito de unicidade africana, da “África como país” e como monocultura, entre outros estereótipos ainda que por vezes os alunos trazem. Mas e quando, durante uma estória, o personagem *deles*, mesmo sendo africano, encontra outro africano e ele *não o compreende pois não falam a mesma língua?* Parece ser só um exemplo da mesma coisa, isto é, uma forma de criticar a homogeneização em África, mas como os alunos mesmo dizem, *é diferente*. No jogo, quando eles percebem desencontro de crenças e fés entre pessoas negras da época, por exemplo, isso se torna “real”, material, isso os aproxima do acontecido, e, portanto, torna ele mais passível de compreensão. É um elemento pequeno inserido na estória (somente um PnJ não os compreendeu), porém, um recurso narrativo importantíssimo para que os alunos pensem sobre o período. Tenho registrado em meu diário de campo que, quando isso aconteceu no jogo, diversos alunos interromperam o jogo, cochichando ou perguntando abertamente: “por que ele não entende a gente?” Eu não respondi, deixei-os matutar coletivamente um tempinho sobre o assunto, deixei o RPG funcionar como desequilíbrio cognitivo. Não demorou para que um deles sugerisse que o personagem poderia ser de outra região, de outro país africano, e a coisa foi se complexificando a partir daí, comigo mediando; logo na sequência, trouxe-os de volta para a narrativa de jogo. A aprendizagem ocorreu tanto nesse momento, numa busca ativa e colaborativa por compreensão, quando no debate pós-jogo, quando esse assunto foi novamente trazido à baila.

Temos ainda uma questão importante a ser pontuada, presente em muitas das falas dos estudantes dessa intervenção, que é a percepção da história somente como passado. Na maioria dos relatos, características e evidências de racismo parecem “presos” ao passado, e correlacionados diretamente com a escravidão. Idealmente, acredito que podemos chegar numa problematização do presente, seja na discussão da permanência de um preconceito racial estrutural na sociedade brasileira, seja na continuidade de atos violentos contra pessoas negras em épocas atuais. No caso dessa intervenção, contudo, esse processo foi um pouco tímido. É verdade que tivemos nuances importantes entre os muitos relatos colocados aqui, como a diferenciação entre um racismo de agora e um racismo do passado (da aluna LV), o aumento das possibilidades de conversa para a resolução de um conflito racial atual (do aluno JF), ou a ideia do jogo como conscientizador social (do aluno DAL). Essas falas e outras foram

resgatadas no debate pós-jogo, mas, realmente, não estiveram no centro da discussão. Seria necessário um tempo maior de jogo e debate (ou até uma segunda experiência de jogo) para que esse tipo de abordagem na aprendizagem histórica pudesse ocorrer mais propriamente. De qualquer forma, o objetivo primário da intervenção foi trazer essa realidade factual da escravidão atlântica para mais perto dos estudantes: um contexto que, ainda que cruel e traumático, pode soar muito amorfo nas letras frias do livro didático, ou muito árido nas palavras de um professor ou de um documentário. Ademais, essa era uma vivência muito alienígena para esta turma específica do Colégio Liderança, majoritariamente branca de classe média; o estranhamento aterrou os estudantes, no sentido de deixá-los mais dispostos e motivados a compreender o tema. Sob esse prisma, a intervenção foi muito rica, com bastante engajamento – de todas as intervenções que fiz, os relatos e respostas escritas mais longas vieram do *Nutrindo o Quilombo* aplicado nessa ocasião.

Por fim, vale comentar o fato de que alguns alunos que não gostaram da dinâmica ou se recusaram a participar de toda a extensão desta intervenção. Em seus relatos, deixam isso claro: “Não gostei muito do jogo *porque eu não sei inventar uma situação na hora*, então foi ruim, ficava nervoso” (GP, *Nutrindo o Quilombo*, 2019); ou o já mencionado RFF, em “Eu me senti meio entediado pois se trata de um jogo de história que eu não gosto muito e *demorava muito pra eu agir de novo*” (RFF, *Nutrindo o Quilombo*, 2019); ou ainda em “Como *o jogo é confuso e demorado*, não dá pra fazer muita coisa por causa da história que vai acontecendo com muitos falando” (FA, *Nutrindo o Quilombo*, 2019). O falatório é, com efeito, inevitável nas intervenções. A pressão do “palco” pode amedrontar também, embora, com o tempo, o auxílio ou a colaboração de outros, mesmo os tímidos acabem gostando. De qualquer forma, aulas de RPG estão longe de serem aulas “controladas” e calmas. Isso não apenas pelas dúvidas constantes dos alunos (especialmente na primeira sessão de jogo), como também pela excitação que é gerada, pelos acontecimentos que eles querem comentar, rir, lamentar e compreender. É possível que isso possa “atrapalhar” a velocidade de condução da estória, assim como o protagonismo compartilhado e “demorado”, típico do RPG. Nesse ponto, alguns estudantes podem se desinteressar ou desconectar da experiência, sobretudo em salas maiores, ou com estudantes que estão acostumados com posições de estrelato (é o caso, penso, de FA aqui, pois ele era mais velho e parecia se entediar com comportamentos um pouco mais infantis de colegas). Por isso, é importante propor outras iniciativas na *Dinâmica* das intervenções, para além da simples interpretação de personagens – falarei melhor sobre isso logo a seguir.

## 4.2 ESCOLARIZANDO O RPG

Nesse subcapítulo, trarei uma explicação das categorias dos *Quadros Sinópticos* das histórias de RPG. Elas foram construídas seguindo roteiros e ideias de diversos pesquisadores, somados aos acréscimos meus e de meus próprios alunos nas intervenções, seja em sala de aula, seja no Toca do Aprendiz. Relembrando, a lista inteira dos Quadros Sinópticos segue no Apêndice A. De outra parte, uma complementação mais “pragmática” deste subcapítulo vem com o Apêndice B, em que dou mais detalhes sobre o planejamento e a execução do RPG em sala de aula.

### 4.2.1 Cenário e Proposta

O *Cenário* é a ambientação do jogo, o mundo onde a história ocorrerá e onde os PJ, por meio da espiral mágica, farão o processo de imersão. É concebido, a princípio, dentro de um período histórico específico dos conteúdos do professor (quase todas minhas histórias foram assim). Contudo, também pode ser pensado como metáfora (como em *Revolta dos Ratos*) ou como possibilidade no horizonte ficcional (como em *Fim da Linha*). Essas três possibilidades de construção do *Cenário* remontam às três formas de abraçar a imaginação no ensino de história sugeridas por Nilton Pereira (2020), já debatidas nessa pesquisa.

Sabemos que os jogos são meios para compreensão de processos históricos mais complexos, pois possibilitam o estabelecimento de relações entre variados acontecimentos ou ações (GIACOMONI; PEREIRA, 2018). A devida textura do *Cenário* pode significar muito no RPG. A recomendação aqui é pesquisar um pouco mais sobre o cotidiano da época, o que empodera o professor com mais contexto e, conforme os alunos, “deixa tudo mais real”. Elementos que podem parecer banalidades, ou até piadas, corporificam e dão cor e sabor para o *Cenário* da história. Com frequência, são demandas que os próprios alunos solicitam: por isso, pensar com cuidado nos detalhes dessa categoria é muito importante para histórias de RPG. As perguntas podem partir de qualquer coisa remotamente relacionada com a condução da narrativa. Exemplos que vivi incluíram: que tipo de coisa era consumida no jantar, ou se existiam cuecas na época (surgidas em *Mistério em Carcassonne*) ou como se fazia para ir ao banheiro e se as pessoas fumavam e bebiam álcool nos navios (surgidas em *Navegar é Impreciso*).

Vale destacar que na hora da escolha do *Cenário*, deve-se delimitar um recorte temporal e espacial. Não podemos estabelecer coisas como “Roma Antiga”, para nossa estória, pois são muitos séculos! As nuances passam a ser muitas. Sobretudo quando há uma transposição histórica, devemos situá-la, pois com muita abrangência perde-se um pouco da complexidade possível de ser atingida. De qualquer forma, o *Cenário* é uma ambientação do espaço imaginário compartilhado, e ato contínuo, será criado, alterado e testado pelos participantes. É permeado por elementos que compõe a simulação de época, que serão experimentados e descobertos pelos jogadores. Alguns pesquisadores de RPG e ensino de história, como Juliano Pereira (2014) e Ricardo Francisco (2011), estabelecem questionários para avaliar os conhecimentos históricos prévios dos alunos acerca do *Cenário*, em ordem de melhor estabelecer o planejamento e execução da atividade. É algo que pode facilitar muito, mas que também pode “estragar” a surpresa como elemento engajador, como é debatido no Apêndice B.

Em relação à *Proposta*, temos algo bastante simples: o propósito da narrativa, a intenção geral da estória de RPG. A *Proposta* é uma mistura de sinopse com convite: apresenta a ideia geral da estória e é um pontapé inicial, de onde os PJ podem se situar, que serve para responder, de forma genérica “o que nossos PJ tem que fazer aqui nessa estória?”. Elas vão definir o tom do jogo, sugerem um caminho a ser seguido pelos jogadores, são a motivação narrativa efetiva dos alunos para jogarem. Em *Navegar é Impreciso*, a *Proposta* era garantir que o navio e as pessoas chegassem inteiro ao Brasil, apesar dos percalços da viagem, em *Nutrindo o Quilombo* a *Proposta* era buscar víveres para a comunidade quilombola que os PJ faziam parte, etc. Assim, pode-se dizer que a *Proposta* é o *objetivo narrativo* da estória; é claro que dificilmente podem ser separados da categoria *Objetivos* em si (que seriam pedagógicos), e que serão vistos a seguir. Podemos pensar que, enquanto a *Proposta* é uma meta dos PJ na estória, os *Objetivos* são uma meta do professor no processo de aprendizagem.

#### 4.2.2 Objetivos e Conceitos

Os *Objetivos* são, na verdade, objetivos pedagógicos; aqueles que, no tocante à disciplina de História, o professor deseja desenvolver: percepção da simultaneidade de processos históricos, identificação de questões ou objetos, exercício de comparação e análise, imersão ou apresentação de conceitos, interpretação ou contextualização de eventos ou fatos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados, dentre outros. Pode ser pensada como



a categoria que se vincula Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ou a outros documentos de ordem curricular que orientam a atividade pedagógica. Podemos dividir os objetivos pedagógicos atinentes ao conhecimento histórico em dois grandes gêneros:

- *Objetivos Específicos* vem em dois subtipos. O primeiro está vinculado diretamente a um evento histórico, a um fato do passado que conduz a narrativa (como o *Bois Caiman* da Revolução Haitiana, na estória *Revolução de Sangue*; ou a tomada do feudo de Carcassonne nas guerras cátaras, na estória *Mistério em Carcassonne*). O segundo orienta simulações de acontecimentos históricos rotineiros (como a pirataria viking do século IX em *Invasores Pagãos*, ou as viagens marítimas atlânticas portuguesas no século XVI em *Navegar é Impreciso*). Em ambos os casos, procuram estar relacionados com conceitos substantivos.
- *Objetivos Generalistas* também dividi em dois subtipos. O primeiro simula a participação em simulações de processos históricos amplos (como a resistência à ditadura, em *Revolta dos Ratos*). O segundo é um enredo puramente ficcional que engloba uma condensação sincrética de diversos elementos históricos do período (como *Nutrindo o Quilombo* para tensões raciais do Brasil Colonial e *Facas e Segredos* para a espionagem na Guerra Fria). Em ambos os casos, costumam estar relacionados a conceitos explicativos ou epistemológicos.

Nada impede de colocar objetivos generalistas e específicos na mesma estória, mas é importante estabelecer, no planejamento, qual é a ideia dominante. Vale ressaltar que o momento da aplicação do jogo no planejamento de aulas pode orientar sobremaneira a relação dos *Objetivos*, *Conceitos* e *Dinâmica*. Explico: aplicar o jogo no começo de um novo “conteúdo”, sem contextualização prévia, orienta para uma *Apresentação de Conceito*; já aplicar o jogo após explicação do “conteúdo” que estará presente na estória orienta para uma *Imersão no Conceito*. Ambas, como já me referi, tem potencial pedagógico para debate e reflexão, embora suas conduções tomem rumos e dificuldades diferentes.

Durante os encontros do grupo, do seu lugar de estudantes, os toquistas compreenderam e colaboraram com a reflexão sobre os *Objetivos*; apesar disso, nos relatos escritos, eles pouco quiseram se manifestar sobre o assunto. Vejamos uma fala sobre isso, que trago aqui para reforçar uma importante questão:

**Gostei disso de jogar enquanto aprendia.** Foi um sentimento interessante e **com certeza irei tentar criar histórias e narrativas com um cunho um pouco mais**

**histórico, seja usando coisas de lá, que estavam lá ou literalmente usar a história como realmente aconteceu.** (ALCT, grifo meu, Encontros do Toca, 2019).

Ler que “faremos a história como realmente aconteceu”, como no relato de acima, pode deixar alguns professores desconfortáveis. É claro que os estudantes não são historiadores e não estão presos nas responsabilidades éticas e teóricas da profissão, tampouco detém muitos conhecimentos didáticos sobre história. Na *Modalidade* de aplicação Mestre-Auxiliar, isso pode ser um fator de dificuldade extra, pois serão alunos mestrando para outros alunos. Porém, volto a frisar: não devemos ficar empacados na prisão da verossimilhança, ou paralisados pelo academicismo. Falas como esta acima não atestam que estamos formando historiadores positivistas rankeanos, e sim que estamos ensinando história na educação básica. Como já defendi, a potência maior do RPG e sua narrativa potencialmente transtemporal, mítica, é o levantamento de hipóteses, o engajamento e a exploração da história como campo de possibilidades. Fazer os alunos pensar sobre objetivos pedagógicos me parece uma vitória importante, sejam eles Mestres-Auxiliares ou simples jogadores. Ao longo de diversas outras citações colocadas no primeiro subcapítulo, é fácil observar muitos outros estudantes usando expressões parecidas às de ALCT, que associam a história com o “real”, a “realidade”, com o que o que “realmente aconteceu”. Contudo, em meio a dinâmica do RPG, basta lembrar que essa é uma forma de estabelecer e firmar, nos estudantes, o efetivo compromisso com a verdade que tem a história e o método histórico, ou seja, é apenas uma tentativa franca deles de diferenciar o “real” do mundo do jogo, *por meio do próprio jogo*. Até porque já vimos entre as falas dos alunos, igualmente, diversos outros exemplos de percepções da história como possibilidade, como devir. No discurso escolar, ambos os posicionamentos são possíveis, e não necessariamente contraditórios: afinal, se falta léxico e sobram dúvidas até para historiadores que debatem a construção do conhecimento histórico e da verdade histórica, que dirá para os alunos da educação básica. Com ALCT, acima, temos expostas de forma simples as duas possibilidades didáticas que apresento nesse capítulo, as duas possibilidades que debati com eles, explicadas nas suas palavras: ou fazemos uma narrativa com elementos genéricos historicamente situados – “coisas de lá, que estavam lá, da época” – ou fazemos uma narrativa que memefica ou parodia um evento ou acontecimentos factuais, ou “uma história como realmente aconteceu”.

Se os *Objetivos* estabelecem um direcionamento pedagógico, os *Conceitos* são como palavras-chave desses mesmos *Objetivos*; servem também como delimitação histórica do *Cenário*, e são umbilicalmente ligados a todas as categorias. Os *Conceitos* são, ao mesmo

tempo, a chama de inspiração para todo o planejamento e o aterramento pelo qual se deve nortear toda a aplicação do jogo – mesmo quando ela se “desvia” do planejamento. Estabeleci uma divisão conceitual facilitada, inspirada em Rusen (2001) e Lee; Ashby (2001) para operar esses conceitos nos planejamentos, evitando confusões:

- *Conceito Substantivo*: é um conceito que remete a uma temporalidade específica e a um debate historiográfico demarcado, e que pode ser trabalhado numa análise de ordem histórica. Pode designar um estado das coisas ou pessoas em ocorrência singular (exemplos seriam Getúlio Vargas, Guerra do Contestado, Constituição Outorgada de 1824, Napoleão Bonaparte, Revolução Haitiana), ou perspectivas de interpretação histórica sobre fatos concretos temporalmente situados (exemplos seriam mercantilismo, absolutismo, pólis grega, guerra feudal, escravidão atlântica);
- *Conceito Epistemológico ou Meta-Histórico*: é um conceito que remete a ciência histórica e as formas como são construídas o conhecimento histórico (exemplos seriam fonte, consciência, tempo, fato, evidência, experiência, letramento) ou que estabelece uma qualidade histórica de mudança temporal dos estados das coisas (exemplos seriam continuidade, progresso, ruptura, desenvolvimento, época, era, idade).
- *Conceito Explicativo*: é um conceito aproximativo que designa uma abstração cognitiva razoavelmente definida para processos históricos orientados temporalmente, e frequentemente é invocado para análises históricas ou historiográficas (exemplos seriam golpe, democracia, revolução, ditadura, racismo, escravidão). Nessa categoria de Conceitos Explicativos eu também incluo os chamados conceitos “não-históricos”, que igualmente tem uma intenção explicativa, e designam relações e qualidades entre diversos estados das coisas, ainda que não necessariamente temporalmente orientados (exemplos seriam cidade, trabalho, camponês, economia, lei, constituição, guerra, cultura). Ambos, se melhor especificados, podem se tornar um conceito substantivo.

Na categoria *Conceitos*, assim como nos *Objetivos*, podemos ter alguma flutuação. Na estória *Nutrindo o Quilombo*, por exemplo, é difusa a linha entre *Escravidão* e *Escravidão Atlântica*; já em *Revolução de Sangue*, isso ocorre entre *Revolução* e *Revolução Haitiana*. No RPG, penso que o melhor caminho parece ser introduzir conceitos mais gerais (explicativos) como dominantes, complexificando aos poucos a narrativa com elementos, nuances e detalhes para chegar em conceitos mais específicos (substantivos), em alguns casos somente no debate pós-jogo. É preciso admitir que essa complexificação é difícil de ser obtida *durante* a intervenção de RPG; entretanto, constatei que pode ser sanada na mediação pós-jogo sem

maiores problemas, desde que seja obtido um *feedback* dos estudantes que guie a problematização.

### 4.2.3 Cenas e Sementes Narrativas

Nesse subtópico temos a elaboração estruturada da estória. Uma *Cena* é um contexto narrativo específico; a premissa imediata que liga os personagens ao mundo do jogo, e o que os impulsiona a modifica-lo. Ela situa as interações e acontecimentos dinâmicos entre os PJ e o *Cenário*, seja com o próprio ambiente e entorno (objetos, natureza), seja com outros personagens (PnJ e PJ). A cada *Cena* podem ser adicionados diversos elementos que não afetam diretamente as regras ou até o andamento da narrativa, mas que criam atmosferas e contextos específicos, aumentando a imersão. Nesse aspecto, as *Cenas* podem ser enriquecidas, por exemplo, com detalhes materiais ou imagéticos pelos *Recursos* (explicado mais adiante). Não obstante possa ser pensada como uma espécie de guia, a *Cena* ideal é fluída, adaptável e maleável, de acordo com o andamento da intervenção. O jogo muda rapidamente no RPG, e a ideia da *Cena* é apenas estabelecer um direcionamento narrativo. Existe certa tradição de criar campanhas ou aventuras de RPG em três atos; para as estórias aqui criadas, segui essa noção. Além disso, é interessante dividir a estória em “tipos” de cenas diferentes, favorecendo momentos narrativos diferentes, possibilidades de aprendizagem diferentes e ganchos afetivos de diferentes alunos. Estabeleci três tipos clássicos, seguindo os pilares gerais do RPG:

- *Cena de Ação*: mais ligada ao pilar da *superação*, está associada a momentos de desafios e dificuldades, estabelecer relações competitivas e condições de vitória, remover ou superar obstáculos, utilizar de estratégia, seja em relação ao ambiente ou a PnJ.
- *Cena de Descoberta*: mais ligada ao pilar da *contação*, está associada a desvendar, investigar, confirmar e identificar coisas que dão sentido aquele mundo, bem como a complexificação e co-criação do *Cenário*, de PnJ ou dos próprios PJ.
- *Cena de Interação*: mais ligada ao pilar da *simulação*, está associada ao diálogo, a interpretação, a preocupação empática, a verossimilhança da imersão e ao representacionismo dos PJ e PnJ.

É claro que o RPG tem um caráter fluído, e assim devem ser também as suas *Cenas*. Assim, esses pilares que as orientam são inspirações. Percebi que planejar nesse sentido é dar margem para a participação da estória de diferentes tipos de alunos-jogadores, que se engajam

na experiência por motivos diferentes. Como exemplo, vou trazer novamente a fala da aluna KS, que demandava mais *simulação*:

**Achei o jogo com pouca interpretação, porque ficamos muito tempo sentados**, eu achava que ia ter mais, ficou chato [grifo dela]. **Colocaria mais encenação, pra ter mais coisa, mais emoção**. Tem que ter mais improvisação se não fica muito chato, muito ruim (KS, grifo meu, Navegar é Impreciso, 2019).

Nessa mesma estória, outros deixaram claro o seu instigar pela *superação*: “é muito legal o jogo, pois exercita o cérebro pra pensar, através dos desafios, achei fácil entender o jogo e fui ficando mais forte” (BLS, *Navegar é Impreciso*, 2019). BLS foi um aluno que jogou com um aluno soldado, e usava seu tempo narrativo para tentar se fortalecer e treinar para os perigos que pudessem aparecer. Outros estudantes também afirmam coisas do tipo nas demais intervenções, numa demanda por mais dificuldade para mais verossimilhança: “*Acho que podia ser mais difícil, as coisas são meio fáceis e a vida não é fácil*. Eu tiraria algumas coisas desnecessárias que acaba perdendo nosso tempo pro objetivo, por exemplo os guardas, para que lutamos com eles? (NRL, *Mistério em Carcassonne*, 2019, grifo meu). Em alguns casos isolados, em que pareceu que a compreensão da dinâmica geral do jogo foi bastante grande por parte do aluno-jogador, é possível perceber uma demanda extra por *todos* os pilares, como no caso dessa fala:

Eu achei meio fácil a história, queria algo mais difícil. Achei os personagens muito fortes, na real não seria assim. Queria também que tivesse acabado, fiquei querendo saber como acabava, como as coisas se encaixava. Queria mais interação entre os personagens pra entender melhor (GEP, *Revolução de Sangue*, 2019).

Vejam que GEP exige coesão, considerando que uma revolução é um processo multifacetado onde muitas coisas acontecem, é difícil de compreender (*contação*); exige menos “facilidades”, ou mais equilíbrio mecânico nas regras, pois tanto os PJ quanto a estória dizem respeito a um processo revolucionário, que não é tarefa simples (*superação*); e por fim, exige mais diálogos e interatividade (*simulação*). Essa fala faz parte de um parágrafo maior onde ele queria, *grosso modo*, mais tempo de jogo. Nesse aspecto, a fala desse aluno encontra eco em muitos e muitos outros estudantes, qual seja, a que todos lamentam que a estória seja interrompida, especialmente quando ela não atingiu uma resolução, um “fim”.

Se esse é um engajamento nas *Cenas* que aparece via jogador (diferentes tipos de preferências dos alunos-jogadores), o planejamento também tem que considerar um engajamento via PJ, isto é, preparar situações narrativas em que certos PJ e suas respectivas habilidades seriam “mais úteis” ou “mais importantes”. No RPG, é comum os alunos

aprenderem a trabalhar em conjunto e procurar compreender elementos aparentemente díspares, tentar dar coesão para o cenário, combinar ideias, etc. Para isso, porém, é vital que todos os PJ devam se sentir “importantes” para algum ponto na estória. Esse é um “gancho”, porém, mais conectado com o *Sistema* de regras do que com as *Cenas*, embora possa ser puxado aqui também, via biografia do PJ de cada estudante. Por exemplo, pode-se colocar “ganchos” para a participação de PJ específicos (controlados por alunos ou grupos de alunos específicos), baseado em habilidades ou biografias específicas que os respectivos PJ têm; outra alternativa, mais interventiva, é adaptar o andamento da estória para as ideias dos jogadores. Os toquistas comentaram um pouco sobre o processo nas *Cenas*, seja na produção das estórias, seja na aplicação delas, como se pode ver nessas falas:

É legal ter esse contato, e a **gente vai mudando a história e se adaptando**, por exemplo, quando numa sala apareceu essa coisa do gás, ela [uma jogadora] pensou em procurar o sistema de ventilação, ela não saiu correndo como planejamos. Foi legal ver, porque a gente aprende a mexer, **a gente vê que tem jogadores mais tímidos e outros que não, com ideias que a gente não pensou, e a gente vai incentivando e vai vendo a coisa acontecer vai aprendendo a lidar** (CAB, Evento Sessão Zero, grifo meu).

Uma estória de RPG tem uma linha mestra, mas não tem exatamente começo meio e fim. Os jogadores podem não seguir o “caminho”, podem inventar novas soluções, decisões e relações. Afinal, a estrutura geral tem uma trajetória mítica, com descobertas, complicações e encaminhamentos. Nesse processo de planejamento narrativo, usando ou não características desses PJ, inúmeros pesquisadores de RPG preferem colocar diferentes versões de *situações-problema* nas intervenções de RPG. Nesse caso, os alunos dependem de sua atitude colaborativa e conhecimento para resolver a narrativa, fazendo, por exemplo, as contas de uma expressão numérica (num RPG com situação-problema da matemática) ou traduzindo um trecho de um bilhete encontrado (num RPG com situação problema do inglês). No caso dos pesquisadores historiadores, é nessa hora que costuma aparecer uma análise de fonte: *no meio* de uma *Cena* de jogo. Embora eu corrobore que pode ser válida essa metodologia, como atestam outras pesquisas, deixo claro que não foi o que tentei fazer aqui. Isso porque como pensei a imersão como conexão simbólica com a experiência de jogo, entendo que esse tipo de atividade (uma análise de fontes e afins), se não for muitíssimo bem executada, tende a romper com o pacto coletivo da espiral mítica (que se estabelece durante o jogo). Sobrevém uma possibilidade razoável da quebra da imersão e diminuição, no processo, a conexão do estudante com a experiência. Durante o jogo, penso ser complexo inserir palestras explicativas e análises; minha

defesa, como já mencionei, é que a própria experiência de jogo é que deve ser pensada como motor para aprendizagem. Trata-se, em síntese, de jogar aprendendo e não aprender jogando: *são coisas que acontecem na estória que podem auxiliar o PJ e conseqüentemente os jogadores a chegar a algumas conclusões ou a fazer algumas reflexões de ordem histórica*. Para tanto, é claro, todas as categorias devem estar sincronizadas, e, mais importante ainda, é imprescindível considerar tanto o *feedback* dos estudantes como o debate pós-jogo.

