UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CLÁUDIO RODRIGO VASCONCELOS SILVA

ALEA JACTA EST:
A prática docente do professor de História que faz uso do *roleplaying game* na sala de aula

RECIFE
2016

CLÁUDIO RODRIGO VASCONCELOS SILVA

ALEA JACTA EST:
A prática docente do professor de História que faz uso do *roleplaying game* na sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof°. Dr. José Batista Neto

RECIFE

2016

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586a Silva, Cláudio Rodrigo Vasconcelos.
Alea Jacta Est: a prática docente do professor de história que faz uso do roleplaying game na sala de aula / Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva. – Recife, 2016.
206 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: José Batista Neto.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Prática de ensino. 2. Jogos de fantasia. 3. Replaying game. 4. História - Estudo e ensino. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Batista Neto, José. II. Título.

370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-74)

CLÁUDIO RODRIGO VASCONCELOS SILVA

ALEA JACTA EST: A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA QUE FAZ USO DO ROLEPLAYING GAME NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/09/2016.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Batista Neto (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Lucas Victor Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

À minha mãe, minha inspiração primeira e maior. Segui os teus passos no caminho da docência.

À Sheyla e aos seus apaixonantes olhos castanhos dedico esta dissertação (sem vocês não teria forças para construí-la).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, dona Detinha, pela inspiração primeira e maior como professora, na escola e na vida, e pelos momentos em que ultrapassa o Mal de Alzheimer e simplesmente lembra de seu pequeno filho. Isso é tudo para mim hoje. Na certeza de que, se não fosse a doença que lhe acomete a senhora, seria a maior crítica desse trabalho.

À Sheyla, minha linda e compreensiva esposa, sem a qual eu não teria conseguido concluir esta etapa de minha vida acadêmica. Você foi decisiva dando-me a mão nos momentos de fraqueza e dúvida, incentivando-me a continuar essa árdua jornada. Através de você ela ficou também muito divertida e prazerosa.

Aos familiares que viveram a solidão de minha companhia, em especial meu pai, irmã e sobrinha/afilhada, dedicarei maior atenção a vocês.

Ao professor José Batista Neto, orientador e companheiro nessa jornada, homem de muitos saberes, que nos ensinou que palavra e exemplo devem andar coesos e coerentes, a partir do qual entendi de fato o que diz Paulo Freire. Homem de tamanha firmeza sem perder a boniteza da sensibilidade digna do ser humano. Se nós aprendemos, também, pelo sujeito de referência eu aprendi muito com o senhor. E aqui externo o meu muito obrigado!

Às professoras Lúcia Falcão e Ângela Grillo, sempre lembrarei da importância de vocês em meus primeiros passos formativos como professor de História.

Ao professor Lucas Victor pela amizade, incentivo e por acreditar em mim, mesmo quando nem eu mesmo acreditava. Trilhamos esse caminho juntos desde a partida, na certeza de que ainda trilharemos muitas jornadas trabalhando sempre coletiva e cooperativamente.

À professora Eleta Freire e ao professor Janssen Felipe pelas importantes contribuições desde a etapa de qualificação, quando este trabalho era ainda um latente projeto.

Às professoras e aos professores do mestrado em Educação, principalmente nas figuras de Clarissa Martins, Rosângela Tenório, Flávio Brayner e Laêda Machado, com os quais tive a oportunidade de aprender o que é ser um pesquisador na área de Educação e ampliar a reflexão sobre os sentidos e significados de ser professor.

Aos amigos da turma 32A que fizeram dessa longa e árdua jornada um exercício de respeito e carinho, principalmente nas figuras de Thiago e Disneylândia, Cassiana e Giedre, Matheus e Nathália, nos encontremos novamente em outras *dungeons* para vivenciarmos novas aventuras.

Ao amigo Ricardo Amaral pelas partidas disputadas, pelas conversas, pelos ensinamentos, pela coluna no site RPG na Escola, mas principalmente pela amizade desinteressada e pelas palavras incentivadoras. Estou preparando uma aventura de RPG e, uma vez na vida, o mestre serei eu, porque durante o tempo que desfruto de sua amizade o mestre é você!