Dentro das *Cenas* (mas não necessariamente circunscritas a uma única *Cena* específica), existem outras balizas para conduzir a estória, com o uso das chamadas *Sementes Narrativas*. Se a arquitetura das *Cenas* é uma espécie de roteiro, as *Sementes Narrativas* funcionam como *marcos narrativos*: de consequência (derivada de uma ação dos PJ), de ausência (da falta de ação dos PJ), de tempo (o próprio decurso da aula), de entrada (estabelecem algo fixo ou novo na estória), etc. As *Sementes Narrativas* são como eventos disparadores, que ajudam a mover as *Cenas*. Citarei, aqui, alguns exemplos sistematizados por mim nos diversos processos de pensar o planejamento do RPG, em diálogo constante com meus alunos (elas estão melhor explicadas no Apêndice B):

- *PnJ*: Imprescindível, estabelecer algum(s) coadjuvantes, antagonistas, aliados, etc.;
- *Locais*: Imprescindível, estabelecer espaço(s) por onde a estória ocorreria);
- *Cotidiano*: Imprescindível, marca a estrutura da vida de uma pessoa, a rotina, as possibilidades. O que as pessoas comem ou bebem, como elas se locomovem, o que elas vestem; detalhes como este são “ganchos” de aprendizagem, como atestam diversas falas dos estudantes. Esta *Semente Narrativa* me pareceu tão importante que virou um princípio para orientar os *Recursos* ou a construção das *Cenas*;
- *Improviso*: Imprescindível, e muito comum nas mesas de RPG. Aqui na lógica do RPG escolar, improvisar é tentar aproximar a narrativa de algo que tenha sido planejado, ou comprar e seguir boas ideias dos alunos-jogadores que sejam coerentes com a estória.
- *Menções Históricas Diretas*: Trazem um aspecto de seriedade, ou estranhamento. Um jogo que se passe nos anos 30 do Brasil pode, por exemplo, conter uma menção no jornal da Revolta Constitucionalista de 32, ou tocar um trecho de um discurso de Vargas. Podem, inclusive, ser trazidas em uma atividade *posterior* (ou *anterior*) ao jogo, como em uma análise de fontes históricas;

- *Recorte Prático*: dependendo do caso, notas informativas sobre leis, instituições, arquitetura ou tecnologia existente, que podem esclarecer ou limitar as opções de ações para os PJ dos alunos;
- *Figura Histórica Direta*: Fazer os PJ terem encontros com figuras como Vargas, Dandara, Cabral, etc. Deve-se estabelecer esta personagem como um PnJ, demonstrando sua relevância *sem heroizá-la* (afinal, já chega do discurso da história de grandes heróis e nomes);
- *Informalidade*: Quebrar aquilo que se espera que vai acontecer, fazer uma referência ou parodiar cenas famosas de filmes, desenhos ou até memes, experimentar uma piada, são todas situações comuns dentro de mesas de RPG, e são próprias do gênero fluído da narrativa do tipo *remix* (FERREIRA, 2021);
- *Acidente*: Reforça o cotidiano, o devir, lembra que a história não é feita por heróis, adiciona plausibilidade e conexão humana com a trama;
- *Sobrenatural*: O mundo é composto por diversos simbolismos que o ser humano processa a todo o tempo (DURAND, 2012), algo inerente da própria vivência. Pode ser pensada abertamente na estória (presença divina e de criaturas mitológicas), ou indiretamente, por meio do mistério, do exótico, do fantástico ou de um reencantamento do cotidiano.
- *Cultural*: Presença de um ritual de passagem, resultado de eleição, campeonato esportivo, funeral, baile. A ideia é fazê-los experienciar que um fato histórico é mais humano do que uma data, um número de pessoas, causas e consequências.
- *Natural*: Incêndios, doenças, tempestades. Boa forma de aterrar os alunos. A entropia não é escrava da vontade, dos desejos e dos objetivos dos seres humanos, mesmo dos PJ num RPG.
- *Combate*: A história é cheia de guerras, assassinatos e massacres. *Sementes* que se refiram a isso são uma boa forma de fazer os alunos pensarem de forma mais estratégica, pesar consequências, considerar o fator humano e psicológico envolvido na destruição de pessoas ou coisas, ou mesmo refletir sobre a mortalidade do ser humano.
- *Negociação*: o resto das pessoas da estória (PnJ) são seres humanos com suas próprias vidas e não existem apenas em volta da *Proposta* de jogo ou dos PJ; não são sempre úteis, agradáveis ou solícitos. Essa *Semente* pode servir para aprender a ceder, compreender diferentes argumentos, pontos de vista e interesses em conflito;



- *Pressão/Reviravolta*: Tirar da zona de conforto pode ser uma *Semente* para focar a imaginação, acelerar a estória e/ou estimular a imersão. Pode envolver, por exemplo, limitar severamente a opção de escolha dos PJ, para disparar eventos pré-planejados.

#### 4.2.4 Sistema e Dinâmica

Como já vimos, um jogo só existe mediante certo conjunto de regras e mecânicas que o constitui e que dotam o ato de jogar de absoluta seriedade (HUIZINGA, 2000). No RPG, esse conjunto de regras e mecânicas é chamado de *Sistema*, e ajuda a compor o *círculo mágico*, ou como aqui defendi, a *espiral mágica*, em que os jogadores se submetem a certa ordem para sustentar a dinâmica do jogo. Na escola, o RPG não precisa seguir um jogo publicado, pode apenas ter algumas poucas diretrizes estabelecidas, inclusive inventadas na hora, ou pode ser operado a partir de adaptações de jogos já existentes. Há diferentes graus de complexidade dessas regras e alunos que não tenham familiaridade com os termos ou com a lógica de jogo podem ter algumas dificuldades no começo. Porém, com alguns combinados e o espírito coletivo e colaborativo que se instaura na dinâmica do RPG, isso pode ser superado. Não raro, aqueles que nunca ouviram falar no RPG são os mais empolgados com o processo, como visto na fala dessa toquista:

**No primeiro dia foi meio estranho, eu não estava entendendo definitivamente nada do que todos estavam falando. D20?** [ela se refere a um dado de vinte lados, comum em sistemas de RPG tradicionais]. Isso é um código? Aos poucos eu fui aprendendo a jogar e a conhecer esse vasto mundo, mas **o que posso dizer é: acho que não posso viver mais sem RPG** [JCS, Evento Sessão Zero, 2019, grifo meu].

Para um RPG na escola, sabemos que a simplicidade é necessária, até para não favorecer exclusões. Contudo, um sistema simples não quer dizer um sistema simplório, isto é, pobre em articulações e possibilidades. É verdade, via de regra, que a maioria dos sistemas tradicionais e estabelecidos (tais como *D&D*, *Vampiro* e outros do *World of Darkness*, *Call of Cthulhu*, *GURPS*, *Warhammer*) tem regras por demais complexas para serem usadas em sala de aula. Até existe quem use esses sistemas e consiga aplicações de sucesso. O caso mais paradigmático que encontrei nesse sentido foi com Mendes (2020), que adaptou de forma primorosa boa parte de *D&D* como um recurso didático, para fazer aventuras pedagógicas voltadas ao mundo do trabalho na Guerra Fria (os PJ são sempre operários estadunidenses ou soviéticos). Porém, na maior parte das vezes, um professor vai querer usar sistemas simples,

devido ao tempo e ao número de alunos. Para nossa alegria, existem diversos sistemas de RPG gratuitos e fáceis de encontrar na internet, e que podem ser utilizados em sala de aula. Os chamados RPG *Indie* (alternativos, independentes), bem como os sistemas minimalistas (por vezes, de apenas uma página de regras) que passeiam fora da curva da indústria do RPG e dos grandes sistemas, são enormes aliados do RPG escolar. Sobre esse aspecto, dentro do *Toca do Aprendiz* foi notável como a metodologia dialógica que se impôs para debate, ensino e trocas: queríamos o protagonismo deles, formar novos mestres, e conhecer novos sistemas (mais simples) para articular diversas possibilidades de aplicar e combinar regras:

Usamos como primeiro sistema o Mínimo-RPG, ele serviu pra um sistema de introdução, como ele próprio diz, o mínimo que precisa pra um RPG ser jogável. O que nós fazemos? **Nós nos juntamos, tanto quem já jogava quanto os novatos e a gente faz uma atividade com os professores de criar um mundo, o que existia e o que não existia, o que pode e o que não pode nessa narrativa.** (ALTC, Evento Sessão Zero, 2019).

**As dificuldades maiores no começo foram com os jogadores que não tinham jogado antes. A gente que já joga sabe né, é difícil você vai começar e tem um manual gigantesco, olha o D&D. E na primeira mesa tu não sabes muito o que fazer, e isso acaba sendo um pouco difícil** pra todo mundo. Mas as nossas primeiras mesas, quem mestrava era o Jonas e o Matheus e eles faziam o esquema, **eles simplificavam, eles incentivavam, davam espaço pra jogar, e o pessoal que já jogava ajudou os outros a criarem as fichas e aí todos começaram a pensar em como fazer as coisas** (JCFJ, Evento Sessão Zero, 2019).

O *Sistema* vai conter em si um método de resolução de impasses e conflitos, ou de movimentação da narrativa, que será operado na sua particularidade. Partindo do *gamedesign* do RPG, existem três tipos básicos:

- *Drama* (diálogo, estruturado ou não, livre convencimento, argumentos, motivações). No RPG como metodologia de ensino, o drama é mais importante para favorecer a empatia e o simbólico, e tonar a experiência sensível.
- *Karma* (comparação de números, valores, habilidades, ou uso de poderes/recursos escassos, que podem ser “gastos”). No RPG como metodologia de ensino, o karma é mais importante para favorecer distinções, estabelecer critérios e objetividade, e demonstrar que existem diferentes preparações e capacidades entre os PJ, podendo tais valores serem embasados de forma sócio-histórica.
- *Fortuna* (sorte, rolagem de dados). No RPG como metodologia de ensino, a fortuna é importante para abrir espaço ao acaso, ao inesperado, para gerar expectativa e imersão na incerteza de prever resultados, assim como é a própria história.

O *Sistema* cria permissão e expectativa dentro do jogo, blocos básicos da interação no RPG, desde a criação dos PJ até a forma como as ações dos PJ vão moldar o espaço imaginário compartilhado da estória. É como se fosse um esqueleto, criado para estabelecer e organizar o que acontece, é ajuda no processo de “aprender dentro do jogo”. Vejamos um exemplo prático na fala de uma Mestra-Auxiliar do Toca do Aprendiz:

A gente vai ensinando com o RPG. Porque elas [as crianças que jogavam] queriam destruir parede com soco e não entendem que, **às vezes, não dá pra quebrar ela na porrada.** [...] Botar fogo na própria sala sendo que você está dentro da sala...? **Enfim, se aprende no jogo, testa no jogo** (JCS, Evento Sessão Zero, 2019).

Pelo *Sistema*, ao contrário do que se imagina, também pode haver reflexão para com a aprendizagem histórica, por meio de mecânicas específicas ou genéricas. Sabemos que jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo (GIACOMOMI; PEREIRA, 2018). Somadas às estruturas narrativas do *Cenário* estabelecido (*Cenas*) e aos *Recursos* de apoio, as regras são centrais à criação de uma ambientação propícia. De forma geral, aquilo que será escrito na ficha do PJ, as habilidades, classe, poderes, tudo isso pode e deve tentar proporcionar certa ambientação historicamente orientada, como fiz adaptando algumas regras de *Dungeon World* para a estória *Mistério em Carcassone*. Já vimos alguns comentários no subcapítulo anterior sobre esta intervenção que demonstraram a percepção de que os “pontos fortes” e “bônus” de seus personagens estavam ancorados em elementos históricos. Conforme acima, é um tipo de resolução por *Karma*. Vejamos mais dois comentários nesse mesmo sentido:

**Ficou bem claro as classes do jogo, eu era cavaleiro e pela imagem do cavaleiro** [não se refere a uma imagem pictórica, e sim sobre o que ele imagina que um cavaleiro é capaz de fazer] **consegui montar a grade de status fácil** [ele se refere aos atributos da “ficha de personagem”, que definem suas características e habilidades] (JVPW, *Mistério em Carcassone – Liderança*, 2019, grifo meu).

Eu entendi mais sobre **as classes que eram como se fossem exemplos de pessoas, né. Tinha pelo menos uma pessoa de cada “estamento”** que o professor passou, que sabiam fazer coisas diferentes. (ICAT, *Mistério em Carcassone – Liderança*, 2019, grifo meu).

Vamos pegar outro bom exemplo disso, com o sistema *Áureos*, aquele usado em *Nutrindo o Quilombo*. O próprio jogo define que o uso de poderes sobrenaturais (derivados dos orixás escolhidos pelos PJ) depende do uso de *búzios* (conforme acima, é um tipo de resolução por *Karma*). Esse uso não é leviano pois, apesar de causar um efeito poderoso, pode “voltar-se

contra você”, já que, ao “gastar” um búzio, o jogador deve entregá-lo ao mestre; no futuro da estória, o mestre pode reutilizar esse búzio para gerar uma complicação na narrativa. Essa é uma referência do *gamedesign* do jogo à prática de religiões de origem iorubana (obviamente não direta, e que não pretende ser idêntica) tanto na *materialidade*, de um objeto utilizado em rituais, quanto na *imaterialidade*, da percepção de fé que essas religiões orientam. Observemos o mais belo relato que tive dos alunos nesse sentido, que estabelece uma relação sensível de uma aluna jogadora com a mecânica dos búzios:

Eu tive a impressão que o galho bateu numa parede invisível. Bem, **eu soube que essa seria a hora pra eu pedir ajuda ao meu Orixá Xangô. Usei o búzio e gritei "Kaô Kabecilê!"** [é a saudação ao orixá que é apresentada no livro de regras do jogo], e **senti que minha visão estava bem mais aguçada que o normal. Descobri com o meu domínio** [poder que o orixá proporciona], **que aquela tal parede e aqueles animais faziam parte de um ritual**, e como se tratava de algo sagrado, deixamos de lado e partimos (HJF, *Revolução de Sangue*, 2019, grifo meu).

Nada impede que essa mecânica (que já vem no sistema *Áureos*) seja modificada: nas estórias de *Áureos* analisadas nessa dissertação (*Nutrindo o Quilombo* e *Revolução de Sangue*) eu ainda não tinha feito isso, mas nas vezes seguintes, criei uma alteração. O que adicionei foi que a escolha dos orixás não fosse cem por cento determinada pelos jogadores (como sugerem as regras básicas). Nessa modificação, eu incluí uma “rolagem de búzios” para cada aluno, como forma de demonstrar que não é, exatamente, uma escolha individual que define o orixá de cada jogador, aproximando ainda mais a mecânica de jogo à uma espiritualidade iorubana.

Vale a pena debater melhor outro exemplo que vem de *Áureos*, já mencionado por estudantes nas falas prévias. Nesse sistema, temos que os testes ocorrem mediante rolagem de dados, numa das tradições mais fortes no RPG (conforme acima, trata-se de uma resolução por *Fortuna*). Contudo, em *Áureos*, a essa mecânica tradicional foi incluída outra, a de que a rolagem devia acontecer *num espaço físico circular delimitado* – uma roda – e dados que caem fora da roda não são considerados para o resultado. Além disso, os jogadores podem arriscar utilizar seus próprios dados para “expulsar” os dados do mestre em suas rolagens. Tudo isso para que, na rolagem de dados, seja simulada uma “roda de capoeira”, que era a filosofia e forma de luta dos PJ na estória, todos eles afrodescendentes iorubanos capoeiristas no fim do Brasil Colonial. Como já vimos anteriormente, diversos estudantes mencionaram a capoeira de forma geral; dois deles ainda a relacionaram diretamente com as regras do jogo em seus relatos: “Eu gostei bastante dos *dados “jogando” capoeira, porque os dados podiam sair para fora da roda e você está fora igual na capoeira*” (LV, grifo meu, *Nutrindo o Quilombo*, 2019) e também

em “Na última fase, pudemos ver bem o sistema de búzios e também *os dados lutando capoeira* (JPM, grifo meu, Nutrindo o Quilombo, 2019).

Sobre uma criação espontânea de regras *durante a aplicação*, vou usar o exemplo da intervenção *Facas e Segredos*, uma estória sobre espionagem na Guerra Fria, na qual tive um aluno (BRB) que estava levando a estória muito imprudentemente, tratando-a, talvez, como um jogo de videogame, não pensando nas consequências de ferir um ser humano. Quando ele decidiu por uma ação letal um tanto desnecessária (querendo matar um PnJ), inventei um “teste de consciência” na hora para o seu PJ. Ele executou a ação, mas falhou no teste, e, a partir daí, interpretamos que seu PJ passou o resto da sessão daquele dia atormentado pelo ato do assassinato, tendo alucinações, paranoia e coisas do tipo. Isso o fez refletir; ele passou a agir com mais cautela, ponderando suas ações. Em seu relato, ele faz menção do ocorrido:

Acho que o que mais tem a ver é espionagem, **nós não podíamos sair matando, nós éramos espíões, como tinha espíões na época**. Porque espíão tem que fazer isso, porque tem que descobrir planos e segredos de outras pessoas. **Me senti como se não pudesse confiar em ninguém e acho que consegui interpretar, fiquei bem sério na agenda do meu personagem** que era descobrir a data de teste dos mísseis. [...] Tinha gravadores, pistolas e tecnologias que fez tudo parecer [mais “real”]. Fiquei chateado porque não deu, **mas tinha espíões que morriam e que falhavam e que foram descobertos, pelo menos eu não morri** (BRB, *Facas e Segredos*, 2019 grifo meu)

Nesse subtópico temos também a *Dinâmica*. Nela temos o esqueleto formal prático da intervenção; é onde estaria colocada, por exemplo, como seria a sequência didática da aplicação do RPG. No Apêndice B, eu alongo bastante algumas questões sobre esse ponto. Embora seja uma categoria importante para efetivar o RPG na escola, a *Dinâmica* não aparece no *Quadro Sinóptico*, pois diz respeito a procedimentos pragmáticos para conduzir o jogo em sala de aula e a estrutura geral do RPG. Como diretriz, na *Dinâmica* de jogo temos que os alunos são “transportados” para o tempo histórico, representando-se como um personagem ou grupo social; cada personagem tem a sua “vez” de agir e tomar decisões na estória, até que se complete uma rodada, e o mestre coordena a mesa. Nesse processo, há a ausência de riscos reais: não temendo as consequências, os alunos são estimulados à experimentação. Contudo, é interessante que se estabeleçam acordos, implícitos ou explícitos, entre os alunos e o professor. Limites da interpretação e gatilhos para os jogadores podem ser sondadas previamente em questionários, por exemplo. Durante a execução, também pode ser definido um toque na mesa ou um sinal com as mãos para parar a narrativa. Existem diversas dessas técnicas e ferramentas

de segurança para RPG de mesa desenvolvidas por jogadores e disponibilizadas de forma gratuita pela comunidade de jogadores<sup>88</sup>).

A *Dinâmica* estrutura procedimentos para a abordagem dos temas e da intervenção em si, limites de segurança, comportamento, interação social em geral. Aqui são estabelecidas, portanto, as interações dentro e fora da mesa, a maneira como os rumos da estória avança e que a aplicação do RPG ocorre. Embora devam ser planejados, esses combinados com os estudantes não são pétreos, podendo ser adaptados e improvisados pelo professor ou até pelos alunos (desde que mediados). Na *Dinâmica* serão decididas coisas como: se haverá ou não interpretação mais teatral, se haverá e quais serão as atividades intermediárias, anteriores, concorrentes ou posteriores a intervenção de jogo em si, se haverá mudança de espaço para outra sala/pátio durante a intervenção, etc. Tanto os erros como os acertos desse processo podem ser retomados e debatidos pelo professor, durante e especialmente após a prática, ou ainda podem servir como aprendizado para as próximas intervenções. Classifiquei a *Dinâmica* em três principais subtipos:

- *As Conversas*, que é a forma como vai ocorrer a interação entre os participantes. É importante notar que quanto mais simples for o *Sistema* e mais acertados os combinados da *Dinâmica*, menos tempo das *Conversas* será sobre o funcionamento do jogo, e mais tempo será voltado a estória.
- *Os Procedimentos*, que são as ações externas dos jogadores para a prática do jogo, como rolar dados, ler e anotar informações, observar imagens ou mapas, construir a ficha de personagem, selecionar recursos de habilidades, desenhar personagens.
- *As Atividades de Mediação*, que são o suporte operacional pedagógico para a logística do jogo ocorrer numa sala de aula, sejam elas de acompanhamento (*feedback*) ou até de avaliação. Boa parte dos relatos utilizados como fonte nessa pesquisa provém dessas *Atividades de Mediação*, ou dos *Questionários* pós-jogo aplicados aos alunos. No Apêndice E, estão as listas completas de Atividades e Questionários que utilizei.

---

<sup>88</sup> Segue o link para um arquivo de drive do mais completo desses *toolkits* que encontrei: [www.bit.ly/ttrpgsafetytoolkit](http://www.bit.ly/ttrpgsafetytoolkit). Acesso em: 20/11/2021. Infelizmente, esse está em inglês, mas diversos membros das comunidades e fóruns de RPG em português tem traduções caseiras dessas ferramentas.

#### 4.2.5 Modalidade

Para um jogo tradicional de RPG, o número ideal de jogadores para fechar uma mesa de RPG é de três a seis. Os rpgistas divergem sobre um máximo; pessoalmente, penso que seriam oito. Quantidades maiores de jogadores podem dificultar a coordenação do mestre, além de comprometer o tempo dedicado a essa atividade, visto que cada jogador tem a sua “vez” em “rodadas”, com direito a uma fala ou ação. Então, como é possível usar o RPG em salas de aula, considerando a quantidade de alunos? Esta é a primeira pergunta da maioria dos que se interessam pela ideia. Assim, a categoria *Modalidade* trabalha com todas as possibilidades que encontrei de uso do RPG na escola, algumas delas clássicas, descritas em diversos trabalhos, outras nem tanto. Listo-as: testei a maioria, e criei uma delas (a Alternada) em conjunto com o Toca do Aprendiz:

- 1) **Tradicional:** Cada aluno representa individualmente um PJ e o professor fica como mestre do jogo, sendo em grande medida análoga a uma experiência de RPG convencional. Essa seria uma alternativa para salas muito pequenas, modalidades híbridas de ensino, turmas de apoio pedagógico ou de reforço, etc.
- 2) **PJ-Compartilhado:** A sala é dividida em pequenos grupos de alunos; cada pequeno grupo de alunos representa um único PJ e o professor fica no papel do mestre do jogo. Assim, temos, por exemplo, cinco ou seis PJ na estória, cada um deles interpretado coletivamente por cinco ou seis alunos. Essa é a modalidade preferida da maioria dos professores que trabalham com RPG. Aqui temos três subdivisões típicas, que dependem muito do contexto de cada turma:
  - *Júri:* Cada pequeno grupo debate e decide, em conjunto, as ações de seu PJ no jogo, num tempo limite determinado pelo professor.
  - *Rotativa:* Cada aluno do pequeno grupo será o participante ativo numa rodada de jogo, de maneira que, ao final de cinco ou seis rodadas, todos os alunos de cada equipe tenham tomado decisões em relação ao seu PJ.
  - *Manufatura:* Cada membro do grupo tem uma função distinta do ato de jogar RPG: Orador (fala pelo PJ); Controlador (tem as informações da ficha do PJ); Memorialista (anota as informações mais relevantes da estória); Pesquisador (busca informações sobre o conteúdo histórico ou sobre as regras do jogo), etc.

- 3) **Mestre-Auxiliar:** A sala é dividida em pequenos grupos de alunos; cada aluno representa individualmente um PJ, e cada pequeno grupo de alunos (mesa) vive separadamente a “mesma” estória, todos ao mesmo tempo. Um dos alunos de cada pequeno grupo fica no papel de *Mestre-Auxiliar*, e todas as mesas são supervisionados e coordenadas pelo professor, que faz rondas pela turma. Nessa modalidade, é necessária uma mediação e instrução prévia por parte do professor para com os Mestres-Auxiliares, em ordem de combinar a boa execução da estória. Essa *Modalidade* pode ser destaque quando já há jogadores de RPG entre os alunos e eles são abertamente voluntários, ou quando há posições de liderança clara entre os estudantes (cada líder atuando como Mestre-Auxiliar). Também pode ser uma opção para intervenções externas, advindas de clubes de RPG (como o próprio Toca do Aprendiz, que fez intervenções no IFSC, no Colégio Liderança e no próprio IEE), estagiários de licenciaturas, eventos escolares como a feira de ciências/multidisciplinares, etc. Tanto esta, quanto a modalidade 4 permitem uma interação muito rica, que é a comparação entre alunos que viveram “a mesma estória”, o que favorece um debate acerca da inevitabilidade ou absolutismo dos fatos históricos, onde os alunos refletem sobre as possibilidades múltiplas de atravessar o tempo.
- 4) **Alternada:** A sala é dividida em pequenos grupos; cada aluno representa individualmente um PJ, e cada pequeno grupo de alunos (mesa) vive separadamente a mesma proposta de estória, alternadamente: o professor fica no papel de mestre, atendendo cada mesa de forma rotativa. A depender da turma, o atendimento será de 10 a 15 minutos por mesa para cada hora-aula, com os alunos que não estão *em jogo* naquele momento realizando outros tipos de *Atividades de Mediação* relacionadas a *Dinâmica* da própria intervenção (exemplos dessas *Atividades de Mediação* seguem no Apêndice E). Essa é, pessoalmente, minha modalidade preferida de aplicação, criada e debatida no Toca do Aprendiz, mas vale dizer que sua eficiência é mais concreta em turmas de perfil colaborativo, e somente com aulas duplas (dois horários consecutivos). Tanto esta, quanto a modalidade 3 permitem uma interação muito rica, que é a comparação entre alunos que viveram “a mesma estória”, o que favorece um debate acerca da inevitabilidade ou absolutismo dos fatos históricos, onde os alunos refletem sobre as possibilidades múltiplas de atravessar o tempo.
- 5) **Clube:** É a modalidade do Toca do Aprendiz. O professor conduz estórias de RPG de forma extracurricular, com alunos voluntários, no ritmo e no número que seja



adequado a sua realidade escolar. Nada impede que esses alunos possam atuar como futuros Mestres-Auxiliares (vistos na Modalidade 3), assim como os toquistas de fato fizeram.

- 6) **Sociológica:** A sala é dividida em grupos, porém de forma mais similar a uma aula-debate, ou aula-júri. Cada “grupo de alunos” interpreta um “grupo de pessoas” na estória que vai se desenrolar. Assim, a interpretação ocorre coletivamente, representando também um coletivo; é uma abordagem interessante para compreender tensões sociais. No grupo representado, há de ser estabelecido um sentimento subjetivo de pertencimento e reconhecimento mútuo, assim como uma oposição ou estranhamento com outros grupos. Essas identidades podem se dar por diferentes critérios, tais como política (comunistas, fascistas e liberais, no Entreguerras); religiosa (jesuítas, tupinambás, tupiniquins, afro-iorubanos e afro-islâmicos, no Brasil Colonial); territorial (paulistas e emboabas, na guerra homônima), estamental (burgueses, nobres, clero, povo, na Revolução Francesa), etc.
- 7) **Modular/Gamificada:** Essa alternativa pensa na estruturação do jogo de RPG de mesa em módulos; o professor escolhe que “parte” quer aplicar. Aqui, vemos abordagens e mediações de aula que tenham *elementos* de RPG, como, por exemplo: exposição de conflitos e nuances entre grupos; descrição densa do espaço físico; narratividade; capacidade de decidir ações para personagens de uma narrativa contada; contação de histórias dinamizada, etc. Esses elementos podem ser combinados ou não com outras mídias ou estratégias didáticas, até mesmo com uma simples aula expositiva. É uma espécie de *gamificação* do RPG: aspectos dessa mídia são incorporados para a dinâmica de sala de aula. Escrevo aqui três subdivisões que já apliquei em sala, e que tendem, parcialmente, para os três pilares do RPG (respectivamente, *superação, simulação, contação*):
- *Criação:* aplica-se somente uma versão complexificada da criação de personagens; os alunos devem se debruçar sobre o período histórico, fazer suposições, pesquisas e simulações de pessoas que “poderiam ter existido”. Pode ou não se utilizar de um *Sistema*, mas é imprescindível o uso de *Recursos*. É a mais técnica das três, podendo exigir correlação, justificativas, e até uma competição entre os alunos pela verossimilhança. Também pode ser fundida ao *Storytelling* para uma tentativa de complexificar a construção de *Contos Históricos* (como os que menciono no Capítulo 2).

- *Performance*: Aqui há dois principais caminhos, não-excludentes. O RPG pode ser aplicado com personagens prontos, pré-criados pelo professor, o que reduz drasticamente o tempo de aplicação e pode permitir uma discussão interessante acerca da agência dos sujeitos históricos, com alunos diferentes tentando interpretar “o mesmo PJ que veio pronto”; ou, ainda, dá-se uma ênfase extra para os diálogos, a encenação e a interpretação corporificada, com os alunos aproximando-se de um teatro de improviso e pouquíssimas rolagens ou testes. Nessa última, o RPG de mesa se imiscuí, ou até se torna, um LARP.
- *Storytelling*: O professor formata a aula no formato de contação de histórias, clamando os alunos com frequência a tomar decisões pequenas, que vão ajudando a construir ou a compreender a estória, em frases como: “Imagine que você seja Aquiles, você tomaria o que de café da manhã?”; situações são criadas para os personagens, e os alunos selecionados podem tomar decisões, sem testes ou *Sistema*, somente na coerência e nas escolhas. Uma alternativa que se encaixa aqui é o uso das TNI (Técnicas Narrativas Interativas) para sala de aula (PEREIRA, 2007). Também pode ser fundida a *Criação* para uma tentativa de complexificar a construção de *Contos Históricos* (como os que menciono no Capítulo 2).

#### 4.2.6 Recursos e Síntese

Como vimos pelas falas de diversos estudantes, é interessante definir um apoio para a oralidade típica da dinâmica do RPG. Para tanto é que temos a categoria *Recursos*. De forma geral, eles auxiliam os jogadores a “saber o que fazer”, isto é, reforça o conjunto de opções legítimas para compreender e vivenciar a estória. *Recursos* podem ser reforços no repertório, materialidade para a experiência e até estratégias de geolocalização. De qualquer forma, eles podem mudar o contexto de uma *Cena* em que os jogadores estão inseridos: interferem no que eles estão pensando sobre o momento, talvez nas suas deduções e sentimentos, ou até na sua percepção da atmosfera, embora *nunca devam alterar diretamente as regras ou o andamento da narrativa* (pois isso romperia a espiral mágica).

*Recursos* podem se operar das mais diversas formas (cartas, tabuleiro, mapas, imagens, peças, quadro negro), podendo situar melhor o espaço ou os participantes da estória (um navio,

um pedaço de terra, um campo, um grupo social, soldados). É preciso ressaltar, em especial, que na medida em que desejamos “transportar” nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos, imagéticos, é muito importante, referendada por muitos dos relatos. Conforme vimos com Girardello, é uma “necessidade visual” para que se opere genuinamente a imaginação. Ressalto aqui a subestimada ajuda que um tabuleiro improvisado, ou um simples desenho/mapa esquematizado no quadro pode trazer. Vamos verificar mais duas falas nesse sentido, bastante diretas, a primeira de um aluno e a segunda de uma mestra-auxiliar do Toca:

**Acho que poderia ter mais coisas de ver no jogo igual o mapa que o professor deu**, ele era bem grande, mas podia ter mais (GFB, Nutrindo o Quilombo, 2019, grifo meu).

Executando a maquete... ela ajudava muito, porque era tipo um mapa, e isso ajudou muito porque a maioria das pessoas nunca tinha jogado RPG e **o mapa é guia ajudou as pessoas olhavam e perguntavam, o que eu posso fazer o que não posso** (CAB, Evento Sessão Zero, 2019, grifo meu).

Em resumo, com os *Recursos* pode ser proporcionado uma visão de como seriam diferentes agentes ou processos, ou como eles se desenvolvem simultaneamente. Desse modo, dada a grande quantidade de situações e acontecimentos no RPG, os *Recursos* podem auxiliar os estudantes a articulá-los de forma mais harmônica, facilitando interrelações.

Já a categoria *Síntese* está entre as mais simples, embora não deixe de ser importante para metodologia do RPG. Trata-se da descrição da experiência subjetiva, de um resumo do que ocorre dentro da diegese de jogo; é uma espécie de relatório básico de como a *Proposta* de estória se efetivou na prática de jogo. Por vezes, aquilo que se vê na *Síntese* “quebra” alguma das expectativas do planejamento, mas isso é próprio da natureza aberta do RPG. Além do professor realizar essa categoria, é interessante incentivar o registro do ato de jogo pelos alunos, que pode e deve servir como material para um debate pós-jogo; por isso, coloco esta como uma das *Atividades de Mediação* (Apêndice E). Lembremos: se para quem planeja o RPG pode ser pensado como uma espécie de roteiro jogável, para quem joga ele nunca o é, já que a *Dinâmica* depende de decisões e ações dos jogadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES ABERTAS: O GANCHO

A forma mais conhecida de narrativa é a que começa pela exposição da situação, citando personagens, tempo e espaço. Os fatos são narrados a partir de uma série de conflitos e finaliza-se com o clímax. Na conclusão desse enredo, tem-se o desfecho. Esta seria, então, a hora daquele desfecho, mas defendo que esta é uma conclusão espiralada, que permanece aberta para outras reflexões e possibilidades de práticas. Prometi explicar alguns dos trocadilhos desta pesquisa e começarei pelo do título: *Dados & Devaneios*. Em primeiro lugar, a sigla de suas iniciais são as mesmas do primeiro RPG de todos os tempos e que deu margem para o crescimento do gênero, *Dungeons and Dragons* (D&D). Foi também o primeiro RPG que joguei na vida. Muito embora hoje eu não tenha afeição por D&D, preferindo outros tipos de sistemas e cenários de RPG, pensei que certo tributo era válido, já que ele foi o precursor da mídia fundante deste trabalho. Em segundo lugar, o título presta homenagem a Gaston Bachelard, autor que procurou por toda a sua vida aliar o diurno e o noturno, o racional e o simbólico, a ciência e a poesia, o estudo e o devaneio, a razão e a imaginação. Embora eu não tenha usado o autor diretamente na tessitura do texto, ler suas palavras é um motivo de inspiração para uma visão mais integrada desses supostos opostos. Em terceiro lugar, o título também descreve o movimento espiralado dessa pesquisa: incessantemente coletando novas informações e impressões (dados) e imaginando novas dinâmicas e modificações (devaneios). Por fim, em quarto lugar, é rolando dados e costurando devaneios que se constrói verdadeiramente uma experiência de RPG.

Quanto aos demais trocadilhos presentes nos subtítulos, todos homenageiam certos clichés narrativos e arquétipos de personagens presentes nos jogos de RPG (especialmente em seu subgênero predominante, a fantasia heroica medieval); alguns desses clichés estão descritos em análises estruturalistas de mitos ou contos, como a *jornada do herói* de Joseph Campbell. Em menor ou maior grau, procurei relacionar os temas das pesquisas dentro desses gracejos. Assim, *O Chamado* é aquela situação na qual os PJ recebem algum tipo de “missão” que os retira de um ponto de estagnação narrativa, ou os congrega; *A Iniciação* é um processo de forja de personalidade e propósito, em que PJ podem passar por situações em que compreendem e alteram seu papel ou seus princípios; *Os Tomos Sagrados* são uma referência a conhecimentos antigos e ancestrais, muito presentes e materializados nos RPG por meio de livros ou outra forma de registro; *Os Relatos dos Sábios* é uma anedota para com o papel de mentor que muitas

vezes é assumido pelo mestre de jogo, controlando um PnJ que pode ser uma espécie de professor, protetor e/ou orientador dos PJ, quase sempre mais velho; *O Auxílio Mágico* reforça aquela presença direta do sobrenatural em boa parte das narrativas, seja nas habilidades e poderes dos PJ, seja com aliados e antagonistas. A escolha desses nomes procurou um reforço no lúdico e no brincar com esses clichés e arquétipos, inspirado fortemente no RPG de Jorge Valpaços, *Críticos & Clichês*.

Escrever essa dissertação foi uma jornada mitohermenêutica cheia de potência. Busquei, ao longo desta, entender se era mesmo possível pensar o RPG como uma metodologia de ensino de história, se o foco na experiência de jogo em si poderia provocar análises um tanto distintas das que vinham sendo pensadas para essa mídia, ampliando sua alcunha de “ferramenta pedagógica”. No processo, me reencontrei muitas vezes: mudei minha relação com esse tipo de jogo, ampliei minhas percepções de aprendizagem, diversifiquei minhas práticas no professorado. Entre leituras e aplicações de jogo, aprendi de maneira visceral a valiosa força do *ouvir*; entendi melhor na prática o que significam alteridade, horizontalidade e diálogo. Algumas vezes, nesse *ouvir*, consegui desvendar melhor aquele paralisante “não entendi nada”, que é tão icônico na fala de estudantes da educação básica. Nas salas de aula e no clube extracurricular do *Toca do Aprendiz*, eu tentava destrinchar o “não entendi” e desconstruir o “nada”. Eu perguntava como eles se sentiam, o que os interessava e porquê, como eles fariam se fossem ensinar, como eles jogariam, o que modificariam, o que eles desejavam. Nas experiências de jogo, identifiquei, aos poucos, o estabelecimento de um “estado de aprender”, e procurei nele mergulhar, testando seus limites e potencialidades. Como professor, muito difícil é enfrentar este “não entendi nada”. Afinal, como vimos muito bem nesse trabalho, embora o sentimento de *medo* seja um importante catalisador simbólico para os estudantes se conectarem com a experiência do RPG, percebi que *o maior medo nas intervenções nunca é dado pela narrativa, e sim pelo medo escolar de errar*, ou seja, pela “ditadura do acerto” tão tradicional nas escolas. Mais fácil, realmente, é dizer que não entendeu nada. Penso que como professores temos que sair de uma postura defensiva e reativa ao lidar com isso e partir para uma postura propositiva e acolhedora – e o RPG me parece ser um dos caminhos para tanto. É verdade que, ao se expressar, os estudantes podem estar equivocados da perspectiva do conhecimento científico. Contudo, como uma pessoa vai saber que está equivocada se não sabe a forma como é construído esse conhecimento? Afinal, a educação científica dos estudantes também está sendo edificada na escola. Talvez precisemos dar mais aspectos terrenos para a aprendizagem, mais “vida” para esse conteúdo, pois aprender é viver, e viver é conhecer o

mundo - mesmo que esse mundo esteja sendo imaginado. No RPG como metodologia, o que mais importa é o *processo*, e não o resultado. Repito: *o planejamento e a execução não estão focados no resultado*. O processo de jogo é que se torna uma experiência transformadora (em intervenções ótimas ou “bem-sucedidas”) ou, no mínimo, uma experiência intrigante e confusa (em intervenções difíceis ou “malsucedidas”). Num RPG, em última instância, ninguém sabe se uma mediação “vai dar certo”, nem mesmo o mestre-narrador, seja ele o professor ou não, esteja este jogo sendo conduzida na escola ou não. Mas isso não é necessariamente um problema. Afinal, o RPG também treina pra lidar com o erro: a aprendizagem pode ocorrer nos entrelugares, por uma somatória das dúvidas, curiosidades, estranhamentos, por um engajamento simbólico que gere interesse. Assim, é pelo *processo* que a mediação do professor deve operar. Quais foram as inquietações dos alunos a partir da experiência? Quais as narrativas eles tentaram materializar a partir do jogo? Quais explicações eles costuraram? Quais as maiores incompreensões e confusões? Foi tentando delinear tudo que eu ouvia de meus estudantes e tudo que eu lia sobre outros professores e teóricos do RPG no ensino que entendi esse jogo como esse espaço para experimentação: uma prática derivada de um pacto colaborativo, costurado pela espiral mágica do *jogar*, que pode gerar uma experiência equivalente a mítica, que pode gerar um “estado de aprender”.

Até mesmo o conceito de RPG é uma experimentação em aberto. Essa mídia pós-moderna, *sui generis*, é muito difícil de definir. Situei-a como híbrida entre contação de história, faz-de-conta e jogo de tabuleiro. Porém, se o RPG foi visto como um espaço de experimentação, restava entender em que perspectiva é entendido essa experiência do experimentar. Aqui, entendi ela como algo que instaura um novo campo de possibilidades, ou que amplia o campo de possibilidades do aluno, um campo que até então estava restrito pelo repertório dele, isto é, por seus conhecimentos prévios, seu arcabouço imagético, suas impressões e sentidos de orientação temporal e social, por sua história de vida. Experimentar é sempre excitante, pois mexe com a imaginação. Quando o estudante começa a esforçar-se para pensar fora de seu tempo - no processo do jogar - ele imagina, e ao imaginar começa a se contactar com campos de possibilidades que ele não cogitava antes. Por isso a empatia história foi uma categoria tão importante para pensar a aprendizagem no RPG: porque trata-se de tornar algo inteligível pela imaginação. O exercício de imaginar está no campo do desejo como produção de sentido: ele compõe o “real”, suplantando-o, ampliando-o, tornando-o compreensível ou palatável. Ora, nossa sociedade contemporânea está absolutamente afogada na interpretação e na produção de sentidos, com certa supremacia hierárquica dos sentidos explicativos. Porém, uma linguagem

que não nos diz muito a razão das coisas é a linguagem da “arte”, entre filmes, jogos, música. O poder da imaginação é o poder da deformação das verdades pré-estabelecidas e dos significados que nós já temos sobre o mundo e sobre as coisas. Percebi o RPG como um caminho interessante para permitir aos alunos construir seus próprios barcos, e produzirem os sentidos deles a partir da experiência de uma aprendizagem sensível, tentando evitar que eles se afoguem nos sentidos nossos. Infelizmente, a educação e os educadores parecem sempre ansiosos em imprimir sentidos e significados nos estudantes.

Outra percepção importante que a empatia histórica pôde proporcionar no RPG é a de como todos os alunos-jogadores são protagonistas de suas próprias histórias, eles logo tentam estabelecer direcionamentos de ação, eles articulam melhor seu campo de possibilidades a partir de um novo olhar sobre aquele tempo. É desse aspecto que sobrevêm falas como “eu poderia fazer isso”, “ela estava bem ali, ela poderia estar ali”, “fazia sentido eu estar ali, fazia sentido eu fazer isso, na época”. “Vivendo” no mundo imaginário compartilhado, os PJ geram mudanças entre si, endógenas e exógenas a história de jogo, e promovem a marcha da história através do tempo: é uma forma de valorizar essa experiência sem banalizá-la, pois nenhum aluno deve entender como pouco importante a sua participação no jogo. Os alunos podem “garantir” a ocorrência de um fato histórico, seja ele grandioso ou não; eles podem até “alterar” os fatos históricos! Assim, essa perspectiva ajuda o ensino de história, na medida que retira da narrativa histórica o seu poder absolutista de narrativa única e situa a história como campo de possibilidades, pois, para as pessoas de seu tempo, os projetos são múltiplos, os desenlaces possíveis são muitos. Desenvolver certas habilidades para discernir narrativas e estabelecer conexões é também saber pensar historicamente.

Ao tentar entender melhor a experiência de jogo de RPG, percebi que diversos autores estudam a imersão (na narrativa, nos personagens) e de que forma ela pode ser pensada para a educação, para a psicologia e afins. A partir de minhas práticas e leituras, me posicionei para pensar que esse RPG se revestia de um caráter mítico. Procurei demonstrar correlações entre a experiência mítica e a experiência de RPG. Parecia que mesmo quando não havia uma imersão no sentido de performance ou de genuína preocupação com personagens/cenário, mesmo quando não era estabelecida compreensão da narrativa ou do funcionamento das regras, os estudantes abriam-se para conexões simbólicas com a experiência a ponto de se “soltarem” para fazer comentários sobre. É a forja de aberturas. Ninguém nunca disse que “não entendia nada” depois do RPG, e a maioria que entendeu pouco, queria entender mais. Por isso, abracei a imaginação simbólica e a transtemporalidade como categorias, para compreender melhor essa

conexão dos estudantes com a prática do RPG. Assim, percebi que, guardadas as devidas proporções, na espiral mágica do pacto de jogo pode surgir uma disposição simbólica para aprendizagem, similar à de um iniciado em um ritual mítico/religioso. Por meio dos sentimentos, do mistério, da excitação da imaginação, da tentativa de apreender o indizível, do indireto, dos protocolos, da atmosfera, se estabelecia uma conexão com o “eu” e um “estado de aprender”, que na mediação pôde ser estimulado. Foi o que deu margem para frases como “senti que os deuses estavam comigo”, “estava com raiva e queria mudar a situação”, “fiquei com medo como ela ficaria”. Sobre esse ponto, faço um adendo, embora não tenha havido espaço na dissertação para afirmar esse tanto: penso que, simbolicamente, a aventura do jogo (o ato do jogo em si) tem um caráter diurno (vibrante, ascendente, heroico) e cria o estado de aprendizagem na espiral mágica do RPG; por outro lado, o momento de reflexão após o ato de jogo é noturno (paulatino, interno, reconciliador). A mediação do professor durante o processo é a indicação do momento crepuscular (contraditório, integrador, dramático), isto é, a revelação dos pontos de interesse, das dúvidas, das confusões, dos estranhamentos; que, revisitados, permitirão conexões e reflexões mais profundas. Em sala de aula, é quando abundam frases como “não tinha pensado nisso”; “por isso aconteceu isso”; “não poderia ser assim”; “isso foi muito real”, “agora isso fez sentido”, dentre tantas. Vejam que a experiência mítica de jogo se prolonga na mediação crepuscular, que não é controlada pelo professor, pois se dará com abundância de dicas, comentários ou *insights* dos próprios alunos. Suas falas, estimuladas pela conexão simbólica, quando ouvidas com cuidado, podem servir não apenas para estreitar suas aprendizagens, mas também para permitir uma experiência mais potente. A voz de estudantes jogando RPG ajudando o RPG a ser utilizado de forma mais “eficiente” em sala de aula: uma percepção da tessitura deste trabalho.

Nas atividades desenvolvidas que ministrei, a imaginação possibilitou ambientes reconstruídos criativamente, sim, mas a partir de dados consideravelmente objetivos – ou tão objetivos quanto estes podem ser dentro do ensino de humanidades na educação básica. São dados extraídos do debate em sala, do livro didático, de conhecimentos prévios dos estudantes ou de iniciativas de pesquisa próprias, externas e internas a prática do jogo. A experiência do RPG fez circular novas ideias pelo “contato” com diferentes culturas e épocas (vistas muito mais claramente quando o cenário é entendido como mais exótico culturalmente dos estudantes, como nas histórias *Revolução de Sangue*, *Nutrindo o Quilombo* e *Invasores Pagãos*). Esse processo é recheado de catarses, confirmações ou quebras de expectativa, que produzem novas construções de sentido, novos arranjos de conhecimento histórico para épocas aos quais, em



geral, os estudantes são bastante alheios. Iniciar a discussão de uma metodologia do RPG no ensino de história como a aqui descrita é um incentivo à tentativa: de imaginar universos e temporalidades outras, de se abrir ao simbolismo e aos sentimentos dos sujeitos históricos, de praticar a alteridade com sujeitos históricos do passado e do presente, de materializar uma tentativa de compreensão numa narrativa oral coletivamente, e posteriormente numa narrativa escrita individual. Dentro e fora da escola, a verdade é que conversar sobre a experiência de jogo para mim se tornou tão prazeroso e significativo quanto o ato de jogar em si, pois, na minha visão, *a própria experiência de jogo é um processo de aprendizagem*. No âmbito do ensino de história, pode revelar anacronismos e inconsistências que retroalimentam o processo de aprendizagem, permitindo ao professor revisitar, interligar ou esclarecer conceitos históricos que tenham ficado nebulosos aos estudantes.

O ato de narrar e a força da imaginação, incentivados pelos contatos em sala de aula e por pesquisas próprias, estão entrelaçados na tentativa de reproduzir cotidiano, formas de pensar e formas de viver. É uma forma de perceber que um sujeito “qualquer” está fazendo história, está participando da história, que quem movimenta a história são os sujeitos simples, isto é, muitas vezes são anônimas as experiências e sujeitos históricos que fazem a história. O que era um café da manhã no século XVII? Como eram as relações familiares? Como eram treinados os soldados? Perguntas como essa ajudam a enfrentar a ideia de uma história baseada na decoreba de grandes nomes e datas, na repetição mecânica e numa relação quantitativa do conhecimento histórico. O salto qualitativo de perceber que o estudante constrói o seu próprio conhecimento em muito valoriza sua formação e sua integração como indivíduo na sociedade. É este é um dos meus desejos que advém da tessitura do trabalho: que, por meio do motor da imaginação, os professores de história aprendam a se relacionar com as produções e conhecimentos de seus alunos, incrementando o pensamento crítico das duas partes no processo educativo e consolidando a capacidade dos sujeitos de refletir sobre o mundo em que vivem. A ampliação das possibilidades de fala dos estudantes - como no ato de narrar uma história e co-participar delas, nas experiências de RPG que foram analisadas - é um exemplo claro de enunciação do protagonismo estudantil em sua própria aprendizagem. Vi muito valor na iniciativa dos estudantes de se colocar em evidência, de “atuar”, de imaginar-se ou de escrever sobre seus conhecimentos históricos por meio de uma narrativa ficcional. Esse conjunto de fatores parece resultar numa maior internalização daquilo que está sendo estudado e num aumento do interesse geral sobre o tema e a época histórica. A aprendizagem histórica permite, nesse cenário, um construir de relações que não estavam sendo pensadas num primeiro

momento, podendo inclusive reposicionar hierarquias e relações de poder dentro da escola, incentivando a aprendizagem ativa e a horizontalidade. Para isso, como vimos, é importantíssimo o exercício de comparação entre a perspectiva inicial (antes do jogo) e aquela decorrente da experiência de jogo, da leitura, do debate e da escrita (durante e depois do jogo): tanto no aspecto do letramento histórico, potencializando a competência narrativa e aprofundando a capacidade dos estudantes de se orientar temporalmente, quanto no aspecto pedagógico e relacional, entre alunos, ou entre aluno e professor.

Nos planejamentos e execuções, ter a empatia histórica e a experiência mítica/simbólica como horizontes forneceu certa propriedade para tentar vivenciar e explicar outras épocas de uma maneira mais próxima e relacional, e, portanto, mais significativa: são maneiras de pensar a humanidade dos agentes históricos. Quando estabelecemos uma conexão com eles, tornando-os sujeitos de nosso interesse no presente, podemos operar uma reconstrução que torna as ações, as crenças e os valores destas pessoas mais inteligíveis. Tornar inteligível, penso, é fornecer certa vivência para que o estudante possa elaborar suas próprias interpretações, permitindo a ele uma compreensão histórica mais palpada na humanidade intrínseca aos sujeitos da história. Estes norteadores no ensino de história remetem à compreensão contextualizada do *outro* que viveu no passado, mas também do *outro* que vive no presente; predispõe, idealmente, a problematização e contextualização do *eu* inserido no mundo e na interação com os *outros*. Por isso, esse exercício me parece ocupar um papel relevante na formação de cidadãos democráticos, mais capazes de reconhecer e respeitar valores, atitudes, crenças e intenções de outras pessoas. Afinal, visualizar o RPG como processo é perceber este como um caminho transtemporal para experimentar e para procurar compreender como determinados valores e ações eram possíveis em determinadas épocas. Para isso, eu preciso me posicionar, e ao me posicionar, eu estou colocando o presente na análise; ora, como vimos, é impossível jogar RPG sem se posicionar, pois até a falta de posicionamento tem consequências narrativas para a estória, e pode servir como gancho para reflexões e considerações. É claro que nesse trajeto temos um perigo sempre onipresente, também relatado nesse trabalho: o de reduzir o *outro* a nossa narrativa, o de ceder ao etnocentrismo. É verdade que nem a empatia histórica nem a perspectiva mítica/simbólica resolvem os limites de conectar-se ou de explicar o *outro*. Talvez nada possa. Essa narrativa que vamos criar do *outro* sempre será reduzida, sempre será limitada; se acontecer de forma muito leviana, talvez possa vir a ser narcísica, ou até preconceituosa, empatizando com agentes históricos opressores. Diversos cuidados foram e são tomados nesse sentido, mas é mais bem do que mal o que

enxergo nas experiências de RPG. Penso que o jogo nos abre o tempo, e se nos preocuparmos demais em colocar coleiras na experiência, ela perde seu potencial de aprendizagem enquanto processo. A aprendizagem vem primeiro junto com a experiência, e a explicação vem depois. É legítimo deixar esse espaço para a experimentação antes de atrapalhar-se na ênfase de uma correção: devemos nos deixar levar pela imaginação. Afinal, a aprendizagem acontece no momento que o cotidiano é suspenso para criar uma oportunidade de engajamento e de expansão. Quando confrontamos realidade com possibilidade, nos reencontramos com o cotidiano e transcendemos, no processo da aprendizagem como experiência.

Penso que nesse espaço cabe também uma crítica política ao uso dos jogos e das narrativas míticas. Há nelas sempre uma dialética, uma tentativa de regularizar, moldar o subjetivo, e quando isso ocorre há uma coerência, um ritmo e uma harmonia; essa construção é a espécie de lógica do jogo/mito, e quando se fecha a espiral mágica, temos uma experiência presentificada e não desencantada. Quando testemunho meu próprio tempo, contudo, percebo a força da instrumentalização do simbólico, e do amplo uso deste para sustentar tragédias político-sociais globais: o crescimento de grupos ultraconservadores de extrema-direita, a massificação das *fake news* e de negacionismos históricos, a indústria de massa, os mitos forjados, etc. O simbólico, infelizmente, pode criar direções de sentido onde não há, pode dar respostas fáceis a problemas complexos, pode trazer o conforto de fabricadas narrativas de um herói salvador ou de inimigos implacáveis, de forma rasa e criminoso. Entretanto, é a permanente indagação e curiosidade que provocam fissuras nessa lógica simbólica; quando são reveladas essas fissuras, suspende-se o tempo da certeza e das convicções fáceis de verdades absolutas ditadas por esse simbolismo semivazio. A narrativa mítica é familiar e confortável, pois produz sentido e carrega conexões emocionais; mas, como vimos, quando são apresentadas fragilidades nos imaginários míticos coletivamente compartilhados, a própria natureza do mito se encarrega de produzir novos sentidos. Assim, é plenamente possível que uma narrativa mítica – simbólica – possa se tornar um instrumento de crítica, como em minhas experiências da dissertação. Basta lembrar de algumas das falas dos estudantes: “Quer dizer os vikings não usavam capacetes de chifres? Que nem todos os africanos falam a mesma língua? Que as bruxas eram herbalistas...?” Então, o caminho para combater o negacionismo e o simbolismo vazio não vem exclusivamente com a racionalidade, com dados e com ciência dura. Afinal, ela não vai minar as bases estruturais do campo da narrativa simbólica. Se esta tem condições de suprir carências de orientação de sentido, ele também tem a capacidade de criar carências. Isso é um aprendizado constante, que vem da minha vivência enquanto professor de história, que vem de

aprender a *ouvir* mais os alunos. Em épocas contemporâneas, quando o campo da verdade está em disputa, e onde a narrativa simbólica com viés de confirmação significa muito mais que dados factuais ou verossimilhança, apontar incoerências, desmascarar mentiras e demonstrar a lógica irracionalista do simbólico pouco faz para demolir a narrativa mítica, mesmo a destas nefastas, fabricadas de forma tão abjeta. Como defender, como eu tento fazer neste trabalho, um uso crítico do simbólico, e uma aliança deste com exercícios de reflexão?

Parece, realmente, haver uma contradição entre manipulações do imaginário por narrativas retóricas com estruturas simbólicas *versus* a experimentação de narrativas simbólicas como canal para a crítica. Mas, lembremos: o simbólico permite a confluência e disputa. Em termos históricos, a transtemporalidade permite o anacronismo e a “incoerência”. Penso que esse, inclusive, pode ser um caminho para uma mudança política de maiores proporções: a conquista pelo visceral e pelo simbólico. E o jogo, em especial, talvez, o RPG, pode ser um canal para tanto. Como percebi na elaboração da dissertação, algumas convicções absolutamente descoladas da realidade que os estudantes trazem interiorizadas sobre o passado e sobre o presente podem ser desconstruídas pela experiência do jogo narrativo. O que fazer, então? Devemos constatar que, nesse uso perverso do mítico, foram suspensos alguns de seus elementos mais importantes, como o sentido de redenção e completude e a pedagogia metafórica de crescimento coletivo e individual. Devemos apostar que mitos fabricados sobre negação, destruição e ódio são menos poderosos que outros mitos (presentificados, reatualizados) que tenham como escopo razões para uma existência social mais humanista e solidária. Devemos defender o simbólico como gerador da crítica, quebrando ciclos viciosos, buscando verossimilhança pela aproximação, pela experiência, pela alteridade e pela plasticidade. Em síntese, *devemos mediar o uso de narrativas irracionais para desdobramentos racionais e críticos, dismantando as narrativas irracionais fabricadas com sórdida intencionalidade racional*. Por que não nos debruçar mais sobre sentidos positivos e progressistas do simbólico? Talvez possamos começar jogando RPG, e lá encarar de frente a ignorância, a opressão, o negacionismo, a misoginia, a homofobia e o racismo; e, na narrativa de jogo, quem sabe perceber sua própria parte nesse processo, quem sabe encontrar expectativas de futuro e até projetos do passado que já existiram.

Finalizo as considerações finais acerca deste trabalho usando como metáfora alguns princípios do meu primeiro herói de ficção, o detetive consultor londrino *Sherlock Holmes*, de Arthur Conan Doyle. Geralmente, essa personagem é exaltada pela sua erudição fria e racionalista, pela lógica dedutiva, cartesiana e impessoal, pela inteligência aguda e estratégica.

Contudo, eu gosto é de lembrar de um eclipsado Sherlock hipersensível e irracional: na interação com certas pessoas, na prática errática do violino, no abuso de entorpecentes e alucinógenos (o que é até censurado em algumas traduções), ou em suas ousadas intuições e impulsos. Holmes afirmava que precisava a todo tempo *imaginar* padrões e *criar cenários*, seguindo sua intuição e experiência, e que era necessário um engajamento afetivo para com sua prática criminalista. Afinal, não bastava conhecer metodicamente os procedimentos protocolares da investigação e ficar *preso* neles, como o pobre inspetor Lestrade, da Scotland Yard, personagem que sempre pedia ajuda a Sherlock. Nas palavras de Holmes, apesar de Lestrade sobrar em tenacidade e inteligência, era a *falta de imaginação* dele que o impedia de ser um grande detetive. Ademais, todas as conclusões de Sherlock, embora parecessem fantásticas para leigos e mesmo outros criminologistas, não poderiam *já* ser pré-concebidas, pois, nas suas palavras, os tijolos não se constroem sem o barro. Ao longo das aventuras, ele advertia seu colega e parceiro Dr. Watson dos perigos de tentar desvendar mistérios levianamente, seja sem as pistas, seja sem o conhecimento técnico, seja abandonando sua intuição. Sherlock não hesitava em colocar seu corpo e sua mente nas investigações de uma maneira muito literal - até cômica, para alguns. Essa *entrega da alma* para uma tarefa, como dizia Watson, me parece uma bela metáfora para a jornada mitohermenêutica que essa pesquisa foi para mim. Um processo no qual eu deixei que o racionalismo que sempre circundou minha vida viesse a ser parceiro de iniciativas intuitivas e imaginativas, “experimentando” em meio à prática do professorado. Parafrasear essas declarações simples de Holmes é prazeroso, mas também ilustra diversas preocupações deste trabalho. Para um historiador, é lembrar do problema de historiar sem fontes, de elucubrar sem os indícios que legitimam a narrativa histórica, *mas também do problema talvez ainda maior de descartar ou silenciar a imaginação histórica*. Para um professor na educação básica, é perceber que sem repertório imaginativo não se consegue conceber explicações, e sem repertório conceitual, não se consegue explicar com propriedade. Para o professor e o historiador, é a lembrança da diferença que faz para um bom profissional a atenção aos detalhes, o seguir da intuição que é construída da prática do ofício, o ousar pensar fora da caixa. Na minha visão, para o ensino de história, o RPG pode ser um meio para preencher todas essas preocupações através de uma experiência muito rica.

Convido todos a tentar.

## REFERÊNCIAS

### Bibliografia teórica

- AARSETH, Espen. Computer Game Studies, Year One. **Game Studies**. vol. 1 ano (1). Jul. 2001. Disponível em: [www.gamestudies.org/0101/editorial.html/](http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html/). Acesso em: 18 nov. 2021.
- ABREU, M. S. de; RANGEL, M. de M. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. **História e Cultura**, v. 4, p. 7, 2015.
- AMARAL, R. R. do; BASTOS, H. F. B. N. O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 103–122, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4126>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- AMARAL, R. R. do. **Uso do RPG pedagógico para o Ensino de Física**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências — Recife: UFRPE, 2008.
- AMARAL, R. R. do. **RPG na escola: aventuras pedagógicas**. Recife: Editora Universitária, 2013.
- ARMSTRONG, Karen. **Breve história do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru: Edusc, 2006.
- BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo et al. **Ave-Maria cheia de filmes: Transtemporalidade do Sagrado (e do) Feminino através da presença de Maria no filme? Io sono con te?**. 2020. 326 f. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- BARBOSA, Zara Cristina de Andrade. **Compreensão fenomenológico-existencial da experiência dos jogadores de role playing games (RPG): desvelando sentidos**. 2017. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, III Série, v. 2, 2011.
- BARTLE, Richard. Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. **Journal of MUD Research**, v. 1, n. 1, p. 19, 1996.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BETTOCCHI, Eliane; PEREIRA, Carlos Klimick. Plataforma incorporais: experiência didática ludonarrativa para produção de ilustrações em cenário de fantasia antropofágica. In: **II**

**Semana da FACED:** Experiência e Educação, na Faculdade de Educação da UFJF, entre 29 e 31/10/2014. Juiz de Fora, MG, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/semanadafaced/>.

- BOWMAN, Sarah Lynne. **The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems and explore identity.** Carolina do Norte: McFarland, 2010.
- BRAGA, Jane Maria. Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de Role Playing Game (RPG). In: **23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação—ANPED.** Caxambu-MG, 2000.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artmed editora, 1998.
- BURKE, Peter. **Variedades de história cultural.** Tradução de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens.** Lisboa: Editora Cotovia Ltda., 1990.
- CAIMI, Flávia. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do Ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços.** Natal: Ed. EDUFRN, 2008.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CAMPOS, Eline de Oliveira. **Do mundo do jogo ao jogo da vida: mitologia e experiência do sagrado no imaginário dos jogadores de RPG.** 2010. 238 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história.** 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, 2001.
- CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.
- CONTI, A. O senhor dos nerds. **Revista Piauí**, v. abr, n. 19, 2008.
- CORRÊA, André Luis Costa. **Rolando dados, criando histórias, aprendendo história - o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história.** Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2017.
- COSTA, Carlos Eduardo de Souza. **RPG e ensino de história: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar.** Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2017.
- DETERDING, S.; ZAGAL, J. P. (Eds.). **Role-Playing Game Studies: A Transmedia**

- Approach.** New York: Routledge, 2018.
- DURAND, G. **A Imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix e EDUSP, 1993.
- DURAND, G. **Estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral.** Tradução: Hélder Godinho. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade.** Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectivas, 1972.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano.** Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- EWALT, David M. **Dados e homens: a história de Dungeons & Dragons e de seus jogadores.** Tradução Rodrigo Salem. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. **O discurso de escolarização do RPG.** 186f. 2004. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2004.
- FERREIRA, Viviane Lima. **Imaginação e Liberdade: produção narrativa no fenômeno Tormenta RPG.** 2021. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- FARDO, M. L. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2013.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi.** São Paulo: Editora Zouk, 2005.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Espaços crepusculares: poesia, mitohermenêutica e educação de sensibilidade. **Revista Ambiente&Educação.** Nº1, Volume 1, São Paulo, Jan/Jul 2008.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um *Pharmakon* na *Didaskalia* artesã. **Revista @mbienteducação.** São Paulo, v. 3, n. 2, p. 59-97, jul./dez. 2010.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética.** São Paulo: FEUSP, 2020.
- FINE, Alan Fine. **Shared Fantasy: Role Playing Games as Social Worlds.** Chicago (EUA): University of Chicago Press, 2002.
- FORD, Clyde W. **O Herói com Rosto Africano: Mitos da África.** São Paulo: Selo Negro, 1999.
- FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. **Os jogos de interpretação de personagem e suas perspectivas no ensino de história.** 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.



- FREITAS, Juliana de Almeida. **RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado, UFSC, 2017.
- FREITAS, Luiz Eduardo Ricon de. **O Role Playing Game e a Escola: Múltiplas Linguagens e Competências em Jogo** Um estudo de caso sobre a inserção dos jogos de RPG dentro do currículo escolar. 176 f. 2006. (Dissertação) Mestrado em Educação. Pós-Graduação em Educação - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro. 2006.
- FUJII, Roberto Shiniti. **Um estudo sobre a argumentação no RPG nas aulas de Biologia.** 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 127-136, 2007.
- GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Jogos e ensino de História.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2018.
- GIRALDES, Antônio Roberto. **Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da Formação da Identidade de Professores.** Dissertação de Mestrado, USP, 2011.
- GIRARDELLO, G. Autoria narrativa infantil e imaginário midiático nos anos iniciais do ensino fundamental. Políticas e Desafios na Produção da Pesquisa. **Anais.** In: III SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI). Aracajú: UFSE, 2012.
- GIRARDELLO, G. Imaginação, Arte e Ciência na Infância. **Revista Pro-Posições**, vol. 22, n. 2 (65), Maio/Agosto, Campinas, 2011.
- GIROTTI, Cynthia. **A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto.** Núcleos de Ensino da Unesp, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.
- GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Orgs.). **Intelectuais Mediadores. Práticas culturais e ação política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GUIMARÃES, D. S. Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: O caso dos jogos de representação de papéis. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 4ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2000.

- IUAMA, Tadeu Rodrigues. **A arte do encontro: ludocomunicação, larps e gamificação crítica**. Votorantim: Provocare, 2021.
- JAQUES, Rafael Ramires. **Educação e linguagem: as situações enunciativas do role-playing game (RPG) como ferramenta pedagógica de constituição da alteridade**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação - Programa de Pós-graduação em Educação. Caxias do Sul, 2016.
- JUNIOR, Arnaldo; RAMOS, Márcia. As contribuições da History Education para a pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- JUUL, Jesper. **Half-real: videogames entre regras reais e mundos ficcionais**. Trad. Alan Richard da Luz. São Paulo: Blucher, 2019.
- KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 409-438, 2012.
- LANKOWSKI, P.; BJÖRK, S. **Games research methods**. Flemingsberg: ETC Press, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução: Cristina Antunes. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Tradução: João Wanderley Geraldi, São Paulo, 2002.
- LEE, P. J.; ASHBY, R. Empathy, perspective taking, and rational understanding. In: DAVIS Jr., O. L.; FOSTER, S.; YEAGER, E. (Ed.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Boulder: Rowman and Littlefield, 2001. p. 21-50.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, Peter; SHEMILT, Denis. A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. **Teaching history**, n. 113, p. 13, 2003.
- LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? **Teaching history**, n. 143, p. 39, 2011.
- LUTTRELL, Wendy (org.): **Qualitative Educational Research: readings in reflexive methodology and transformative practice**. New York; London: Routledge, 2010.
- LUZ, Guilherme Amaral. **Carne humana: a retórica do canibalismo na America portuguesa quinhentista**. 2003. 261 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279880>>. Acesso em: 3 ago. 2018.
- MARCATTO, A. **Saindo do quadro – uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing game**. 2. ed. São Paulo: A. Marcatto, 1996. 184p.

- MENDES, Luiz Fabrício de Oliveira. Trabalho nos Extremos: uma reflexão sobre trabalho e Guerra Fria utilizando técnicas de RPG no Ensino Médio Integrado. 2020. 53 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Instituto Federal de Sul de Minas. Poços de Caldas, 2020.
- MARTINS, L. A. **A porta do encantamento: os jogos de interpretação (RPGs) na perspectiva da socialização e da educação.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- MIRANDA, Eduardo Silva. **Libertando o sonho da criação: um olhar psicológico sobre os jogos de interpretação de papéis (RPG).** Pós-graduação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-Espírito Santo, 2005.
- MEDEIROS, Fábio. **Narrativas (e narradores) de RPG - Roleplaying Games como base para as práticas didáticas de professores.** Dissertação de Mestrado, UFSC, 2018.
- MONTEIRO; PENNA. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, Vol. 36, nº 1, p. 191-211, jan/abr 2011.
- MURDOCK, Maureen. **The Heroine's Journey: Woman's Quest for Wholeness.** Boston: Shambhala Publications, 1990.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG.** Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.
- PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. **Construção de personagem & Aquisição de Linguagem**—O Desafio do RPG no INES. 2003. 225f. 2003. Dissertação. (Mestrado em Design). Programa de Pós Graduação em Artes e Design—Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.
- PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. **Uma ponte pela escrita - Histórias Interativas como apoio à inclusão social e estímulo a escrita.** 2008. 200f. Tese. (Doutorado em Letras). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.
- PEREIRA, Juliano da Silva. **Uma máquina do tempo movida a imaginação: RPG e Empatia Histórica no Ensino de História.** 2014. 149f. Dissertação. (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a Imaginação na Aprendizagem Histórica? **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, v. 38, Jan-Jun, Recife, 2020.
- PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. Narrativa do Estranhamento: o Ensino de História entre a identidade e a diferença. In: **Anais.** ANPUH – XXVI Simpósio Nacional de História – São Paulo, 2011.

- PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. **RPG e história: o descobrimento do Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- PEREIRA NETO, D. et al. Relato de experiência: sessão de RPG com alunos surdos do ensino médio. In: DA SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M. S.; ALVES, J. B. DA M. (Eds.). **Integração de Tecnologias na Educação: Práticas inovadoras na Educação Básica**. 1a ed. Araranguá: Hard Tech Informática Ltda, 2019. v. 3.
- POOL, Mario Augusto Pires. **Desafios educacionais criativos associados às práticas docentes: estudo de caso considerando RPG educacional**. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- ROCHA, Mateus Souza. **RPG: Jogo e Conhecimento - O Role Playing Game como mobilizador de esferas do conhecimento**. 2006. 142 f. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2006.
- ROCHA, Rafael. **Narrativa da imaginação: A proposta de uma Metodologia roleplaying para qualificar a relação professor-aluno, um estudo de caso no município de Uberlândia/MG**. Montevideo: Universidade de la Empresa, 2013.
- ROCHA, Rafael. **Role Play Game (RPG): Narrativas no ensino-aprendizagem de História**. In: MORAIS, Sérgio Paulo (org.). **Jogos-narrativos: ensino de história, relatos e possibilidades**. São Paulo: Verona, 2016. (recurso digital).
- RODRIGUES, Sônia. **Role Playing Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.
- ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Eds.). **Multiletramentos na escola. Estratégias de Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSA, Thiago. **Experiência direcionada: Afinal, por que o sistema importa?** In: Fischer, Max (Org). **RPG Indagações**. Editora CHA: São Paulo, 2020.
- RÜSEN, Jorn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução: Estevão Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. Tradução: Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012.

- SETH, Sanjay. Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva?. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 6, n. 11, p. 173-189, 2013.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, p.21-51.
- SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação**: alguns apontamentos teóricos. 268 f. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.
- SERBENA, Carlos Augusto. **O mito do herói nos jogos de representação (RPG)**. 437f. 2006. Tese de Doutorado em Ciências Humanas. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- SILVA, Cristiani Bereta da. Os jogos e o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. In: **Anais**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.
- SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Oliveira (Org.) **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV. Editora, 2019.
- SILVEIRA, Aline Dias da. Temporalidade, historicidade e presença em uma análise do prólogo do Picatrix (séc. XIII). **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 9, n. 22, 2016.
- SILVEIRA, Aline Dias da. Política e magia em Castela (século XIII): um fenômeno transcultural. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 20, p. 604-626, 2019.
- SOARES, Amanda Nathale. **Role Playing Game (RPG)**: elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para formação crítica e autônoma do enfermeiro. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Enfermagem. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: V.31, N°.3, p.443-466, set./dez.2005.
- VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing game) na educação escolar**. 2008. 169 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90316>>.

### Jogos Citados

ÁUREOS – Os dançarinos da lua. Criação de Reynaldo Cruz Barochelo Junior. Autopublicado: São José do Rio Preto, 2018.

CALL OF CHUTULLU. Criação de Luciano Giehl. New Order Editora, 2019.

COLD CITY. Criação de Malcolm Craig. Contested Ground Studios, 2006.

CONQUISTA. Criação de Felipe Otero Rocha. (mimeo), 2018.

COUP. Criação de Rikki Tahta. Mandala Jogos, 2012.

DUNGEON WORLD. Criação de Sage LaTorra e Adam Koebel. Secular Games, 2015.

HNEFATAFL. Criação Desconhecida. Editora Nacional: Mitra, 2008.

MANCALA. Criação Desconhecida. Editora Nacional: Mitra, 2004.

MÍNIMO RPG. Criação de Matheus Guax. (mimeo), 2018.

MONSTERHEARTS. Criação de Avery Alder. Editora: Buried Without Ceremony, Narrativa, 2012.

SHOTGUN DIARIES. Criação de John Wick. elle Editora: Buró Editora, Wicked Dead Brewing Company, 2009.

TIMELINE. Criação de Frédéric Henry. Editora Nacional: Galápagos, 2018.

TORMENTA. Criação de J.M. Trevisan, Marcelo Cassaro, Leonel Caldela, Guilherme Dei Svaldi, Rogério Saladino. Porto Alegre: Ed. Jambô, 2020.

## APÊNDICE A – Quadros Sinópticos

<b>Navegar é Impreciso</b>			
<b>Autor:</b> Matheus Fernando Silveira		<b>Ano:</b> 2018	
<b>Jogadores:</b> 7º Ano (EEB Severo Honorato da Costa)			
<b>Cenário:</b> Expansão Marítima Europeia.			
<b>Proposta:</b> No século XVI, os PJ estão a bordo de um navio que zarpa de Portugal com destino ao território que hoje é o Brasil, e devem lidar com as dificuldades e situações típicas de uma viagem como essa.			
<b>Cenas</b>	<b>Cena 1</b> Interação: os jogadores trabalham no navio e conversam com marinheiros e tripulação, conhecendo um pouco a rotina;	<b>Cena 2</b> Descoberta: Fome, sede, tensões raciais e uma tempestade causam complicadores que demandam investigação;	<b>Cena 3</b> Ação: Um motim estoura no navio. Como os jogadores irão reagir?
<b>Sementes Narrativas</b>		<b>PnJ:</b> Capitão Gama; Jaci (tupinambá); <b>Local:</b> Cabine do Capitão; Dispensa; Convés. →Tempestade; →Motim; →Doenças (Escorbuto)	
<b>Sistema:</b> Um sistema independente, ainda não publicado <sup>89</sup> . Cada jogador tem uma classe que detém algumas habilidades características, e o mestre não rola dados, apenas os jogadores, contra uma dificuldade fixa. As opções de classe eram soldado, explorador, médico, sacerdote, marinheiro.			
<b>Recursos</b>		→Imagens impressas de navios e quadros com roupas da época; →Oficina Extracurricular de Ilustração.	
<b>Modalidade</b>		Tradicional	
<b>Conceitos</b>		→Etnocentrismo; →Tecnologia Marítima do XVI; →Imaginário Marítimo do XVI	
<b>Síntese:</b> Os PJ interagem livremente por diversos dias, conhecendo o capitão Joaquim Gama, neto do lendário Vasco da Gama. Ouvem rumores sobre monstros marinhos, sentem fome e sede, pois há racionamento de comida. Há tensão racial pela presença de um PnJ e um PJ indígenas. Devido a posição de um deles, acabam ajudando na interpretação da melhor rota com o uso de bússolas, astrolábio e até no leme. Após uma tempestade			

<sup>89</sup> O criador é Felipe Otero Rocha, grande amigo, rpgista e professor de Artes da Educação Básica, e que também utiliza o RPG em sala de aula.

que destrói parte da dispensa do navio, e uma onda de febre e escorbuto varrer a tripulação, um motim se forma, mas é contido pela atuação conjunta dos PJ. Alguns dos PnJ morrem no processo.	
<b>Objetivos</b>	→Exercício de Comparação; →Revisão de Conteúdo; →Identificação de símbolos e objetos

<b>Os Invasores Pagãos</b>			
<b>Autores:</b> Matheus Fernando Silveira; Viviane Lima Ferreira; David Ferreira Neto		Ano: 2019	
<b>Jogadores:</b> 9º Ano (IFSC-Palhoça, Ensino de Surdos)			
<b>Cenário:</b> Era Viking (Europa Medieval)			
<b>Proposta:</b> Os PJ fazem parte de uma expedição de reconhecimento, dinamarquesa viking, e são enviados pelos líderes para verificar informações de uma cidade francesa próxima, como as defesas, as condições e as riquezas. Essa cidade contém, pelo que se ouviu falar, armas e um tesouro religioso. A ideia é voltar o quanto antes, se possível, com alguma prova, para garantir uma invasão viking em maior escala. Quanto mais demorarem, mas chance de serem descobertos e caçados.			
<b>Cenas</b>	<b>Cena 1</b> Descoberta: Os jogadores estão em território desconhecido e devem avançar com cautela.	<b>Cena 2</b> Ação: Encontro com um sacerdote local e uma dupla de soldados penitentes;	<b>Cena 3</b> Interação: Informações não são difíceis de obter em tavernas ou feiras, mas somente se os jogadores não parecerem estrangeiros...
<b>Sementes Narrativas</b>		<b>PnJ:</b> Padre Pierre; aldeão bêbado. <b>Local:</b> Ponte de Cordas; Igreja; Praça da Cidade. →Patrulha de Soldados →Festa Religiosa Católica →Boatos horrendos sobre os vikings	
<b>Sistema:</b> Adaptação de <i>Shotgun Diaries</i> . Os PJ são arquétipos com uma especialidade. Nas ações relacionadas a sua especialidade, os PJ têm grandes chances de sucesso, em quaisquer outras, tem pouquíssimas chances; por isso, devem se unir necessariamente. Cada tipo de personagem recebe um item básico. As opções de perfis são: Hersir (explorador), Huskarl (guarda de elite), Godi (negociador, comerciante), Jarl (capitão, liderança), Berserk (guerreiro impulsivo).			
<b>Recursos</b>		→Imagens de castelos, ponte de cordas e cidades medievais muradas;	



	→ Pergaminho chamuscado com relatos de sacerdotes católicos sobre os vikings → Esquemas de Posicionamento de PJ no quadro
<b>Modalidade</b>	Tradicional
<b>Conceitos</b>	→ Etnocentrismo; → Guerra Feudal; → Excursões Vikings
<p><b>Síntese:</b> PJ atravessam um vau (precisam escalar ou encontrar uma passagem segura); chegam em uma planície e avistam um forte, do lado outro lado da muralha está uma Igreja. Eles seguem primeiro para a igreja, começam a investigar e encontram algumas anotações de um clérigo (pergaminho é apresentado aos jogadores). Não foram silenciosos, e um padre apareceu e fez um escarcéu, dois penitentes aparecem. PJ matam o padre e um soldado, o outro foge para a cidade. PJ tomam a decisão de retornar outro dia para a missão e retornam aos barcos.</p>	
<b>Objetivos</b>	→ Exercício de Comparação; → Apresentação de Conceito; → Identificação de símbolos e objetos

<b>Mistério em Carcassonne</b>			
<b>Autores:</b> <i>Toca do Aprendiz</i>		Ano: 2019	
<b>Jogadores:</b> primeiro, membros do Toca fizeram um teste que inseriu alterações no jogo; depois, aplicado no 7º Ano (Colégio Liderança)			
<b>Cenário:</b> Inquisição e Antigo Regime (Europa Medieval).			
<b>Proposta:</b> Os PJ são enviados da Igreja Católica, e devem investigar um crime ocorrido num mosteiro, no distrito da cidade de Carcassonne. No processo, devem colher também informações sobre os hereges cátaros dessa cidade, sobretudo a suposta posse deles de um item sagrado – o Santo Graal.			
<b>Cenas</b>	<b>Cena 1</b> Interação: PJ conhecem o sacerdócio herege num reservado mosteiro e procuram entender o que ocorreu.	<b>Cena 2</b> Descoberta: PJ entram e exploram a cidade, parcialmente sitiada pelo exército católico.	<b>Cena 3</b> Ação: PJ conhecem a nobreza herege e devem escolher uma posição: a favor dos católicos ou dos cátaros.
<b>Sementes Narrativas</b>		<b>PnJ:</b> Conde Trencavel (senhor feudal, cátaro); Dante (informante); Sebastien (sacerdote cátaro); Clemente (sacerdote católico); <b>Locais:</b> Monastério; Castelo; Taverna; Praça.	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Queima de uma bruxa;</li> <li>→ “Falsa” Relíquia Sagrada;</li> <li>→ Soldados desconfiados (acidente)</li> </ul>
<p><b>Sistema:</b> Adaptação de <i>Dungeon World</i>. As ações do jogo são marcadas pela mecânica de <i>movimentos</i>, e a narrativa corre mais rápida, com os jogadores escolhendo comportamentos-chaves durante as cenas. Cada jogador tem classes com habilidades específicas. As opções eram soldado (guerreiro, no original); caçador (ranger); bruxa (druida); padre/monge (clérigo); nobre (paladino), burguês (bardo).</p>	
<b>Modalidade</b>	Alternada
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Imagens impressas com roupas da época, castelos e mosteiros;</li> <li>→ Oficina Extracurricular de Ilustração;</li> <li>→ Esquemas de Posicionamento de PJ no Quadro</li> </ul>
<p><b>Síntese:</b> Os PJ interagem por um dia no mosteiro cátaro, conhecendo um pouco sobre a crença e investigando o crime, um assassinato. Entram na cidade usando o parentesco de um dos PJ com os Trencavel. Na cidade, percebem que há insatisfação e racionamento de comida devido às guerras contra nobres católicos. O crime no mosteiro é atribuído às bruxas; uma mulher é queimada, apesar de quase ter sido salva pelos PJ, que suspeitam que o assassino seja da nobreza. Os PJ são convidados ao castelo de Trencavel; um dos PJ se torna vassalo dele, e o grupo decide desobedecer a missão dos católicos, tomando o lado cátaro e desistindo de investigar sobre as relíquias sagradas.</p>	
<b>Conceitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Heresia;</li> <li>→ Inquisição Medieval;</li> <li>→ Estamentos Medievais Clássicos</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Revisão de Conteúdo;</li> <li>→ Apresentação de Conceitos;</li> <li>→ Contextualização de Evento Histórico</li> </ul>

<b>Revolução de Sangue</b>			
<b>Autor:</b> Matheus Fernando Silveira		Ano: 2019 (EEB Severo Honorato Costa); 2021 (Colégio Liderança)	
<b>Jogadores:</b> 8º Ano (EEB Severo Honorato da Costa e Colégio Liderança)			
<b>Cenário:</b> Revoltas Coloniais (Revolução Haitiana).			
<p><b>Proposta:</b> Os PJ são todos revolucionários em busca de maiores informações sobre o andamento da luta contra a França. Reforços franceses chegaram à ilha do Haiti, e é geral a sensação de descontentamento, desorganização e insegurança. Vocês ouviram falar sobre um grande Oráculo que habita nas redondezas, e estão agora procurando se reunir com ele, para buscar aconselhamento.</p>			
	<b>Cena 1</b> Descoberta:	<b>Cena 2</b> Ação:	<b>Cena 3</b> Interação:

<b>Cenas</b>	PJ exploram o caminho até a caverna do Oráculo em meio a um bosque que tem fama de ser amaldiçoado;	PJ se deparam com uma patrulha de soldados franceses;	PJ entram na caverna do Oráculo, participando e presenciando um ritual voodoo.
<b>Sementes Narrativas</b>	<p><b>PnJ:</b> Oráculo Boukman (figura histórica, líder revolucionário); guarda da caverna.</p> <p><b>Local:</b> Bosque fechado; Clareira (dentro) campo aberto (fora); Caverna com luz natural nas montanhas.</p> <p>→Mandinga na floresta;</p> <p>→Acampamento de soldados franceses;</p> <p>→Sacrifícios e discursos inflamados</p> <p>→Preconceito Aberto</p>		
<p><b>Sistema:</b> <i>Aureos</i>. Os PJ são afrodescendentes abençoados por orixás, que por vezes auxiliam seus protegidos com habilidades específicas sobrenaturais... ou naturais? Sobre-tudo, quando estes lutam pela libertação. Nos impasses, os dados são rolados numa arena, a “roda de capoeira”, e não podem ser jogados para fora dela.</p>			
<b>Recursos</b>	<p>→Imagens sobre roupas francesas e armas da época;</p> <p>→Resumos sobre os orixás e voodoo;</p> <p>→Mapa do Haiti;</p> <p>→Imagens sobre a prática do voodoo;</p>		
<b>Modalidade</b>	PJ-Compartilhado (Júri) (Severo Honorato); PJ-Compartilhado (Rotativa) (Colégio Liderança)		
<b>Conceitos</b>	<p>→Revolução Haitiana;</p> <p>→Racismo no XIX;</p> <p>→Religião Voodoo</p>		
<p><b>Síntese:</b> Os PJ interagem com certa liberdade no bosque, que é o caminho mais rápido até a Caverna do Oráculo. Ficam amedrontados pela má-fama do bosque e notam a falta de barulho animal na floresta. Encontram uma mandinga, com restos de animais; aqueles PJ que investigam percebem não ser nada perigoso, um ritual de proteção; outros ignoram. No meio do caminho encontram uma patrulha de soldados franceses: alguns PJ decidem enfrenta-los, tendo muitas dificuldades, mas algum sucesso (os franceses fogem e devem voltar com reforços); outros PJ investigam e percebem que eles estão procurando a tal “reunião de negros” e resolvem se apressar; outros PJ simplesmente resolvem passar despercebidos. Na caverna, encontram uma sentinela, que desconfia da chegada deles. A maioria consegue negociar com ela (uns PJ oferecem a informação da patrulha francesa, outros PJ solicitam a entrada dizendo querer fazer parte da revolução), mas um grupo resolve enfrentá-la e ficam feridos; só conseguem entrar com muito custo, depois de provar que não são traidores, e ainda assim a sentinela os acompanha durante a reunião. Na Caverna, presenciam uma cerimônia religiosa e estratégica, que discute táticas de sobrevivência, compartilhamento de relatos da guerra e da opressão, união pelo caminho da fé e do ódio aos brancos, momentos de dança e um sacrifício e comilança de</p>			

um grande porco. A maioria dos grupos de PJ prefere “assistir” e perguntar discretamente aos diversos PnJ presentes informações do que está ocorrendo, participando indiretamente dos ocorridos. Um grupo de PJ prefere se retirar do evento, alegando dificuldades para entender o que está acontecendo. Outros dois grupos participam ativamente da cerimônia, pedindo a palavra, fazendo discursos e pedindo apoio aos PnJ, especialmente ao líder, sábio Boukman.	
<b>Objetivos</b>	→Prática de Alteridade; →Imersão no Conceito; →Contextualização de Evento Histórico

<b>Nutrindo o Quilombo</b>			
<b>Autores:</b> Toca do Aprendiz		Ano: 2019	
<b>Jogadores:</b> 2º ano do Ensino Médio (IEE, aplicado por toquistas); 8º Ano (Colégio Liderança), 1º ano do Ensino Médio (IFSC, aula de Literatura, aplicado por toquistas)			
<b>Cenário:</b> Brasil Colonial, logo antes da chegada da família real portuguesa.			
<b>Proposta:</b> Devido a uma série de tempestades que arruinaram a colheita do quilombo, PJ são os afrodescendentes escolhidos da comunidade quilombola para buscar suprimentos, seja numa cidade ou fazenda alheia...			
<b>Cenas</b>	<b>Cena 1</b> Interação/Descoberta: PJ devem debater entre si, explorar rapidamente o quilombo e optar pelo caminho a seguir	<b>Cena 2</b> Interação/Descoberta: PJ devem sofrer pressão e encontrar alternativas para cumprir seus objetivos rapidamente	<b>Cena 3</b> Ação: os conflitos se acumulam e ameaçam separar ou matar o grupo. Estariam os PJ dispostos a se sacrificar pela missão?
<b>Sementes Narrativas</b>		<b>PnJ:</b> Capitão do Mato, Feitor Gonçalves (fazenda); Capitão Gonçalves da Milícia, Conde de Palmela (cidade). <b>Local:</b> Depósito, Plantação, Senzala (fazenda); Praça, Armazém, Cortiço (cidade) →Escravos pedindo ajuda (fazenda) →Distração Carruagem (cidade) → Negros que não apoiam os PJ (cidade e fazenda) → Preconceito Aberto → Pelourinho e Cartas de alforria	
<b>Sistema:</b> <i>Aureos</i> . Os PJ são afrodescendentes abençoados por orixás, que por vezes auxiliam seus protegidos com habilidades específicas sobrenaturais... ou naturais? Sobre tudo, quando estes lutam pela libertação. Nos impasses, os dados são rolados numa arena, a “roda de capoeira”, e não podem ser jogados para fora dela.			

<b>Modalidade</b>	Colégio Liderança: PJ-Compartilhado (Júri e Manufatura) IEE e IFSC: Mestre-Auxiliar
<b>Recursos</b>	→ Mapa de Vila Santa; → Mapa da Fazenda Santa Clara; → Informações sobre os Orixás; → Imagens (digitais) de quadros com roupas e armas da época
<p><b>Síntese:</b> Os PJ começam no quilombo e interagem livre e brevemente com a comunidade, devendo decidir pela incursão em uma fazenda (Santa Clara) ou vilarejo (Vila Santa) próximos; há informações sobre vantagens e dificuldades de ambos os lados. Eles se decidem pela cidade. Se aproximam abertamente e param para ajudar uma carruagem de um comerciante que sofreu um acidente na entrada da cidade, mas tem uma interação difícil; são confundidos com escravos fugidos, lutam brevemente contra a escolta e desviam para um bosque, decidindo dar a volta na cidade por fora e entrar por espaços menos vigiados. Contudo, a milícia foi alertada. Os PJ se demoram um dia e, por fim, entram. Conseguem roubar um pouco de comida sem serem percebidos. Após, arranjam emprestadas algumas roupas de um escravo cidadão (lavadeiro), mas tem imensas dificuldades de interagir com ele, pois este está amedrontado e não fala a mesma língua. Os PJ se demoram, a população local começa a desconfiar e logo a milícia aparece. Há um confronto, um dos PJ fica gravemente ferido e outro é capturado, e o jogo encerra com a decisão de tentar ou não resgatar o colega.</p>	
<b>Conceitos</b>	→ Escravidão Atlântica; → Racismo no XIX; → Multiculturalidade Africana; → Agência da pessoa escravizada
<b>Objetivos</b>	→ Identificação de objetos e símbolos; → Imersão de Conceito; → Percepção da simultaneidade de processos históricos

<b>Facas e Segredos</b>			
<b>Autores:</b> Matheus Fernando Silveira		Ano: 2019	
<b>Jogadores:</b> 9º Ano (Colégio Liderança)			
<b>Cenário:</b> Espionagem na Guerra Fria.			
<b>Proposta:</b> Durante um evento de divulgação científica da ONU, na Suíça, os PJ são espiões (de diversos países diferentes) que procuram obter informações extras acerca de um projeto secreto, e levarem essas descobertas de forma segura para seus superiores... sem morrer no processo.			
	<b>Cena 1</b> Interação:	<b>Cena 2</b> Descoberta:	<b>Cena 3</b> Ação:

<b>Cenas</b>	PJ interagem livremente com os convidados: repórteres, políticos, jornalistas, cientistas e personalidades.	Diversas pontas soltas podem ser completadas se os PJ assumirem o risco. Suborno, sedução, ameaça, acordo, qual será a tática?	Há de se explorar uma saída em meio ao súbito caos e violência que estoura no evento.
<b>Sementes Narrativas</b>		<p><b>PnJ:</b> Dr. Fritz (engenheiro comilão); repórter Anne Gonzales (informante); Capitão Huber (detetive local); Charles Johnson (diplomata EUA); Dra. Lombardi (física entediada); Iuri Gagarin (figura histórica, astronauta soviético)</p> <p><b>Local:</b> Sala de Jantar, Sala de Conferência, Cozinha; Depósito.</p> <p>→ Traição  → Bomba caseira  → Mercenários  → A Polícia Local</p>	
<p><b>Sistema:</b> Adaptação de <i>Cold City</i>. Os PJ têm um conjunto de diretrizes e objetivos a cumprir, chamado “Agenda Oficial” relacionado aos países a quem são subordinados, mas também uma “Agenda Pessoal”, relacionadas a eles mesmos, ambas afetando o andamento do jogo. Espiões são divididos em arquétipos: social, físico ou mental. Os jogadores tem favorecimentos em ações do tipo escolhido.</p>			
<b>Modalidade</b>		Alternada	
<b>Recursos</b>		<p>→ Resumo de ações célebres de espões na Guerra Fria</p> <p>→ Esquema de Posicionamento de PJ no quadro</p> <p>→ Imagens de Gagarin e da corrida espacial.</p>	
<p><b>Síntese:</b> Os PJ começam divididos em “equipes”, pois conhecem outro personagem que seja espião do mesmo país, embora não conheçam os outros. A maioria dos PJ procurou ser bastante reticente, conversando e tentando enganar PnJ na festa. Diversas informações desconexas são apresentadas. Uma das PJ tentou seduzir a repórter em um cômodo vazio e conseguiu mais informações do que esperava, mas foi pega no flagra e teve que compartilhar o que foi descoberto para evitar confusões; outro PJ saiu ameaçando e chegou a matar um dos cozinheiros na busca das informações, o que o deixou seu PJ atordoado e sem grandes ações durante uma das sessões; um dos PJ recorreu a suborno, se aproximando de figuras da festa que também eram de seu país; numa das ocasiões, uma bomba caseira foi descoberta, dois PJ tentaram desarmá-la, mas acabaram por adiantar sua explosão, ferindo-se gravemente. Em outra, um dos PJ se aliou a um grupo de mercenários e foi traído e deixado para morrer. As agendas pessoais cobraram seu preço (eram limitadores, como: não deixar passar xingamentos acerca de sua própria nação) e atrapalharam os PJ. Ao fim, com diversos tipos de confusões estourando (ameaças de bomba, ataque de mercenários, presença da polícia, discursos que falaram o que não deviam, etc.) a</p>			

maioria dos PJ tentou fugir da conferência disfarçadamente. Vários conseguiram, alguns foram presos, um foi morto e dois deles foram revelados como espões.	
<b>Conceitos</b>	→ Escravidão Atlântica; → Racismo no XIX; → Multiculturalidade Africana; → Agência da pessoa escravizada
<b>Objetivos</b>	→ Identificação de objetos e símbolos; → Imersão de Conceito; → Percepção da simultaneidade de processos históricos

<b>A Revolta dos Ratos</b>			
<b>Autores:</b> Toca do Aprendiz		Ano: 2019	
<b>Jogadores:</b> 1º Ano Ensino Médio (IFSC, aplicado por toquistas); Alunos diversos do Fundamental II (Colégio Liderança, aplicado por toquistas).			
<b>Cenário:</b> Distopia futurista urbana.			
<b>Proposta:</b> Num planeta distante, a maior parte da vida natural deixou de existir, e uma sociedade de robôs (máquinas) e andróides (parte orgânicos, parte máquinas) vivem sob um governo despota, na qual robôs constituem uma elite. Os PJ fazem parte de uma espécie de resistência andróide. Após serem descobertos, os PJ devem fugir para não serem presos, descompactados ou “desconectados” para sempre.			
<b>Cenas</b>	<b>Cena 1</b> Descoberta: PJ estão conversando numa praça quando um alarme soa e robôs-patrolha aparecem. É hora de fugir, e explorar os perigosos esgotos químicos do subsolo parece ser a saída;	<b>Cena 2</b> Interação: PJ encontram uma raça orgânica de “homens-rato” cinzentos no subsolo e conhecem outra perspectiva do mundo em que vivem;	<b>Cena 3</b> Ação: PJ podem se unir aos “homens-rato”, ou não. Se sim, eles oferecem ajuda no confronto, mas os robôs-patrolha são incansáveis, implacáveis e poderosos.
<b>Sementes Narrativas</b>		<b>PnJ:</b> Splinter (líder dos “homens-rato”); Jacob (líder dos robô-patrolha). <b>Local:</b> Tubulação de rejeitos químicos no subsolo; Favela dos Ratos; Estação de metrô abandonada. → Reviravolta: Robôs-Patrolha-Gatos são pilotados por ratos dourados → Ratos cinzentos também são resistência	

	→ Organização militar revolucionária (brigadas, guerrilhas, revezamento).
<b>Sistema:</b> Mínimo-RPG. Os PJ são definidos por uma lista de características positivas e negativas (adjetivos ou expressões tais como Forte, Feio, tenho dores nas pernas, não consigo comer direito, etc.) e estas características podem ser invocadas para auxiliar ou atrapalhar nos impasses ou conflitos que precisem de rolagens de dados.	
<b>Modalidade</b>	Mestre-Auxiliar
<b>Recursos</b>	Nenhum.
<b>Síntese:</b> A maioria dos PJ prefere seguir pelos esgotos químicos na fuga inicial, mas uns poucos quiseram tentar pela superfície. Logo percebem que por lá a chance de serem capturados é maior. A tubulação é um labirinto, em alguns pontos ainda tóxica, e muitos grupos de PJ se perdem temporariamente ou ficam feridos no processo. Eventualmente, encontram um grupo de “homens-rato” cinzentos. Esse encontro é quase sempre mediado por negociação e curiosidade (muito embora os “homens rato” sejam desconfiados e até agressivos dependendo das reações dos PJ); alguns PJ simplesmente atiraram primeiro e perguntaram depois – nesse caso qualquer aliança com os ratos fica impossível. Depois de algum tempo de negociação, alguns PJ se acomodaram com os ratos, outros partem em paz. Aqueles PJ que ficam, descobrem que os rejeitos químicos são propositais: existe uma intenção do governo déspota de exterminar os ratos cinzentos. Nesse momento, a maioria dos grupos de PJ acaba se juntando a resistência pré-organizada dos ratos cinzentos (ganhando aliados e equipamentos) e outros PJ preferem se afastar, comprando ou roubando equipamentos. Quando uma tropa de elite de robôs-patrolha (cujas cabeças tem pontas e cujas fontes tem antenas, tais como orelhas e bigodes de gato) consegue encontrar os rastros dos PJ, o confronto é inevitável. Alguns PJ conseguem vencer o combate, outros perdem, sendo presos ou “desmontados”; alguns grupos também se dividiram (alguns lutaram e outros fugiram), mas todos os grupos no processo conseguem revelar um importante segredo: os robôs-patrolha são secretamente controlados por “homens-ratos”, exceto que são dourados, e não cinzentos...	
<b>Conceitos</b>	→ Revolução; → Racismo; → Ditadura;
<b>Objetivos</b>	→ Prática de Alteridade; → Apresentação de Conceito; → Percepção da simultaneidade de processos históricos

<b>Fim da Linha</b>	
<b>Autores:</b> Toca do Aprendiz	Ano: 2019
<b>Jogadores:</b> Público Geral (Feira de Ciências do IEE; Evento Sessão Zero RPG); 1º Ano Ensino Médio (IFSC), ambos aplicados por toquistas	
<b>Cenário:</b> Planeta Terra Pós-colapso ambiental	
<b>Proposta:</b> Os PJ procuram, por motivos diferentes, um local onde existe uma esperança de solução para problemas da época tidos como irreversíveis: chuva ácida, desmatamento,	



poluição, radioatividade. Setenta por cento da humanidade não sobreviveu a essas mudanças, e o laboratório dessa cientista ainda pode ser uma mera lenda...			
<b>Cenas</b>	<p><b>Cena 1</b> Interação:</p> <p>O local é extremamente inóspito e logo que se conhecem os PJ precisam conversar e trabalhar juntos para se manter vivos e chegarem ao suposto laboratório da Dra. Dalia Catarina.</p>	<p><b>Cena 2</b> Ação:</p> <p>PJ encontram e entram no laboratório. Ele está abandonado, mas os PJ precisam colear pistas enquanto desviam de diversos perigos: alarmes automáticos, venenos, experimentos biológicos...</p>	<p><b>Cena 3</b> Descoberta:</p> <p>PJ encontram o equipamento que a cientista trabalhava: uma máquina do tempo. As pistas podem ativá-la?</p>
<b>Sementes Narrativas</b>		<p><b>PnJ:</b> Cascavel (líder dos mercenários); Robô-Sentinela; Zelador Jones (em surto, enlouquecido).</p> <p><b>Local:</b> Quarto-secreto da Dra. Dalia; Enfermaria; Sala do Exaustor.</p> <p>→ Mercenários em busca de riquezas;</p> <p>→ Cadáveres putrefatos com sinais de mutações;</p> <p>→ Sistemas digitais funcionando parcialmente (luzes, refrigeração, portas)</p> <p>→ Gás Tóxico</p> <p>→ Anotações da Dra. Dalia</p> <p>→ Risco de desabamento</p>	
<p><b>Sistema:</b> Adaptação de <i>Call of Cthulhu</i>. Os PJ têm diferentes profissões e habilidades, e quando falham em suas ações, aprendem e conseguem se aprimorar. Contudo, PJ tem pontos de vida e de sanidade, as dificuldades e condições do jogo são intensas, e a possibilidade de morrer ou “enlouquecer” no processo não é pequena.</p>			
<b>Modalidade</b>		Mestre-Auxiliar	
<b>Recursos</b>		<p>→ IEE: um mapa 3D (maquete do laboratório feito com objetos recicláveis).</p> <p>→ Em todas as intervenções: um resumo explicativo sobre efeitos de doenças degenerativas, chuva ácida e outros problemas do pós-apocalipse.</p>	
<p><b>Síntese:</b> A maioria dos PJ consegue se enturmar bem no começo, mas problemas de relacionamento entre eles podem causar sérios danos, como ocorreu em um grupo. No laboratório a tensão é gigantesca e o relógio está sempre contra os PJ, o que os faz tomar decisões imprudentes: remexer em cadáveres infectados, em químicos desconhecidos, botar fogo em salas, causar desabamento. Alguns grupos de PJ conseguem lidar bem com o robô-sentinela (desativando-o ou destruindo-o), outros tem problemas nesse ponto. O líder mercenário Cascavel é onde maiores divergências ocorrem, uns PJ tentam se aliar e</p>			

dividir espólios, outros tentam enfrenta-lo de frente, outros tentam fugir, outros se esconder. Ao longo do laboratório e suas diversas salas, os PJ procuram ativamente por pistas, a maioria atento a esse fato, alguns grupos menos. As pistas são essenciais para ativar a máquina do tempo; alguns grupos de PJ não conseguem fazê-lo. Se ativada, a máquina consegue enviar apenas uma pessoa só para o passado, e juntos os PJ devem decidir quem vai e que mensagem ele deve trazer para o passado para impedir o apocalipse ambiental. Alguns PJ se degladiam pelo direito de ir, outros decidem coletivamente e colaborativamente quem teria mais chances de sobreviver, ou mais chance de convencer as pessoas do passado.

<b>Conceitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Poluição;</li> <li>→ Capitalismo Predatório;</li> <li>→ Proteção Ambiental;</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Prática de Alteridade;</li> <li>→ Apresentação de Conceito;</li> <li>→ Conscientização Ambiental</li> </ul>

## APÊNDICE B – Planejamento e Execução do RPG

Este apêndice é uma espécie de lista de estratégias de planejamento narrativo e aplicação do jogo, derivadas de minhas experiências com o RPG no mestrado, tanto em sala de aula quanto no clube extracurricular do Toca do Aprendiz. A primeira parte, *Caminho de Jogo*, estabelece algumas questões que podem servir de inspiração para aliar objetivos pedagógicos com uma narrativa de jogo, e uma sugestão de sequência didática de RPG. A segunda parte, *Estruturas Narrativas de RPG*, cita alguns arquétipos de “roteiro” para narrativas de RPG, sobre as quais que essas questões pedagógicas podem ser sistematizadas. A terceira parte, *Eventos do Mestre*, são algumas ideias de Sementes Narrativas para as Cenas do jogo, já citadas brevemente no Capítulo 4 e que foram mais esmiuçadas aqui, como uma forma de detalhar de forma mais pontual as ideias que orientam a intervenção. A quarta parte, *Construção das Fichas de Personagens*, descreve o importante processo de construção dos PJ, entre dicas e potencialidades. Essas informações podem ser úteis para construir e executar o “esqueleto” básico da narrativa, procurando manter o interesse, a plausibilidade, a imprevisibilidade, potencializando a experiência didática. Também podem ser pensadas como âncoras para garantir o aspecto pedagógico ou recursos para coesão e contorno narrativo, úteis mesmo quando planejamento acaba desandando, ou quando ações dos PJ fornecem uma possibilidade diferente da planejada inicialmente.

### CAMINHO DE JOGO

A experiência de RPG que proponho segue uma trajetória de descoberta, na qual os estudantes são estimulados a partir de três principais princípios, baseados nas categorias que estabeleci com a metodologia do RPG (imaginação simbólica, empatia histórica e protagonismo em sua própria aprendizagem):

- O que eu já sei sobre isso? (o assunto, o cenário histórico, objetos, pessoas, fatos)
- O que eu posso imaginar sobre isso? (se incluindo no processo, elucubrando a partir da experimentação)
- Como posso entender melhor isso? (“vivenciando”, pesquisando, conversando, refletindo).

Dessa forma, se recorre aos conhecimentos prévios e repertório aos alunos, ao levantamento de hipóteses e formulação constante pela experimentação (sem julgamentos), a uma condensação de explicações, e, por fim, nova reformulação sobre o que se sabe (no jogo e sobre

a época) e o que se pode imaginar sobre (no jogo e sobre a época). No debate final, esses processos de descoberta (internos, mas também colaborativos entre os estudantes) podem ser resgatados para procurar entender no que a experiência foi relevante para compreender o período histórico e no que, talvez, ela tenha sido destoante. Além disso, esse exercício espiralado também pode servir para perceber em que termos a percepção do presente influenciou as decisões dos PJ que viveram no passado, e se teriam acontecido coisas que não teriam sido possíveis na época. Para que essa espiral se imponha, porém, é preciso o planejamento, procurando opções e restrições que vão orientar o jogo e situar os estudantes. Procurei seguir esses passos:

- Pensar num microcosmo da época pretendida e em conceitos para serem trabalhados.
- Estou fazendo uma *apresentação* de Conceito (introduzindo conteúdos novos) ou uma *Imersão* de conceito (revisitando conteúdos já trabalhados)?
- Qual a idade escolar dos estudantes?
- Como será a organização da minha sequência didática?
- Qual será a Modalidade (divisão da turma entre alunos e PJ) na hora do jogo?
- Quem podem ser os protagonistas (PJ) e quais são seus “papéis”, posições sociais, categorias? Seriam eles gladiadores romanos, guerreiros astecas, astronautas da guerra fria, tupinambás no Brasil colonial?
- Considerando isso, que tipos de habilidades, privilégios, limitações, capacidades e conhecimentos eles teriam? Que conflitos elas experienciarão?
- Como seria um dia “comum” na vida dessas pessoas?
- A partir disso, quais questionamentos eu posso fazer aos alunos que os aproxima de vivenciar os conceitos de forma mais “prática”?
- Em quais situações narrativas (perigos, impasses, mistérios, negociações, etc.) posso colocar os PJ para provocar uma aproximação com os objetivos pedagógicos e a ambientação?
- Posso criar ou adaptar algumas regras para ajudar na aproximação dos objetivos pedagógicos e ambientação? Será que já existe algum RPG ou jogo qualquer nessa temática que eu possa me inspirar para tanto?
- Qual a proposta de jogo e os objetivos gerais dos PJ? São eles coerentes tanto com os objetivos pedagógicos quanto com os “papéis” que eles assumiram?
- A narrativa está muito rígida? Há espaços para os alunos reagirem de forma fluída às situações que serão colocadas, e mudarem os rumos da estória?

Darei um exemplo desse processo com a estória *Nutrindo o Quilombo*, utilizada nessa dissertação. A ideia era fazer imersão em conceito (Escravidão Atlântica); então, por meio da experiência de jogo, perceber certos aspectos já trabalhados. Em conjunto com o professor Jonas, meu colega do Toca do Aprendiz, idealizamos os PJ como afrodescendentes libertos ao final do Brasil Colonial, e como pertencentes a uma comunidade quilombola. Depois, restringimos para aqueles de ascendência étnica e de fé iorubana, pois sabemos que, dentre os africanos trazidos, havia múltiplas religiões e culturas. Lembramos do RPG *Áureos*, que tem como Cenário um Brasil Colonial Fantástico; demos uma olhada nas regras e mantivemos a ideia básica do sistema, simplificando alguns pontos. A partir daí, conversamos com os estudantes

do Toca do Aprendiz para ideias sobre o planejamento ou sobre a aplicação. Como o público-alvo de aplicação são adolescentes, é necessária certa sofisticação na coesão narrativa, bem como ganchos para momentos “zoeiros”, para extravasar. Conversar face a face com os próprios estudantes me deu dicas dessas necessidades. Lembramos que os quilombos estavam sob constante ameaça da Coroa portuguesa e do governo colonial. Não é impossível supor que em determinado momento uma comunidade ficou sem suprimentos e uma investida nas vilas ou fazendas fosse necessária para garantir a sobrevivência: era um objetivo claro, plausível e motivador para os PJ. Estava feita a proposta de jogo. O medo, o convívio com um racismo escancarado, somadas ao estigma e o perigo da reescravização constante dos libertos pintava um Cenário recheado de dificuldades tremendas para os PJ. Por isso, pensamos em situações típicas que revelassem esse fator e outros do cotidiano: capitães do mato; milícia; feitores; capoeira; “segurança” do quilombo; agricultura tradicional e *plantations*; o poder simbólico da fé como um instrumento de resistência a opressão; a presença de mercados de escravos e escravocratas; colaboração, mas também incompreensão ou medo por parte de outros afrodescendentes para com os PJ; ampla presença de cartas de alforria e pelourinhos, etc. Na Cena 1, pensamos que seria interessante a vivência de um quilombo de forma menos abstrata, de modo que os PJ possam conhecer um pouco a organização do local, as dinâmicas sociais, o dia-a-dia. Afinal, o que os alunos imaginam que é um quilombo? Como o objetivo dos PJ é partir em busca de suprimentos, é um momento também para interagir com PnJ quilombolas em busca de ideias de onde seria o melhor local para tanto. A partir daí, estabelecemos dois caminhos possíveis: uma vila ou uma fazenda. Na Cena 2, organizamos o aparecimento das dificuldades supracitadas, dividindo-as para cada lado (fazenda ou vila), mas ambas pressionando os PJ de forma a situá-los que sua presença lá é insegura. Por fim, na Cena 3, idealizamos bastante tensão, com os PJ tendo que tomar decisões cruciais envolvendo a própria sobrevivência ou o cumprimento da missão em prol da comunidade. Aqui poderiam haver prisões, ferimentos/morte, a separação dos PJ, ou até uma perseguição e descoberta do quilombo, o que obrigaria a comunidade a fugir em debandada. Assim, havia espaço para duas boas possibilidades de direcionamento dos PJ, ambas coerentes com um contexto geral da época e com os papéis que eles assumiram, e na qual poderia ser abordado o conceito chave (escravidão atlântica). Também havia espaço de agência e de protagonismo o suficiente na estória para que os estudantes não circunscrevessem os sujeitos afrodescendentes à escravidão. No ato de jogo, pesquisando e imaginando um pouco sobre esse contexto, os alunos do IEE, Colégio Liderança e IFSC trouxeram ideias para as bio-

grafias e capacidades dos seus PJ, além de escolherem um guia Orixá – que poderia eventualmente favorecer os PJ com toques sobrenaturais. A fase de Criação de Repertório (listada abaixo) é importante durante esse processo, justamente para contextualizar alguns aspectos históricos e culturais, de forma que os alunos possam conceber ideia sobre a época, e consigam, a partir daí, imaginar propriamente dito. Lembremos de uma descoberta desta pesquisa: sem repertório, não se imagina. Na aplicação, como este é um tema sensível, separamos sempre um pedaço da *Sessão Zero* (Aula 1) para falar um pouco sobre situações de violência e racismo que poderiam aparecer no jogo, e fizemos combinados para que se algo incomodasse eles nesse sentido (ou em qualquer outro sentido), procedimentos pudessem ser tomados. Esse cuidado também foi adotado na instrução prévia dos estudantes-mestres do Toca do Aprendiz, para que se precavessem quando eles próprios fossem mestrar esta estória (como foi aqui descrito na pesquisa, com a Modalidade Mestre-Auxiliar, nas escolas do IEE e do IFSC). No andamento da aplicação no Colégio Liderança, percebi bastante vergonha e dificuldade de imersão, talvez pelo “exotismo” do tema para os estudantes, ou pela modalidade escolhida (PJ-Compartilhado) que exigia bastante diálogo; assim, separei a *Aula Coringa* do planejamento para a Cena 1, onde se inicia o processo de imersão e o primeiro contato dos alunos com seus PJ. Vejam que, por padrão, eu já deixo duas aulas da sequência didática separada para a Cena 1, visto que é o primeiro contato com a interpretação dos personagens de fato e com a dinâmica do jogo; assim, é comum que seja necessário mais tempo para “quebrar o gelo”, para que os alunos se acostumem com o nome dos PJ dos colegas, enfim, “sentir” os personagens, para deixar que a experiência atravessasse os estudantes. No caso dessa aplicação, usei três aulas para esse fim (incluindo a *Aula Coringa*). Na aplicação do IEE, por outro lado, essa *Aula Coringa* foi utilizada na Criação de Personagens, já que os estudantes se entusiasmaram muito a complexificação da biografia dos personagens e a absorção das regras. Segue, abaixo, um modelo básico da sistematização da sequência didática de RPG para as histórias aplicadas nessa dissertação:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO RPG	
Aulas	Planejamento Base
Aula 1	Sessão Zero (repertório, gatilhos e afins ou aula expositiva do tema)
Aula 2	Criação de Repertório, Explicação de Regras, Criação de Personagens
Aula 3	Jogo: Cena 1
Aula 4	Jogo: Cena 1
Aula 5	Jogo: Cena 2

Aula 6	Jogo: Cena 3
Aula 7	Debate
Aula 8	Aula Coringa (pode ser situada como apoio a qualquer outra das fases)

## ESTRUTURAS NARRATIVAS DE RPG

### *Chamado Local*

O grupo está imerso em suas próprias questões quando um perigo ou situação vinculado aquela região obriga-os a se movimentar no enfrentamento desse problema, seja encarando, fugindo, contornando ou refletindo sobre soluções. A restante da população (PnJ) parece indefesa, incapaz, incrédula ou passiva diante do problema e/ou é aliada coadjuvante/incentivadora dos PJ.

Exemplo na dissertação: *A Revolta dos Ratos, Revolução de Sangue*.

Sementes Narrativas:

PnJ: um antagonista claro ou um guia para os PJ.

Dificuldades: “Capangas”, Pressão.

Local: Dois locais principais, um de exploração para conhecer melhor o problema e outro de enfrentamento/resolução.

### *Intriga/Diplomacia*

Há uma necessidade de interagir, mediar ou ultrapassar uma situação delicada, em que a possibilidade de explosão de conflitos é grande. Talvez seja algo repentino, talvez seja um conflito pendente prestes a se agravar, entre dois ou mais grupos, entre PJ, PnJ e ambiente. Talvez os PJ podem ter sido inseridos num assunto que não era pra ser deles; talvez seja uma questão de rivalidade, um julgamento da justiça, um debate político, uma “missão” específica ou um baile formal. Esta estória é complexa, podendo ser cheia de traições, perigos velados, incompreensões, injustiças, insinuações e zonas cinzentas, não tendo necessariamente um certo ou um errado. Sondagem, tato, investigação, infiltração, observação, estudo, empatia, espionagem, e quaisquer outras formas de “preparação” podem ajudar na condução da questão. O ponto central aqui é a interação social, não necessariamente amigável, mas sempre evitando a violência direta - pois isso poderia estragar tudo.

Exemplo na dissertação: *Facas e Segredos, Nutrindo o Quilombo*.

Sementes Narrativas:

PnJ: líderes carismáticos, autoridades, agentes duplos, rivais, oportunistas.

Dificuldades: Prisão, desonra, descrédito.

Local: Estabelecer um ponto “neutro”, onde se poderia relaxar ou investigar sem risco de violência.

Objeto/Evento: O motivo da necessidade de mediação (posse, angariar recursos ou ajuda, suspeita de traição, busca de informações, etc.)

### *Jornada*

Os PJ precisam chegar até um lugar determinado, distante ou não, e a própria viagem é o fio condutor. O importante aqui, contudo, não é o destino, mas *o caminho*. O afastamento dos PJ pode fazê-los adentrar em terrenos exóticos e inexplorados, com maravilhas e perigos, ou simplesmente em algo que seja corriqueiro no Cenário estabelecido, porém que seja desconhecido para os PJ ou os jogadores. Pode ser ainda um resgate de algo/alguém, uma escolta, uma perseguição (perseguido ou sendo perseguido). De qualquer forma, não se pode nessa aventura

ficar parado muito tempo: uma questão de urgência ou de necessidade (em maior ou menor grau) sempre move os PJ à frente. As motivações podem ser altruístas, de benefício duplo, ou mesmo gananciosas. A jornada deve transformar ou deixar marcas.

Exemplo na dissertação: *Navegar é Impreciso, Os Invasores Pagãos*.

Sementes Narrativas:

Motivo da Viagem: Algo/Alguém para encontrar ou fugir, evento que irá ocorrer, sobreviver.

Local: As localidades ou situações pelas quais os personagens devem passar são bem demarcadas entre si, mas podem ser complementares,

Dificuldades: Aparecem constantemente no processo da jornada. Podem ser naturais (tempestades, montanhas, enchentes), sociais (salteadores, rivais, “infiltração”), específicas (não pode parar para descansar, desconfiança de PnJ).

### *Mistério*

O grupo de PJ se depara com a possibilidade de um iminente acontecimento inexplicável ou suspeito (ou os PJ podem ser informados de um recém-acontecido), geralmente ruim e/ou sobrenatural: um crime, maldição, profecia, acidente, ataque. De alguma forma, os PJ devem entender o porquê do acontecido, talvez encontrar os envolvidos. Por que a cidade vizinha fechou os portões e interrompeu o comércio? Quem matou esse rapaz? Será que eles roubaram mesmo as relíquias? Os elementos para a solução da questão devem estar presentes na narrativa: interrogatórios, conexão de pistas, exploração de elementos do cenário...

Exemplo na dissertação: *Mistério em Carcassonne, Fim da Linha*.

Sementes Narrativas:

A “solução”: aquilo que acabará sendo descoberto ou parcialmente descoberto pelos PJ.

PnJ: Um “culpado”, um ajudante, palpiteiros inofensivos, informante ganancioso, um sábio.

Dificuldades: hostilidade, desconfiança ou medo de PnJ, elementos sobrenaturais, pistas falsas.

Objetos ou Locais: estarão com diversas “pistas”; PnJ ou ambiente tem informações, objetos podem ser provas, locais podem conter indícios.

## EVENTOS DO MESTRE

(Sementes e Contornos Narrativos)

### *Cotidiano*

Marcam a estrutura da vida de uma pessoa, a rotina, as possibilidades, as crenças. Esse evento, que promove na estória uma conexão com o dia-a-dia, com a vida “real” das pessoas de certa época se revelou tão importante nas intervenções que foi transformado praticamente em um princípio universal. Em todas as estórias, o Cotidiano é vital, para orientar os *Recursos*, para planejar toda a construção das *Cenas*. De certa forma, esse evento se desdobra ou se subdivide na maioria dos demais eventos aqui descritos, que servem, em alguma medida, para dar textura ao “cotidiano” de uma época. De forma geral, a ideia aqui é estabelecer coisas básicas para situar os PJ, como o que as pessoas comem ou bebem, como elas se locomovem, o que elas vestem; detalhes como este são “ganchos” de aprendizagem, como atestam diversas falas dos estudantes.

### *Acidente*

Alguma coisa na estória se desvirtua, dando errado sem que ninguém tenha uma culpa direta. Acidentes são excelentes recursos: soam impessoais, podem ser irritantes, engraçados e às vezes humilhantes. Este elemento é muito interessante para reforçar o “cotidiano” nas aventuras



do grupo. É uma lembrança de que a história não é construída por heróis, tampouco por uma sequência lógica e exata de eventos conectados: comidas por vezes são ruins, pessoas podem estar mal-humoradas ou azaradas, carros tem seus pneus furados, objetos são frágeis e quebram; a história é devir, e nada vende melhor a ideia de devir do que um acidente. Eles tendem a adicionar um pouco de plausibilidade e de conexão humana com a trama, tão importantes para que operem tanto a imaginação simbólica quanto a empatia histórica. Aqueles personagens que precisam lidar com problemas cotidianos parecem mais reais, e quando seus objetivos ainda assim são alcançados, eles parecem ainda mais incríveis, assim como na vida “real” ...

### *Sobrenatural*

Qualquer fenômeno cuja causa pareça ser fantástica e talvez até incompreensível em termos mundanos. O mundo é composto por diversos simbolismos que o ser humano processa o tempo todo, tendo eles um caráter abertamente fantástico ou não. No começo, eu mesmo tinha receio de incluir elementos abertamente sobrenaturais nas histórias de jogo, pois pelas aulas expositivas eu sabia que os alunos tem verdadeira obsessão nesse tipo de acontecimento, perguntando o tempo todo se ele teria “acontecido de verdade”. Essa parece ser uma dificuldade para empreender a abordagem que defendo aqui, qual seja, da potência engajadora da transtemporalidade e do simbolismo do mito. A experiência de jogo, contudo, é bastante permeável para vivenciar e posteriormente debater ideias de que o absurdo, a magia, a fé, o irracional e o inexplicável também fazem parte do nosso cotidiano – mesmo do cotidiano contemporâneo. Em jogo, este elemento do *Sobrenatural* é uma excelente oportunidade para fazer os PJ saírem de sua zona de conforto e ficarem mais imersos na narrativa, em especial pelo estranhamento, pela curiosidade. Na história, isso pode vir de diversas formas: uma intuição; uma dádiva quando tudo parece inútil ou perdido; o surgimento de um sentimento confuso; algo que seja “não-material” para investigar; uma maldição que traga medo ou reflexão, etc. O reencantamento do cotidiano pode ser um ótimo estímulo em sessões ou Cenas onde o fantástico não é escancarado. O mistério também pode ser o caminho. A ideia aqui é fortalecer de forma simbólica os laços entre os PJ e o Cenário da história, que é um cenário de experimentação e simulação histórica. Numa abordagem franca, o evento sobrenatural pode conter até presença divina ou de entidades mitológicas, pois isto, afinal, era de fato encarado como uma possibilidade para pessoas de diversas épocas. As buscas e cruzamentos de significados simbólicos atravessam a história; na história, esse elemento pode transformar a perspectiva dos PJ sobre a narrativa e sobre a própria história, fazendo-os compreender que sempre há algo a mais a ser considerado no cotidiano e na aparente racionalidade linear de eventos históricos. Outro ponto importante: existe um processo de “laicização” de diversas experiências históricas devido a reapropriações que o ocidente fez após a ascensão iluminista e especialmente positivista. Os principais exemplos disso se encontram em bases simbólicas ocidentais: Roma, Grécia e o Cristianismo. Assim, nesses processos que influenciam ou inspiram tanto a sociedade ocidental, como o direito romano, a democracia grega e a institucionalização cristã, é comum que se apague o quanto que rituais, simbolismo e misticismo faziam partes desses processos. Ora, os gregos antigos faziam sacrifícios de animais em praias do mar Egeu! Pesquisas recentes apontam que é possível até que eles realizassem sacrifícios humanos. Entretanto, coisas como essas não estão no imaginário dos estudantes, que racionalizam e dessacralizam romanos, gregos e cristãos – enquanto tornam “supersticiosos” povos indígenas e africanos. Assim, é importante lembrar que o *Sobrenatural* faz parte não apenas de regiões e populações periféricas, como indígenas e africanos, mas também de Roma, Grécia e afins; o sobrenatural não é algo anexo, e sim intrínseco a própria vivência em diversos aspectos. Então, não podemos excluir isso das narrativas de RPG para tentar ser “mais fiel” ao passado, devemos nos abrir ao fantástico e ao sobrenatural sobretudo porque isso era encarado

como uma possibilidade os seres humanos em quaisquer épocas, mesmo após a ascensão moderna. Por isso, não elimine ainda os centauros da sua estória de RPG. Você ficaria surpreso com o tipo de negociação que alunos do sexto ano podem querer fazer com eles. Eu fiqueii.

### *Cultural*

Um festival, um ritual de passagem, uma consulta a um oráculo, um casamento, uma coroação, uma votação, uma demonstração artística, um campeonato esportivo, o aniversário de alguém famoso ou “importante”, um funeral, um baile. Ao longo da história, a vida de todas as pessoas é marcada por diversos desses momentos simbólicos. Na estória de RPG, é uma ótima oportunidade de inserir os PJ no Cenário, sobretudo no que toca a interação com os PnJ; fazê-los experienciar, por meio da narrativa e dos diálogos, que um fato histórico é mais “humano” do que parece, que ele é mais do que uma data, um número de pessoas, causas e consequências. Durante um evento Cultural, o povo está aglomerado, pessoas de vários lugares se reúnem, qualquer personagem pode estar presente e disposto a conversar livremente, ou a explicar sobre o que está acontecendo, sobre como são as coisas. É uma forma interessante para que os alunos testem interações com seus PJ, mesmo que tímidas, em contextos de experimentação histórica; também pode servir de incentivo para “explorar” determinados rituais, práticas ou falas, que podem ser desconhecidos ou estereotipados em suas mentes.

### *Figuras/Menções Históricas Diretas*

O principal valor de *Menções Históricas* é a criação da atmosfera e auxiliar no repertório histórico dos alunos, trazendo um aspecto de seriedade, ou de estranhamento e curiosidade. Esse evento é disparado em meio a narrativa, como o tocar de um trecho de um discurso histórico de um político, o testemunho ocular de um fato histórico, o repassar ou ouvir jornais e propagandas da época, etc. São boas oportunidades também para entrelaçar estratégias metodológicas e “introduzir” fontes históricas a serem analisadas futuramente, após a prática de jogo, ou, ainda, para reintroduzir fontes que tenham sido analisadas antes da prática de jogo, inserindo-as num contexto narrativo. Lembro aqui que, na metodologia que propus, defendi que uma análise de fontes *em meio* a narrativa *quebra* o vínculo imersivo e é contraproducente para uma experiência mítica de RPG. Sobre as *Figuras Históricas*, elas podem ser paradigmáticas e pouco conhecidas, e nesse caso podem ser pesquisadas depois (é o caso do Dragão do Mar para o movimento abolicionista aqui no Brasil). De outra parte, se for alguém “famoso” (digamos, o próprio Getúlio Vargas, ou Karl Marx, ou Napoleão Bonaparte, etc.) os alunos se sentem importantes por reconhecer estar na “presença” deles; ficam intimidados, empolgados, confusos. Nesse ponto, temos que lembrar de apresentá-las sobretudo como pessoas humanas, que podem ajudar, atrapalhar, aconselhar, falhar. Devemos tomar cuidado aqui para não heroizar essas figuras históricas, reforçando um ensino de história focado em grandes nomes e grandes feitos. Por último, vale lembrar que esse evento pode ser um excelente momento para fazê-los imaginar “e se?”, e brincar de experimentar a contrafactualidade, isto é, o “mudar” da história. O exemplo mais icônico que vivi foi quando um aluno-jogador, com o PJ Andrei (soldado russo), depois de uma série de boas ideias e uma sequência incrível de sorte, teve a oportunidade de matar o próprio Napoleão; mas, não ousou fazê-lo, porque teve receio do impacto de sua decisão para a estória/história. “Poderia ser pior do que foi de verdade, eu poderia estragar tudo” – foi o que disse ele para os seus colegas. Essas falas são excelentes para o debate pós-jogo e para a aprendizagem, pois, sabemos, só se pode “mudar” aquilo que já conhecemos. Nessa ocasião, outros alunos literalmente pesquisaram e leram de forma autônoma sobre a campanha russa de Napoleão para poder entender ou opinar sobre a decisão desse estudante no debate na aula seguinte. Ora,

a lembrança da história como devir e entender diferentes possibilidades é pensar historicamente, compreendendo a narrativa histórica como não-linear.

### ***Recorte Prático***

Esse é um evento para representar as pequenas notas explicativas vinculadas a um período específico, que podem ser importantes para os alunos compreenderem certo contexto narrativo. Exemplo seriam um PnJ explicando sobre uma lei da época, uma observação casual sobre a arquitetura local ou a notas de texto explicando tecnologias disponíveis; são elementos narrativos que podem esclarecer ou limitar as opções de ações para os PJ dentro de uma certa época. Por exemplo, na estória *Facas e Segredos*, que se passa na década de 60, os alunos-jogadores (que interpretavam PJ espões na Guerra Fria) queriam um dispositivo de comunicação entre eles e solicitaram celulares; comentei que eles não tinham sido inventados ainda e que poderiam ser, alternativamente, *paggers*. Um PnJ “apareceu” subitamente na estória, então, usando um *pager* e comentando como ele funcionava para os PJ, já que nenhum aluno conhecia a tecnologia antiga dos *paggers*.

### ***Natural***

Aqui temos tempestades, incêndios, doenças, venenos, animais selvagens, entre outros fenômenos similares. Muitas vezes, a natureza se volta contra os PJ; é algo que faz parte da sobrevivência e da vida de qualquer pessoa, sendo consideravelmente mais complexa e preocupante em tempos mais antigos, onde a tecnologia digital e a vida urbana eram menos presentes. Este evento pode ser uma forma de valorizar objetos e equipamentos, momentos simples como o conforto de uma casa diante da chuva, a utilidade de coisas como cordas ou uma capa pesada, a importância de conhecimentos tradicionais acerca de ervas para dores ou ferimentos. A vida é cheia de condições não ideais, e sabemos que a entropia não é escrava da vontade, dos desejos e dos objetivos de seres humanos. Os PJ podem perceber que para certos aspectos da vida não há como revidar ou se antecipar, mas apenas sobreviver e lidar.

### ***Combate***

Evento importante para lembrar a falibilidade e a mortalidade dos PJ. Nas estórias de RPG, eles não são como heróis de videogames, com muitas “vidas” para perder enquanto enfrentam inimigos. A história é recheada de guerras, assassinatos e massacres (e, não raro, esta é uma parte da disciplina que os alunos se interessam muito). Esse evento é uma boa forma de fazer os alunos ponderar sobre a dimensão real da guerra e da morte, e seus PJ pensarem de forma mais estratégica, pesar consequências, considerar o fator humano e psicológico envolvido numa guerra ou na destruição de pessoas ou coisas. Talvez eles tenham, por exemplo, que achar um jeito de entrar numa cidade sob cerco, talvez participem de uma revolução, talvez devam resistir a um inimigo opressor, talvez tenham tentado negociar e falhado, talvez tenham sido simplesmente atacados por salteadores, talvez sejam considerados criminosos; daí surge o perigo físico, a luta, e possivelmente, a morte. É uma chance de experienciar, de forma relativamente segura dentro da estória, que o mundo muitas vezes é cruel e violento, repleto de sofrimento e morte, mesmo quando as coisas parecem certas e planejadas.

### ***Negociação***

Aqui temos o favorecimento do diálogo, que pode se apresentar numa acusação, suborno, aliança, intimidação, pechincha, acordo, traição, quebra do sentimento de segurança ou de certeza, etc. Essa é uma forma de lembrar os alunos-jogadores e seus PJ de que o resto do mundo (os PnJ) são seres humanos com suas próprias vidas, não existem apenas em volta da estória de

jogo ou dos próprios PJ, não são sempre úteis, agradáveis, solícitos – embora eles também possam, é claro, ser tudo isso também. Numa aprendizagem lateral que humaniza as relações entre pessoas, a chave aqui é demonstrar a importância da conversa, de aprender a ceder, de lidar com decepções, de repensar suas falas e ações, de levantar argumentos e compreender diferentes interesses, de perceber que nem tudo é preto no branco, que uma mesma pessoa pode ser perfeitamente capaz de realizar atos altruístas e mesquinhos.

### *Informalidade*

Esse evento geralmente acontece de forma espontânea, mas pode ser estimulado caso os alunos estejam muito concentrados em “acertar” o jogo, fazer o “correto”, ou performar “historicamente”. Quebrar aquilo que se espera que vai acontecer, fazer uma referência ou parodiar cenas famosas de filmes, desenhos ou até memes, experimentar uma piada, são todos acontecimentos comuns dentro de mesas de RPG, e são próprias do gênero fluído da narrativa do tipo remix. Em *Mistério em Carcassonne* tive o exemplo mais digno de nota. O aluno-jogador que representava o PJ Arthur estava se sentindo “travado” e intimidado a performar como um cavaleiro medieval; criei então um momento na qual sua espada caiu e ficou “presa numa pedra”, tal como no Arthur folclórico que inspirou seu PJ. Isso o aliviou imediatamente, todos da turma riram e ele se sentiu confiante para interpretar seu PJ mais livremente. A informalidade pode ser muito bem vinda na situação escolar, pois ajuda a criar uma dinâmica social que tire a pressão da aprendizagem: podem ser utilizados filmes, livros, jogos, séries, animes, memes, etc., que situem ou parodiem o momento.

### *Pressão/Reviravolta*

Esse evento pode ser complexo de se utilizar, mas costuma trazer excelentes resultados. Consiste em tirar da zona de conforto, aumentando dificuldades ou invertendo uma cena que parecia estabelecida como segura; é um elemento para trazer a atenção e o estímulo a imaginação. Também pode servir para fechar rapidamente pontas soltas ou diminuir a quantidade de objetivos/focos narrativos (que se multiplicam muito facilmente na narrativa aberta do RPG). Num primeiro momento, em que tudo parece mais complicado, os alunos-jogadores podem não gostar; mas, num segundo momento, os estudantes se adaptam ou até desejam/esperam mais por isso. Uma forma de operar essa Semente, inspirada no princípio da *narrativa compartilhada*, torna os alunos-jogadores diretamente coparticipes no controle narrativo de um elemento novo da estória. Exemplos seriam dizer coisas como: “um bando de soldados se aproxima, quantos são?” ou “apareceu uma mulher mais velha. Descreva aí como ela é”. Decisões deles, nessa ideia, transformam instantaneamente a realidade do Cenário a sua volta e obrigam todos os jogadores a tomar novas decisões e se situar dentro da estória. Outra opção de utilizar esse evento é o *ilusionismo de escolha*, na qual se limita severamente as opções do PJ como um modo de disparar eventos pré-planejados, ou para reinserir a estória num contexto pertinente. Diminuir o deslocamento dos PJ, por exemplo, pode estreitar a narrativa se ela esteve muito ampla; ou, ainda, um PnJ que você planejou de aparecer na cena anterior aparece na seguinte.

### *Improviso*

Por vezes, seu RPG pode tomar rumos totalmente inesperados, mas isso não é “jogar errado”. Nesse momento, o mestre deve tentar improvisar. Improvisar, porém, não é fazer qualquer coisa, é tentar achar algum ponto de contato entre o que está acontecendo e o que você planejou, respeitando a liberdade dos jogadores de serem coparticipantes da criação de uma estória. Além disso, improvisar também é comprar boas ideias dos PJ – e elas são inúmeras. Por outro lado,

pode até ser que a estória “acabe” precocemente por decisões apressadas, equivocadas ou aberrantemente sabotadoras dos jogadores. Quando isso acontece, é hora de sentar com a turma e discutir os motivos que levaram a essa situação. Afinal, perceber as possibilidades de ações dos PJ, ou uma “falha” da experiência de imersão é também uma forma de aprendizagem e até de autoaprimoramento do RPG como metodologia. De qualquer forma, o improviso vem para não tornar a experiência por demais controlada; lembremos: não afoguemos de tecnicismo conteudista/formalista a experiência lúdica. Geralmente, as Cenas são planejadas como *sequenciais*, embora o caráter da cena em si seja fluido e não deva ficar preso a inevitabilidade de certos acontecimentos ou decisões para se operar (o que pode tornar a experiência de RPG monótona e travada). O improviso pode operar aí. Você também orientar seu planejamento de cenas de forma que uma cena não dependa da outra (também chamada de estrutura em *teia*), mas que todas contribuam para uma fase final, embora o esforço de planejamento nesse caso seja bem maior (*Fim da Linha*, nessa dissertação, segue esse modelo).

### CONSTRUÇÃO DAS FICHAS DE PERSONAGEM

A construção dos personagens é um momento de grande potencial para a conexão dos jogadores com seus respectivos PJ, bem como para uma contextualização histórica. As características dos PJ são colocadas em esquemas chamados *Fichas de Personagem*. Esta pode ser utilizada para uma abordagem inovadora do conteúdo. Na minha experiência, a melhor e mais rápida maneira de esclarecer os dados presentes na construção de uma Ficha é o professor criar um exemplo na hora, projetando digitalmente ou desenhando fisicamente uma Ficha no quadro, de forma que todos possam ver, juntos, uma criação de personagens “na prática”. Uma Ficha bem organizada é uma forma de dar segurança a muitos alunos-jogadores, que por diversos motivos (não conhecer RPG, não conhecer a época, vergonha dos colegas, etc.) tenham dificuldades para “interpretar” seus PJ. Uma boa Ficha pode servir de parâmetro para os estudantes compreenderem as dinâmicas pelo qual o jogo vai se operar, e o processo de construção de uma ficha é também um processo de aprendizagem. Nada impede os alunos de, mais tarde – e antes de começar o jogo propriamente dito – alterarem algumas das características da Ficha, uma vez que o processo de construção dela gera compreensões mais afinadas da proposta de jogo, das regras, ou de conhecimentos sobre a época a ser “jogada”. As características dos PJ presentes na ficha elencam uma espécie de “papal” que ele ocupa; suas habilidades, atributos, pontos negativos e positivos, suas facilidades, limites, o que ele pode ou não fazer, ou o que ele é bom e o que ele não é. Essas informações é que serão sistematizadas na ficha e podem funcionar como uma espécie de “guia” de interpretação. Esse guia não é taxativo, tampouco absoluto: nada impede que um PJ com um perfil de Ficha de um combatente queira agir de forma dissimulada e manipuladora, ele só não será muito bom nisso – e tudo bem! Afinal, na vida

cotidiana temos que fazer o tempo todo coisas em que não somos bons. Além disso, geralmente essas características podem implicar aspectos históricos de forma simulada. Por exemplo, na Idade Média Europeia, um cidadão com um alta pontuação de uma característica listada como Vigor, Constituição ou equivalente pode implicar o que? Talvez que ele teve acesso à boa alimentação e capacitação física, talvez ao seu estilo de vida, a sua posição na hierarquia social, etc. Certas profissões ou categorias sociais podem estar representadas em “arquétipos de jogo”, que por sua vez implicam em específicas habilidades, capacidades, conhecimentos e restrições dos PJ. Esses pequenos dados podem ser trazidos à tona no debate pós-jogo, assim como percebidos pelos jogadores mais atentos no próprio ato de jogo, ambos com grandes efeitos para a aprendizagem. A Ficha permite tocar em diversos pontos: quais são as características e de que forma elas vão aparecer na Ficha é algo que dependerá do tema e do objetivo de jogo, bem como do sistema, do cenário, etc. Para jogos que já usam sistemas e Fichas prontos, isto é, não elaborados pelo docente, nada impede de que elas também sejam objeto de reflexão no debate, ou que o docente as altere conforme sua própria vontade e objetivos para a estória.

Durante a construção da Ficha, é interessante trazer materiais de apoio, incentivando a pesquisa e a imaginação dos estudantes, principalmente se a experiência for uma *apresentação de conceito*. Antes disso, pode ser legal também fazer uma sondagem: ao invés de dar uma informação pronta ou pesquisar, é profícuo explorar o que os jogadores pensam ou conhecem sobre certos perfis e arquétipos de PJ que eles irão incorporar (como será que os alunos imaginam um gladiador romano, um indígena tupinambá...? Que tipo de coisas eles seriam bons, que tipo de conhecimentos teriam?). Não importa muito aqui que eles tirem suas intuições de filmes, jogos, ou literatura, ou que suas visões estejam baseadas em senso comum, ou até em preconceitos, pois justamente aí reside uma das grandes aberturas para a reflexão. Caso seja uma *imersão de conceito*, nada impede de se valer de materiais passados em aula, atividades, análises de fontes, o livro didático. A pesquisa e os materiais de apoio, contudo, também são muito válidas aqui, e podem servir para compreensões mais densas de tensões e organizações sociais da época que estarão em pauta no jogo.

É importante expor a *Proposta* de jogo desde o princípio. Eles estarão a bordo de um navio e devem se manter a salvo? Eles devem se infiltrar numa cidade medieval? Essa breve introdução fornece critérios para a Criação de Personagens, não necessariamente vinculados ao contexto histórico, mas aos objetivos da estória, da narrativa que vai se desenrolar, e o estudante também pode se basear neles para imaginar seu personagem. Esse simples informe introdutivo, que conta uma sinopse da ideia da estória, garante um resultado mais afinado com a proposta

de jogo, e gera mais coesão narrativa para todos. O professor estará ali para cortar e incentivar algumas coisas – lembremos do PJ médico na estória *Navegar é Impreciso*, que queria levar patinetes para uma caravela – mas, de forma geral, devemos incentivar os alunos na construção dos PJ, e não castrar a imaginação deles. Isso é importante para que o simbolismo e a imersão operem, e os alunos consigam se conectar com a experiência e humanizar seus PJ. Por fim, é muito importante que a turma compartilhe entre si os resultados de cada ficha, podendo até falar sobre os conhecimentos adquiridos na confecção das mesmas. O foco maior desse compartilhamento, contudo, é eles se apresentarem *como o personagem*: “Eu sou Fulano, sou alto, sei trabalhar com couro...” e falarem para os demais estudantes quem eles são, o que podem fazer, qual a aparência deles, da onde vieram, etc. Se a turma for muito grande, esse momento pode ocorrer no início da Cena 1 do ato de jogo, isto é, no momento que ocorre o aparecimento dos PJ na estória pela primeira vez.

Embora esse momento de Criação dos Personagens e Fichas seja extremamente rico, para a imersão, para a reflexão e para fomentar o debate, é também muito longo, não raro consumindo duas aulas. Uma forma relativamente simples de encurtar a sequência didática do RPG é trazer personagens prontos aos estudantes, ou até personagens semiprontos, simplificando o processo, mas permitindo algum engajamento. Por fim, resta falar melhor dos elementos presentes na ficha. Eles podem variar muito, dependendo do grau de complexidade do sistema de regras, do nível de detalhes e de opções que o docente vai querer usar. Coloco aqui alguns elementos que solicito quase sempre aos estudantes, e que o mestre e/ou o professor podem ficar atentos, pois tem potencial bastante potencial para reflexão e/ou imersão:

- **Nome do Personagem.** Pode ser pesquisado um pertinente a época, ao local, a etnia, nacionalidade, etc. que está em pauta na estória.
- **Biografia.** Um breve resumo da vida do personagem até aquele momento de ato de jogo. Quais suas relações familiares, amigos, animais, sua idade, talvez algo sobre a infância ou alguma profissão, de onde veio ou nasceu, sua posição social, um esboço de uma profissão, como ele aprendeu as coisas que sabe. Pode inclusive incluir mais detalhes como passatempos, comidas favoritas, etc. Grosso modo, porém, é um panorama simples e geral sobre o PJ, o que ele fazia antes de estar na estória. Uma opção muito legal aqui para integrar o grupo de jogo é a criação de *Vínculos* entre os PJ. Assim, os alunos-jogadores podem sincronizar biografias (eu fui padrinho dele, ele é meu irmão, nós trabalhamos juntos em outro navio, nós lutamos juntos na guerra tal, etc.).
- **Personalidade.** Definição de um traço de personalidade para o PJ, ou talvez dois (um “positivo” e outro “negativo”). Pode estabelecer uma atitude em relação ao mundo ou a outras pessoas. Os estudantes frequentemente vão querer colocar uma lista imensa de virtudes (corajoso, bondoso, inteligente, etc.), mas isso torna o PJ irreal, amorfo, e difícil de se conectar. Minha dica é: definir um único traço, e lembrar dele quando estiver interpretando: “Poxa, não sei o que fazer, e agora, o que meu PJ faria? Ah, ele é covarde? Então farei isso... Ah, ele é bondoso? Então falarei isso...”. Essa é uma forma simples de facilitar o processo de imersão. Ao longo das sessões de RPG, nada impede a troca ou definição de outros traços de personalidade, baseado no conjunto de ações que o PJ toma no próprio jogo.

- **Aparência.** Pode incluir formatos de corpo e rosto, cor de cabelo, roupas e acessórios, etc. Igualmente podem ser realizadas pesquisas para tornar essa descrição mais acurada, sobretudo na parte de roupas e acessórios. Com relativa frequência, alguns alunos desejam desenhar seus PJ, o que deve ser incentivado.
- **Motivação.** Pode incluir uma meta vinculada diretamente a *Proposta* da estória, ou uma meta mais genérica, mas coerente com outras informações do PJ. Esse dado pode estabelecer visões de mundo, aspirações sobre si ou sobre o mundo, medos, etc. Além disso, pode ser usado como gancho de imersão; na estória, o mestre pode usar essa motivação como uma semente narrativa.
- **Habilidades, Capacidades e Conhecimentos.** O que seu PJ sabe fazer, do que entende, no que é seguro. Pode indicar as potencialidades, o “papel” do seu PJ dentro do grupo, que tipo de situações ele estaria mais “apto” a resolver. Em alguns sistemas de RPG, essas características são definidas por elementos de nomes como Classe, Origem, Profissão, Perícias, Atributos, etc.
- **Limitações, desvantagens, ignorâncias.** O que seu PJ desconhece, no que é fraco, o que não pode acessar ou no que tem pouco potencial. É a outra face da moeda da característica anterior. Importante para humanizar os PJ, pois os alunos-jogadores não estão interpretando super-heróis. Apesar de parecer algo necessariamente ruim, tem valor narrativo e até estratégico.
- **Itens.** Coisas que os PJ carregam consigo e que podem ser utilizadas de alguma forma. Dinheiro, bolsa, livro, bota, isqueiro, lança, pistola, armadura, corda, tocha, cartola, etc. Entretanto, nenhum PJ vai sair por aí carregando vinte quilos de coisas todos os dias (lembre isso especialmente aos alunos que jogam videogame, onde esse fenômeno da carga infinita é comum). Os itens podem ser invocados como *Sementes Narrativas* no jogo, e de forma geral auxiliam nas ações dos PJ.
- **Marcos de Condição.** São elementos variáveis (podem ser “ganhos” ou “perdidos”) que descrevem “estados” do seu personagem, como cansaço, estresse, doença, morte, ou ainda que representam recursos especiais de habilidades dos PJ. Exemplos de diversos sistemas seriam marcos de vida, mana, defesa, sorte, intervenção narrativa, protagonismo, quantidade de ações, laços afetivos, etc.
- **Notas.** Espaço para o jogador anotar informações que considere relevantes sobre a estória que vem sendo jogada, como o nome de certo local ou PnJ, o objetivo de certa missão, a desconfiança para com alguém, uma transação, etc.



### APÊNDICE C – Glossário de Termos de RPG

<b>Aventura</b>	Um conjunto de <i>Sessões</i> concentradas num mesmo tema de narrativa de jogo. Cada uma das <i>Estórias</i> que apliquei nessa dissertação poderiam ser chamadas de Aventuras na linguagem comum do RPG, possivelmente até de aventuras-curtas ou mini-campanhas.
<b>Background/Biografia (BG)</b>	História de origem do PJ que explica quem ele é, de onde veio e como se uniu ao atual grupo de jogo. Aqui na dissertação preferi me referir a esse termo como <i>Biografia</i> .
<b>Campanha</b>	Uma série de <i>Aventuras</i> organizadas em arcos temáticos. Por exemplo, uma <i>Campanha</i> de trama política poderia envolver tentar chegar ao trono, com cada Aventura sendo uma etapa desse processo.
<b>Cena</b>	Momento na <i>Aventura</i> que propõe uma situação narrativa específica, geralmente com certos impasses ou ganchos para os jogadores. Nessa dissertação dividi em três tipos clássicos: <i>Cena de Ação</i> (desafio, estratégia); <i>Cena de Descoberta</i> (exploração, compreensão); <i>Cena de Interação</i> (interpretação, socialização).
<b>Cenário</b>	Mundo imaginário que dá base para criação de estórias, bastante presente em filmes, jogos, livros, e seriados dos gêneros fantasia, ficção científica e horror. Nos RPG, define a ambientação de jogo, fornecendo a todos os jogadores certos elementos para coesão narrativa e atmosfera para imersão ( <i>ingame</i> ). Na dissertação, o termo remete a uma simulação histórica de uma época temporal específica.
<b>Classe</b>	Termo comum para representar uma “Profissão” ou ocupação de um PJ que define boa parte de suas habilidades dentro do jogo. Por exemplo, um PJ com a classe Guerreiro teria mais chances e melhores resultados em ações envolvendo combates.
<b>D20</b>	Vale tanto para o dado de 20 lados, em formato icosaedro, quanto para os diversos “sistemas D20”, que usam mecânicas derivadas ou inspiradas no RPG <i>Dungeons&amp;Dragons</i> 3ª Edição (2000). Esta edição tem licença aberta (OGL), e utiliza o dado de vinte lados como base de rolagem e resolução de impasses.
<b>Discord</b>	Plataforma para comunicação <i>online</i> via texto, áudio e vídeo, muito usada nas comunidades de jogos de RPG de mesa virtuais. Ali é possível criar servidores, organizar reuniões em grupos e utilizar extensões com finalidades específicas, como rolar dados, tocar música, gravar as falas das pessoas, etc.
<b>Enredo</b>	Estrutura narrativa clássica que segue o modelo: exposição, complicação, clímax, conclusão.

<b>Espiral Mágica</b>	Pacto colaborativo de imersão na proposta de jogo de RPG; expressão cunhada por mim inspirada no <i>círculo mágico</i> dos jogos, tornado clássico por Johan Huizinga.
<b>Estória</b>	Nesta dissertação, foi um termo utilizado para se referir a narrativa que ocorre no espaço imaginário compartilhado durante um jogo de RPG escolar, sobretudo para evitar confusões com o termo <i>história</i> (que aqui está remetendo a debates historiográficos ou fatos históricos). Poderia ser pensada como um sinônimo de <i>Aventura</i> nos RPG comuns.
<b>Fanfic</b>	Ficção produzida por fã, derivada de narrativas ou conteúdos “oficiais” ficcionais já estabelecidos. Por exemplo, escrever uma disputa entre Harry e outro estudante no trem, ou inserir a si mesmo em Hogwarts, ao lado de Harry (universo Harry Potter, de J.K Rowling). Uma das atividades que solicito aos alunos durante e após as sessões de jogo é uma <i>fanfic</i> da experiência de RPG, isto é, uma descrição ou conto do que ocorreu segundo a perspectiva do PJ daquele jogador.
<b>Ficha de Personagem</b>	Documento que sistematiza as informações dos PJ, para que o jogador use como guia durante a <i>Sessão</i> de jogo. Geralmente, inclui coisas como aparência, personalidade, biografia, perícias, habilidades, magias e outras informações que o jogador considere relevante, inclusive notas sobre os eventos e personagens encontrados pelos PJ nas <i>Sessões</i> .
<b>Gamificação</b>	Uso de regras e mecânicas de <i>design</i> de jogos para outros fins, como, por exemplo, educação, gestão de pessoas, redes sociais, e etc.
<b>Hack / Adaptação/ Homebrew</b>	Modificação, adaptação ou adequação de um produto para interesses e propósitos não previstos anteriormente. <i>Hackers</i> fazem modificações analógicas ou digitais como meio de diversão, adequação, desafio intelectual ou exploração. Nos RPG, <i>hacks</i> são extremamente comuns, seja em relação aos sistemas, seja em relação ao cenário de jogo, e podem ser também chamados de <i>homebrew</i> , ou regras da casa.
<b>Indie</b>	Abreviação do inglês <i>independent</i> , faz referências a produções alternativas, pequenas ou muito específicas, de pequenas empresas ou <i>gamedesigners</i> desvinculados das grandes indústrias do ramo. Nos RPG, a maioria das produções de países periféricos (como o Brasil) é considerada <i>indie</i> , bem como a maioria dos jogos minimalistas (com pouquíssimas regras) e dos jogos pedagógicos. Jogos de RPG <i>indie</i> são uma excelente fonte de inspiração para jogos de RPG na escola, pois costumam ter menos regras e são pensadas para todo o tipo de cenário e situação (há RPG indie sobre trabalho precarizado, governar um país, sobreviver a uma grande seca, amores adolescentes, etc.).

<b>LARP</b>	Sigla de <i>Live Action RPG</i> (RPG ao vivo). Tipo de RPG mais voltado para o diálogo, onde os jogadores podem se vestir ou se comportar de maneira a incorporar os PJ, similar a um teatro de improviso.
<b>Mesa</b>	Expressão usada em RPG para se referir a um grupo que joga junto, seja ao conjunto de pessoas-jogadoras, seja às práticas e experiência que esses jogadores tem nas <i>Sessões</i> de jogo. Exemplo: “Na minha mesa usamos <i>homebrew</i> o tempo todo”.
<b>Mestre/ Narrador</b>	Jogador que conduz a mediação narrativa em uma sessão de RPG. Organiza a sessão de jogo, concilia e cria conflitos e impasses, sugere regras, encerra cenas, etc.
<b>Metagame Ingame Offgame</b>	Metagame é um fenômeno relativamente comum nos RPG, quando jogadores negociam ou decidem o que vão fazer “fora” da narrativa de jogo ( <i>offgame</i> ), se aproveitando de conhecimentos, favorecimentos e informações que seus PJ ( <i>ingame</i> ) não teriam. Em algumas mesas, o metagame é extremamente criticado e restrito, em outras não é visto como problema. Em alguns RPG, esse fenômeno é até usado como uma das mecânicas de jogo.
<b>NPC/ PnJ/ PdM</b>	<i>Non-player character</i> , Personagem não-Jogador ou Personagem do Mestre. São personagens secundários, conduzidos e interpretados pelo mestre de jogo, ou pela inteligência artificial no caso de um RPG digital. Nesta dissertação, preferi a expressão PnJ para manter o português e contrapor a PJ (Personagem-Jogador).
<b>PJ</b>	Personagem jogador, implica a persona no qual o jogador interpreta/imerge/conduz em um cenário de jogo.
<b>Raça</b>	Nos RPG, é uma expressão para se referir a “tipos” de pessoas, isto é, a criaturas sencientes e inteligentes substancialmente distintos entre si. Geralmente humanoides, elas existem em abundância em cenários de fantasia, onde “humano” é apenas mais uma das muitas raças. Exemplos comuns seriam goblins, elfos, anões, etc. Nos últimos anos, graças às demandas e incentivos das comunidades <i>indies</i> de jogadores de RPG que se preocupam com estereótipos raciais de etnias humanas sendo projetadas nos jogos, o <i>gamedesign</i> de RPG tem tomado mais cuidado com um “bio-essencialismo racial”, que seja excessivamente limitante ou estereotipado. Alguns jogos contemporâneos têm usado expressões diferentes como ancestralidades, povos, culturas, e tornado suas mecânicas menos rígidas e estereotipadas.
<b>Roll20</b>	Plataforma e site específico para jogar RPG de mesa de forma <i>online</i> . Ela oferece um <i>grid</i> interativo, ficha de personagens virtuais, rolagens por cliques, conversas por áudio e vídeo. Ajudou imensamente a popularizar as chamadas mesas virtuais, traduzindo o RPG de mesa para o âmbito virtual. Cresceu mundialmente no contexto da

	pandemia de 2020/2021, já que os encontros presenciais ficaram restritos.
<b>RPG</b>	<i>Role Playing Game</i> . Creio que se o leitor chegou nesse apêndice sem entender o básico sobre isso, parece que falhei enquanto pesquisador e comunicador...! Brincadeira. RPG é um jogo de interpretação de personagens e contação de histórias colaborativa, na qual os jogadores vivenciam a narrativa por meio da imaginação, podendo contar com textos de orientação como fichas, mapas, etc.
<b>Script</b>	Tradução do inglês de roteiro, um tipo de documento com anotações sobre o enredo, com informações como apresentação de cenas, conflitos, novos personagens, resoluções.
<b>Sessão</b>	Nome típico para representar um único encontro entre pessoas para jogar RPG. Os acontecimentos que ocorrem dentro e fora do mundo imaginário compartilhado ( <i>ingame</i> e <i>offgame</i> ) nesse encontro são referidos como os acontecimentos da <i>Sessão</i> de jogo. Nas <i>estórias</i> aplicadas nesta dissertação, entre criação de personagens e jogo em si, são normalmente cinco sessões, espalhadas ao longo de três semanas de aula.
<b>Sistema</b>	Conjunto de regras narrativas e mecânicas que são utilizadas como base para jogar as sessões de RPG, podendo definir desde características dos PJ até o nível de interação dos PJ com o cenário. Diferem imensamente entre si, e dentro das comunidades, é relativamente comum a existências de discussões sobre potencialidades e <i>hacks</i> dos sistemas nas mesas de jogo.
<b>Teste/ Rolagem</b>	Por vezes, quando os jogadores declaram suas ações em jogo, devem realizar testes para saber se foram bem-sucedidos no seu propósito. No RPG de mesa, o teste mais comum é uma rolagem de dados e comparação de resultados, somados às estatísticas, habilidades e outras características dos PJ ou da Cena em questão.
<b>Twitich</b>	Plataforma de divulgação de conteúdo na modalidade de <i>streaming</i> ou de vídeos gravados, imensamente utilizada nas comunidades de jogos. No caso do RPG de mesa feito em <i>stream</i> , é possível a interação em tempo real entre jogadores e a própria comunidade que está assistindo a sessão.
<b>Worldbuilding</b>	Processo de elaboração de um cenário (fictício) que busca em diversos conhecimentos interdisciplinares (geografia, física, biologia, história, etc.) os elementos para construir sistemas lógicos e relações plausíveis ou possíveis da realidade paralela.

## APÊNDICE D – Pequeno Manual do Mestre Escolar (Toca do Aprendiz)

No clube do Toca do Aprendiz, uma das iniciativas que tivemos com o grupo foi uma espécie de “formação de mestres”, com professores e alunos mais experientes no jogo fazendo sessões abertas, para que todos tivessem a oportunidade de “aprender” a mexer sem julgamentos – um dos grandes calos da comunidade de RPG. A partir dessa experiência, criamos, conjuntamente um conjunto de dicas gerais para mexer. Ao longo do ano, esse “manual” foi sendo alterado, a partir das discussões do grupo, de novas sessões de jogos, do conhecimento de novos sistemas e regras de diversos RPG, da entrada de novos membros no grupo, de preocupações com o RPG na escola, com situações de inclusão, etc. Os alunos do Toca do Aprendiz tentaram seguir esse “roteiro” ao atuarem como Mestres-Auxiliares nas diversas intervenções de RPG que o clube realizou (nas salas de aula na Feira de Ciências do IEE, nas salas de aula do IFSC, na Feira Multidisciplinar do Colégio Liderança e no Evento Sessão Zero RPG, todas em 2019). Seguem as dicas abaixo:

- 1) Use descrições curtas e não palestras sobre os jogadores. Por exemplo, quando os personagens saem ao ar livre: “vocês puxam suas máscaras de purificação, pois o ar é quase impossível de respirar no futuro apocalíptico” se alguém perguntar o porquê ou surgir uma brecha, tu podes explicar um pouco sobre como o calor e a poluição destruíram o oxigênio do ar. O objetivo é jogar aprendendo e não aprender jogando.
- 2) Os jogadores devem entender que o mundo não pode esperar eternamente por suas decisões, nem está obedecendo às vontades dos PJ. A narrativa do jogo sempre será movimentada (possivelmente para pior) devido à hesitação ou a espera. Por exemplo, se os jogadores estão em muita dúvida se devem ou não abrir certa porta, crie um perigo atrás deles que os leve a continuar, a agir. Caso queira ajudar, lembre que certa PJ pode ter habilidades em abrir portas, ou ofereça um PnJ que vai abrir essa porta.
- 3) Use a subjetividade e o mistério ao invés de informações prontas, de modo que os jogadores ofereçam suas próprias ideias do que está acontecendo e participem da criação da história. Por exemplo: diga que um PJ qualquer ouviu um barulho atrás dele, que *parecem passos*. São passos realmente? Não importa. Veja o que acontece a partir daí. É a ideia da porta fechada: qualquer coisa pode estar atrás dela até que se verifique. Outra opção aqui são informações contraditórias: uma aparência assustadora com um sorriso gentil, um indivíduo marcado como vilão que é compreensivo, etc.

- 4) Deixe os jogadores conversar um pouco, pra usarem a imaginação, ou seja, deixe e incentive os personagens a interagirem entre si, assim os jogadores ficam mais confortáveis para interpretar. É um balanço entre deixar eles conversarem e não deixar eles enrolarem muito (vejam de novo a Dica 2).
- 5) Não transforme as falhas de ações (por rolagens, por exemplo) em obstáculos impossíveis ou repetitivos e chatos. Pense na narrativa. Quando algum jogador falha numa rolagem, faça a narrativa “ir para frente” mesmo que ele não tenha tido sucesso. Por exemplo, se um buraco foi pulado e foi uma falha: o personagem pode ter caído no buraco e precisa ser resgatado, ou pulou e se machucou e precisa ser acudido do outro lado, ou pulou, mas perdeu para sempre algum equipamento que poderia lhe ajudar no futuro. Não diga simplesmente: “você não consegue pular”, e o deixe ficar tentando pular o tempo todo até conseguir ou até se ferrar.
- 6) Não peça rolagens de dado ou testes de regras pra qualquer coisa. Peça quando o jogador quer fazer algo muito específico (“procurar perto desse armário”, “jogar uma pedra num inimigo”), ou quando a *consequência* dele não conseguir fazer alguma coisa importe para a narrativa (decifrar um código, hackear um robô, resistir a um veneno). Perceba: Se um jogador quer saber o que ele enxerga num cômodo, descreva os móveis e objetos gerais sem pedir testes, mas se ele quer achar algo numa gaveta, ou ele fala que fez isso, como em “eu quero mexer nas gavetas do armário” ou tu podes pedir um teste de algum tipo para ele.
- 7) Considere sucessos automáticos (para ideias *muito* boas dos jogadores, exemplo: jogar uma pedra no canto oposto para distrair um guarda) ou falhas automáticas (para ideias *muito* ruins, exemplo: colocar a mão num forno ligado em alta temperatura) para a narrativa ficar mais rápida e interessante.
- 8) Incentive os jogadores a usar a criatividade para o que tem na sua ficha. Não importa se eles não sabem o que é exatamente aquele atributo, especialidade, habilidade, poder, etc. (no fundo, no fundo, tu também não sabes exatamente o que é, afinal, o jogo é inventado!). Se o jogador der um jeito de encaixar a ação ou pensamento dele em algo *plausível* para este conceito, aceite! Inclusive, incentive ele a fazer isso. Abrace as ideias dos jogadores, sem, é claro, aceitar qualquer coisa que seja muito forçada ou impossível.
- 9) Tudo bem esquecer algumas regras e fazer como precisar ser feito na hora para a coisa continuar. As regras são só um detalhe do jogo, elas são maleáveis. Se elas estão ajudando, ótimo. Se não estão ajudando, por que se preocupar com elas?

**10)** Uma forma de incentivar a imaginação é ser menos “visocêntrico”. As pessoas estão acostumadas a sempre olhar para tudo para entender algo. Mas você pode usar algo que *não está sendo visto* como algo que é “estranho” e curioso e move a narrativa. Por exemplo, os PJ encontram ruínas, existiu um dia alguma construção ali e tudo está imundo, exceto no canto direito. Ainda, pode ser estimulada a imaginação e movida a narrativa por outros sentidos. Nos sons: um cachorro ou animal selvagem, a voz de alguém que não era para estar ali, ou até o silêncio são catalisadores. No paladar e olfato: uma comida que lembre a infância, um cheiro de ferro pode indicar que havia sangue ali, por mais que não seja veja nenhum sangue. No tato, sensações de frio, calor, de vento. Todas são acontecimentos simples de uma frase que podem mover a narrativa.

## APÊNDICE E – Instrumentos Aplicados aos Estudantes

Este apêndice conta com os instrumentos de coleta direta de falas dos estudantes, na forma de atividades e questionários aplicados. Em primeiro lugar, vão aparecer as *Atividades de Mediação*: ao longo das sessões de RPG, algumas destas foram aplicadas, paralelas ao ato do jogo em si, outras no debate ou logo após. Elas foram uma das três principais formas de obter *feedback* direto dos alunos. As atividades de mediação foram se multiplicando e complexificando na dissertação, especialmente com sugestões dos estudantes para potencializar a prática do jogo. Apresento em seguida os *Questionários*: são perguntas aplicadas aos estudantes após o encerramento da sequência didática, isto é, após às sessões de jogo e ao debate. Algumas delas trazem novamente questões pensadas ou registradas nas atividades de mediação. Embora, como se possa ver, exista um núcleo duro entre as perguntas, elas foram se alterando um pouco, devido aos acontecimentos de cada intervenção de jogo, a reflexão teórica advinda da dissertação, e às falas específicas durante cada um dos debates com os alunos. Devido a esses pontos, os questionários foram ficando mais longos e complexos. Modelos de questionários muito similares ao de *Nutrindo o Quilombo* são os que venho aplicando desde então nas intervenções de RPG em sala de aula, inclusive nas demais histórias que estão listadas nessa dissertação. Em terceiro lugar, apresento a sugestão de roteiro para *Relatório* final do Toca do Aprendiz, em que os toquistas escreveram sobre suas experiências diretamente. Este relatório não foi compulsório, e alguns dos membros do Toca preferiram se abster; outros ainda se manifestaram apenas oralmente, e registrei informações sobre no meu diário de campo; alguns também escreveram livremente, sem usar o roteiro como base (ele não era mandatário). Como *Relatório*, a maioria fez uma redação sobre sua vivência no projeto.

### ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO

#### **Atividades durante o Jogo ou no Debate:**

- Descrever os acontecimentos da história na visão da sua própria PJ. Pode ser feito tanto de forma romaneada como em relatório, apenas colocando a sequência de eventos;
- Criar um fato adicional da Biografia do seu próprio PJ, ou uma motivação/traço de personalidade novo para ela a partir de acontecimentos da história;
- Descrever em suas palavras as regras do jogo, e também dificuldades, incompreensões ou sugestões para essas regras.
- Descrever momentos mais marcantes ou desconfortáveis da história, bem como sentimentos e sensações durante o jogo;



- Apontar dificuldades ou incompreensões para visualizar ou racionalizar acontecimentos da estória, ou ainda para interpretar seu PJ;
- Comparar acontecimentos da estória, ou a própria experiência de jogo, com outras mídias (filmes, livros, jogos) ou momentos da vida quaisquer, seja para a interpretação ou para a criação dos personagens;
- Retomar com os alunos opções não exploradas por jogadores durante a estória. Esta prática permite exercitar no estudante a noção de que o jogo está sempre em aberto, e de que os rumos tomados dependem da ação (ou falta de ação) do grupo em determinados momentos.

#### **Atividades após o Debate ou no Debate:**

- Descrever se há diferença entre momentos “sérios” e outros “não-sérios”, se isso influenciou no jogo;
- Relacionar acontecimentos da estória com conteúdo(s) de história, ou com explicações de sala de aula;
- Autoavaliação sobre sua própria participação, engajamento e comprometimento no jogo, bem como uma autoavaliação da sua própria aprendizagem;
- Realizar práticas paralelas e complementares para a compreensão na estória (como pesquisar sobre certo evento, objeto, local, roupa ou nomes da época).
- Analisar Fontes Históricas correlatas à estória que foi ou que ainda será jogada, de modo a revisitar os *Conceitos* ou criar repertório da/para a sequência didática de RPG.

### **QUESTIONÁRIOS**

#### ***Questionário - Navegar é Impreciso***

1. Vocês estão gostando do RPG? Por quê?
2. Explique em suas palavras como o jogo funciona. Você tem alguma sugestão para ele ficar melhor ou mais legal?
3. O que você acha que conseguiu aprender de história com o RPG?
4. Descreva como foi o jogo para você.
5. Você conseguiu imaginar as coisas acontecendo durante o jogo?
6. Você conseguiu perceber diferenças entre as vidas da pessoa da época e de agora?
7. As pessoas eram sempre tratadas da mesma forma na época do jogo?
8. Faça uma lista de tudo que apareceu no jogo que você acha que são conteúdos de história.

#### ***Questionário - Mistério em Carcassonne***

1. Você compreendeu o funcionamento do RPG? Faça sugestões de alteração para ele ficar melhor ou mais legal.
2. Você gostou do jogo? Que tipo de coisas sentiu durante o jogo?
3. Você conseguiu separar momentos de “brincadeira” de momentos “sérios” no jogo?
4. Você conseguiu comparar cenas do jogo com outras imagens, pensamentos ou ideias (vistas em filmes, livros, outros jogos, etc.)?
5. O que você acha que aprendeu de história com o RPG?
6. Você teve dificuldades para imaginar a época de jogo ou as coisas que aconteciam?
7. Conseguiu perceber diferenças entre as pessoas que viviam na época?
8. Há algo nas regras do jogo (e não na narrativa) que pareça ser de história? Explique.

9. Como foi sua inspiração para fazer sua personagem? Você teve dificuldade em interpretar ela no jogo?
10. Você conseguiu entender as ações dos personagens que apareceram no jogo? Elas pareceram históricas?
11. Quais foi seu momento favorito no jogo? E aquele que você achou que tem maior relação com história?

### *Questionário - Nutrindo o Quilombo*

1. Como funciona o jogo de RPG? Você gostou do jogo? Se tiver alguma sugestão para ele ficar mais interessante, por favor, escreva.
2. Para você, como era a época histórica onde o jogo se passava?
3. Que tipo de sentimentos apareceram para você durante o RPG? Em que momentos?
4. Que tipo de coisa você acha que foi possível aprender com o RPG? E em relação a história, você acha que aprendeu algo?
5. Você conseguiu imaginar as coisas acontecendo no jogo? Teve dificuldades?
6. Como foi a criação e a interpretação do personagem? Acha que teve algo de história no processo?
7. Como foi a interação entre os personagens durante o jogo?
8. Há diferenças entre a sociedade da época e a atual? Isso influenciou na sua interpretação do personagem?
9. Quais foram seus momentos favoritos do jogo? E quais você acha que mais tem relação com história?
10. Há relações entre as regras do jogo e conteúdo de história? Quais?
11. As coisas que aconteceram no RPG podem ser consideradas história?
12. Sabemos exatamente as coisas que aconteceram no passado? Como podemos entender melhor sobre isso?
13. Que conceito histórico era o foco do jogo? Explique ele em suas palavras.
14. As ações e falas das personagens durante o jogo seriam como as da época? Explique com suas palavras.

### **RELATÓRIO (TOCA DO APRENDIZ)**

1. Como fiquei sabendo do projeto? O que eu mais gostei dele?
2. Qual a relação do projeto com história?
3. Qual a relação do projeto com ensino/educação?
4. Na minha visão, de que forma funcionava o projeto?
5. Que tipo de coisas eram realizadas dentro do projeto? Liste todas que puder.
6. Qual foi a minha participação durante a trajetória do projeto? (atividades, ideias, intervenções, etc.)
7. Como me senti durante o projeto? (inspirações, decepções, aprendizados, etc.)
8. Qual era a minha relação com o RPG antes e depois do projeto?
9. Qual o impacto do projeto na escola e em minha vida?
10. O que eu desejo para o futuro e quais as minhas últimas sugestões do ano para o projeto?

## APÊNDICE F – Desenhos de Personagens dos Alunos

Sobre os desenhos, em duas das intervenções realizei Oficinas de Ilustração extracurriculares, mas mesmo nas demais, é relativamente frequente o desejo deles de desenhar e materializar o PJ que foi imaginado. Infelizmente, contudo, não tenho o registro da maioria dos desenhos dos alunos que participaram das intervenções de RPG. Na época, deixei-os ficar com os desenhos, e quando percebi que poderia colocá-los aqui, já era tarde demais. Em 2021 (dois anos depois) entrei em contato com vários desses alunos por redes sociais e solicitei alguma foto dos desenhos, mas a maioria já tinha se desfeito dele. Recebi, contudo, quatro imagens, que coloco aqui, como um símbolo dos registros visuais.

**Alya**, de *Navegar é Impreciso* (Marinheira)  
PJ da Aluna: MR



**Isabel, de Mistério em Carcassonne (Soldado)**  
PJ da Aluna: NSS.



**Garra da Tempestade**, de *Nutrindo o Quilombo* (Orixá Iansã).  
PJ dos Alunos: DAL, ACC, LGV, BZ, GP. Desenho por DAL.





**Calamidade**, de *Noite de Inverno* (Patrulheira)  
PJ da Aluna: LSS



## ANEXO A – Um exemplo tradicional de jogo

Retirado de do manual de Tormenta-RPG

O mestre está conduzindo uma aventura para quatro jogadores.

Seus personagens são Bland Foresworn, paladino humano; Rondhir, druida anão; Johan Vanderval III, swashbuckler elfo; e Abir Fariha, qareen feiticeira.

Recentes ataques contra viajantes em uma estrada para Malpetrim levaram o prefeito a contratar heróis para acabar com a ameaça. Após alcançar o lugar das emboscadas e procurar pistas, o grupo segue rastros através da floresta até uma antiga ruína erguida por anões. A noite avança sobre a clareira que leva até a estrutura.

**Rondhir:** Suspeito que seja um posto avançado de Doherimm. Talvez exista uma passagem para a Montanha de Ferro aqui perto.

**Johan:** Se houvesse tal passagem, você mostraria onde fica?

**Rondhir:** Claro que não! Nenhum anão digno da barba jamais diz o caminho para Doherimm.

**Bland:** Silêncio, vocês dois. Está escuro demais aqui. Os monstros que atacaram os mercadores podem estar por perto, prontos para nos emboscar.

**Abir:** Não precisa ter medo do escuro, bom paladino! Não quando estou aqui para conjurar uma magia de luz. Pronto, melhor agora?

**Bland:** Eu não estava com... oh, bem! Mestre, o que vemos em volta? Algum perigo?

O mestre examina suas notas. De fato, há alguns monstros aqui, vigiando a entrada da ruína. Como os jogadores não tentaram ser silenciosos, os monstros estão cientes de sua chegada e esconderam-se para uma emboscada.

**Mestre:** Pode ser que sim. Façam testes de Percepção.

O jogador de Bland rola 1d20 e consegue um 10. Somando seu modificador +5 na perícia Percepção, seu resultado final é 15.

Os outros jogadores fazem o mesmo, conseguindo resultados 18 (Rondhir), 9 (Johan) e 11 (Abir).

O mestre rola um teste de Furtividade secretamente para os monstros, conseguindo um total 13. Apenas Bland e Rondhir tiveram resultados melhores.

**Mestre:** Abir e Johan, vocês não percebem nada.

**Johan:** Eu estava entretido com a tatuagem da feiticeira...

**Mestre:** Bland e Rondhir, vocês percebem três criaturas humanoides tentando se aproximar sem serem notadas. Rondhir, faça um teste de Conhecimento (natureza).

O jogador de Rondhir rola 14, soma seu modificador +9 e consegue um 23. O mestre decide que é suficiente para identificar as criaturas.

**Mestre:** Os monstros são peludos, com 2m de altura e cabeças de hiena. Usam armaduras metálicas e escudos, e estão armados com machados. Você tem certeza que só podem ser gnolls.

**Rondhir:** Hah! Bichos covardes! Vão provar minha foice!

**Mestre:** Então rolem Iniciativa, vocês dois.

Bland e Rondhir rolam sua perícia Iniciativa, conseguindo respectivamente 10 e 16. O mestre rola uma vez para os monstros, conseguindo 7. Johan e Abir não rolam ainda, porque falharam em perceber os monstros e estão surpresos.

**Mestre:** Você age primeiro, Rhondir. O que vai fazer?

**Rondhir:** Avanço e ataco o gnoll mais próximo!

**Mestre:** Certo, pode rolar o ataque.

O jogador de Rondhir rola 1d20 e soma a seus modificadores de ataque, conseguindo um total 22. O mestre verifica que o gnoll tem classe de armadura 17 (mas não diz esse número aos jogadores). O ataque do anão é bem-sucedido.

**Mestre:** Muito bem, a foice atravessa a armadura do gnoll e consegue feri-lo. Role o dano.

Rondhir rola 2d4, soma seus modificadores de dano corpo-a-corpo, e consegue 9. O gnoll, que tinha 11 pontos de vida, é gravemente ferido.

**Mestre:** Foi um ferimento profundo, quase liquidou o gnoll, mas ele ainda está lutando. Agora você, Bland.

O jogador de Bland decide atacar um gnoll diferente. Ele rola 16 para o ataque, um ponto abaixo do necessário para vencer a classe de armadura do alvo.

**Mestre:** Hm, infelizmente o escudo do gnoll deteve sua espada. Agora é a vez deles.

O mestre decide a estratégia dos gnolls. Os dois que foram atacados continuam com seus adversários, enquanto o terceiro avança contra Abir. O mestre rola ataques para os gnolls. Os oponentes de Bland e Rondhir rolam mal, falhando em vencer a classe de armadura do paladino e do druida. Mas a feiticeira, desprevenida, é um alvo fácil. Mesmo com uma rolagem mediana, o gnoll é bem-sucedido em seu ataque.

**Mestre:** É... o gnoll que você não havia percebido conseguiu se aproximar pelas costas e aplicar um golpe com o machado. Você perde... 8 pontos de vida.

**Abir:** Aaagh!! Tanto assim? Só me sobram 3 PV! Outro desses, e vou direto ao encontro de Wynna.

**Mestre:** Acabou a rodada de surpresa. Você e Johan podem rolar a Iniciativa.

Agora que todos agiram, uma nova rodada vai começar. Abir e Johan não estão mais surpresos, e rolam sua perícia Iniciativa. Conseguem resultados 22 (Abir) e 9 (Johan). Ambos agem antes dos gnolls, e Abir age antes de Bland (10) e Rondhir (16).

**Mestre:** Você primeiro, Abir. O que vai fazer?

Abir: Ataco com uma magia de toque chocante.

O mestre avisa que, quando um conjurador lança uma magia, fica desprevenido até seu próximo turno. Um personagem desprevenido sofre uma penalidade de -4 na classe de armadura.

**Mestre:** Lembre-se que conjurar uma magia nessa situação faz com que fi que vulnerável.

**Mestre:** Então, faça um ataque de toque.

Abir rola 1d20 e soma seus modificadores de ataque corpo-a-corpo. Para este ataque ela não precisa vencer a armadura do alvo, apenas tocá-lo. Por isso, em vez de usar a classe de armadura do gnoll, o mestre faz um teste de Reflexos para a criatura. Além disso, a magia toque chocante oferece um bônus ao conjurador contra alvos em armaduras metálicas. É um ataque fácil. Abir rola 14, mais que suficiente para acertar.

**Mestre:** Você conseguiu! Role o dano.

**Abir:** Ótimo! Prove um pouco do poder de Wynna, monstro!

Abir rola um total 11. O número exato de pontos de vida do gnoll.

**Mestre:** O gnoll cai fulminado pela eletricidade, o pêlo queimando entre as frestas da armadura. Rondhir, é a sua vez.

O anão desfere outro ataque com a foice, mas desta vez rola mal e erra. A próxima Iniciativa é do paladino.



**Bland:** Não vou me arriscar. Pode haver mais monstros por perto. Vou usar meu poder de cura pelas mãos para ajudar a feiticeira.

Examinando sua ficha de personagem, Bland verifica que pode curar 1d8+1 pontos de vida, três vezes por dia. Ele gasta um dos usos diários para restaurar Abir.

**Abir:** Muito agradecida, mas veja lá onde coloca essa mão!

**Johan:** Interessante, preciso lembrar de aprender esse poder um dia destes.

**Bland:** Grande Khalmyr, dai-me força e paciência...

**Mestre:** Johan, só falta você antes de chegar a vez dos gnolls. O que vai fazer?

**Johan:** Até que enfim! Como pode ver aqui em minha ficha, eu falo o idioma gnoll. Vou falar com eles.

**Rondhir:** Vai falar com eles?! E o que pretende dizer, seu elfo biruta? Vai contar uma piada?

**Johan:** Mestre, eu digo aos gnolls que se rendam.

**Mestre:** Hm... faça um reste de Enganação.

O jogador de Johan rola 1d20, soma seus modificadores e consegue um excelente 28.

**Mestre:** Muito bem. Quando chega a vez dos gnolls... eles não atacam. Continuam de armas erguidas, mas não fazem nada. Parecem muito confusos.

**Rondhir:** Mas em nome de Allihanna, o que...?

**Johan:** Não sabia? Gnolls sempre aceitam ofertas de rendição. Eles estão em menor número, um deles morto, outro muito ferido. Não é surpresa nenhuma.

**Mestre:** Johan jogou bem, os gnolls não atacam nesta rodada. Começa outra rodada. Abir, você não está mais desprevenida, e não tem mais penalidade na classe de armadura. O que vai fazer agora?

**Abir:** Hã... ótima pergunta.

E assim a história segue. Os jogadores podem continuar lutando, aproveitando a oportunidade oferecida pelo blefe de Johan. Ou podem dialogar, conseguir com os gnolls informações sobre a ruína, em troca de suas vidas. Por outro lado, não há como saber se os gnolls pretendem mesmo se render, ou se apenas ficaram confusos por um instante. Apenas o mestre sabe a resposta — e poderia pedir testes de Intuição aos jogadores para perceber.

Fonte: CASSARO, M.; SVALDI, G. D.; CALDELA, L. **Tormenta RPG: edição revisada.** Porto Alegre: Ed. Jambô, 2013. p.17-19.

## ANEXO B – Projeto do Toca do Aprendiz

Apresentado a coordenação do IEE em fevereiro de 2019.

### PROJETO: TOCA DO APRENDIZ

*Aprendizagem com Jogos Narrativos (RPG)*

#### Professores Coordenadores:

**Jonas João do Nascimento** (mestrando UFSC)  
**Matheus Fernando Silveira** (mestrando UFSC)

**Palavras Chave** – *RPG, Narrativa, Alteridade, Imaginação, Aprendizagem.*

#### Introdução

O presente projeto busca estabelecer no Instituto Estadual de Educação (IEE), no corrente ano de 2019, a formação de um Clube de RPG (*Role Playing Game*) e ensino de História, com alunos de ensino médio, no período matutino. Os estudantes participantes seriam voluntários e viriam para a escola em seu contraturno de aula. No período que compreende o desenvolvimento e aplicação das sessões de jogo, a proposta é construir coletivamente práticas pedagógicas envolvendo o uso de RPG, incluindo: permear ou identificar conhecimentos históricos nas narrativas de RPG; proporcionar debates de temas sensíveis para o mundo contemporâneo, tais como preconceitos estruturais ligados a gênero e etnia; estímulo à pesquisa histórica; desenvolvimento de escrita literária e habilidade narrativa, entre outros.

#### Conceito

O RPG é uma modalidade de jogo narrativo na qual um grupo de pessoas se reúne para construir uma narrativa colaborativa, em que “interpretam” uma personagem, e uma série de regras ajuda a mover a narrativa vivida por todos. Cada jogador controlará/interpretará um personagem protagonista em um cenário/ambientação pré-determinado. Uma das pessoas do grupo, porém, tem uma função diferente, e é chamado de Mestre de Jogo ou de Narrador. Este é quem detém a *mediação* da narrativa, o fio condutor para com as regras de jogo, uma espécie de “juiz” para que o jogo seja coerente e divertido para todos. Conduzir uma personagem nesse

mundo imaginado gera uma série de conflitos, que são resolvidos através das regras do sistema, da mediação do mestre e da interação entre os jogadores. Na maior parte das vezes, há um elemento de aleatoriedade (quase sempre representado pela rolagem de dados) na tomada de decisões e na resolução das ações que as personagens querem fazer neste mundo.

A característica narrativa de um jogo de RPG permite que facilmente sejam inseridos eventos históricos e questões sensíveis pertinentes, fazendo com que os participantes tenham a oportunidade de “atuarem” em situações que não poderiam ter um contato mais direto. Com o uso da imaginação como base da aprendizagem, a ideia inicial é que a maior parte dos cenários fictícios que serão jogados no “Clube de RPG” sejam paródias da realidade histórica nas mais variadas épocas, da pré-história à guerra fria. Percebido dessa forma, os jogos de RPG são estudados como possibilidade didática dentro e fora das salas de aula.

**Objetivo Geral.** Estabelecer como prática extracurricular no Instituto Estadual de Educação os jogos de RPG de mesa, como forma integrativa e efetiva para a aprendizagem e sociabilidade, com ênfase particular na disciplina de História.

### **Objetivos Específicos**

- Formação de “mestres de jogo” entre os estudantes a fim de desenvolver competências de sociabilidade, organização pessoal;
- Desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais, de cidadania, de agência e de criatividade nos estudantes;
- Apreensão de conteúdos programáticos de forma direta e indireta.
- Divulgar o RPG como jogo com potencial pedagógico.

### **Horizontes Conceituais**

- Saberes Docentes (Tardiff)
- Empatia Histórica (Peter Lee)
- Pedagogia da Imaginação (Calvino)
- Imaginação Simbólica (Durand)

### **Potencialidades**

- Exercício da Expressividade: oral, gestual, textual;

- Incentivo à Leitura: trabalhar com o texto, se familiarizar com livros e anotações;
- Incentivo Lógico-matemático: uso de cálculos, leitura de tabelas, intrínsecas às regras dos sistemas de jogo de RPG;
- Desenvolvimento de empatia através da imaginação (alteridade);
- Estímulo à criatividade;
- Letramento e capacitação comunicativa pela construção coletiva da narrativa;
- Apreensão de conteúdo (curriculares ou não) de forma tangencial;
- Apreensão de conteúdo (curriculares ou não) por meio da experiência dos personagens-jogadores;
- Apreensão de conteúdo (curriculares ou não) pela contextualização/cenário de jogo;
- Apreensão de conteúdo (curriculares ou não) através do anacronismo criativo;
- Reforço das sociabilidades (pacto civilizatório, regramentos sociais, cidadania);
- Compreensão de papéis colaborativos;
- Capacitação para resolução de problemas.

### **Metodologia**

- Este projeto utilizará a metodologia dos projetos (Giroto) para intervenções voltadas para a pedagogia ativa, com a quebra do papel do professor como mero transmissor de conteúdo;
- Reuniões semanais e horizontais entre os professores e o grupo de estudantes no laboratório de história do IEE para atividades de jogo, acompanhamento e sugestões;
- Reuniões semanais entre os professores pesquisadores para pesquisa bibliográfica e temática, revisões e planejamento das atividades;
- Proposta e construção de apresentações das atividades realizadas em fóruns virtuais de discussão sobre RPG e outros eventos temáticos, num intercâmbio com outros grupos que realizam práticas similares;
- Proposta e construção de apresentações das atividades realizadas em feiras de pesquisa e ciência escolares, em eventos acadêmicos e científicos, tais como

seminários em universidades e institutos governamentais ou privados.

- Criação de um código de ética cidadã nas mesas de RPG, utilizando o universo ficcional para refletir e analisar impactos de tomadas de decisões dos personagens-jogadores, relacionando-as com o plano da realidade (em exemplos que contemplem temáticas como xenofobia, racismo, misoginia, etc.).

### **Avaliação**

- Produtos construídos a partir dos encontros do “Clube de RPG”: narrativas, produções artísticas, pesquisas históricas de base do jogo, maquetes, fichas de personagens;
- Devolutiva dos estudantes através de rodas de conversas (depoimentos), no intuito de perceber os impactos no cotidiano escolar dos mesmos;
- Produções narrativas escritas dos estudantes sobre a experiência e a aprendizagem derivada da prática do Clube de RPG.

### **Referências**

- DURAND, G. **A Imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix e EDUSP, 1988.
- LEE, Peter J; ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding, In: **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, ed. O. L. Davis, Elizabeth A. Yeager, and Stuart J. Foster. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001.
- RODRIGUES, Sônia. **RolePlaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GIROTTO, Cynthia. **A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto**. Núcleos de Ensino da Unesp, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.
- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa, Editora Cotovia Ltda., 1990.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.