Ao professor e amigo Leiknir, exemplo inspirador de criatividade e engajamento com a transformação da realidade dos alunos através de um ensino de História constantemente inovador; sujeito capaz de transformar as coisas mais simples em experiências docentes dignas de registro e observação. “Let’s Rock!”

Aos alunos da Escola campo de pesquisa que dividiram conosco as suas alegrias e angústias, permitindo que eu pudesse com eles aprender cada vez mais, não somente como pesquisador, mas, principalmente, como ser um “bom professor”. A todos vocês os meus maiores agradecimentos por terem permitido que eu fizesse parte de uma jornada fantástica, repleta de tesouros e perigos. Desejo que nunca precisem rolar os “dados da vida”, mas se tiverem que fazê-lo que tirem sempre 20 e que seja um “sucesso automático”.

Aos meus queridos alunos e ex-alunos pela força inspiradora e pela alegria que me proporcionam, no final das contas essa jornada é sempre motivada por e para vocês. Aos amigos Flávia e Lourenço pela companhia duradoura, desde os tempos de CEJOP, e pelas conversas sobre as nossas alegrias e desafios no caminho da docência.

A TOD@S OS MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS.

Saruman acredita que apenas um grande poder pode manter o mal sobre controle. Mas não foi isso que descobri. Eu descobri que são as coisas pequenas, os feitos diários das pessoas comuns, que mantem o mal afastado. Simples atos de bondade e amor.

Gandalf (O Hobbit, J. R. R. Tolkien)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo principal analisar a prática docente de professor de História de escola de referência no Estado de Pernambuco ao conduzir um projeto didático baseado na linguagem dos jogos, o *roleplaying game* (*RPG*), na sala de aula. Fundamentam as análises as discussões teóricas sobre a prática docente na perspectiva de Paulo Freire, as discussões sobre os saberes docentes, principalmente, aportadas por Maurice Tardif e sobre jogos apoiadas em Johan Huizinga e jogos e educação em Gilles Brougère. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, nos termos que a entende Marli André e foi realizada a partir de observações participantes de sete turmas de 1º ano do ensino médio onde o projeto didático foi executado, seguidas de entrevistas semiestruturadas com o professor, a coordenadora pedagógica e 25 alunos, além de análise documental do material produzido pelos alunos. A análise dos dados foi feita sob à luz da análise de conteúdo, baseada na técnica da análise temática, tal como a concebe Laurence Bardin. O projeto didático que dá título a essa dissertação, *Alea Jacta Est*, desvelou o papel do professor sujeito da pesquisa no enfrentamento aos principais problemas da escola campo de pesquisa, bem como evidenciou o enorme potencial da prática docente e dos saberes docentes construídos pelo professor que conduz o projeto didático baseado no jogo de *RPG* na sala de aula no desenvolvimento da leitura e escrita históricas, na construção de ganhos pedagógicos, dentre eles destacamos o exercício da expressão oral e escrita, a construção das habilidades interpretativas e argumentativas, a construção do conhecimento histórico escolar, portanto, a assunção da autonomia intelectual dos alunos, além do desenvolvimento de valores sociais como a ética, o trabalho em grupo, a cooperação e a solidariedade, o respeito ao próximo e o saber ouvir.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Saberes docentes. Ensino de História. *Roleplaying Game*.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the teacher teaching practice History of reference school in the state of Pernambuco to conduct an educational project based on the games of language, the roleplaying game (RPG) in the classroom. Establish the theoretical discussions analysis of teaching practice from the perspective of Paulo Freire, discussions on teaching knowledge, mainly aportadas by Maurice Tardif and on games supported by Johan Huizinga and games and education Gilles Brougère. The research is characterized as a case study of ethnographic type, according to the mean Marli André and was held from participant observations of seven high school year 1 classes where the teaching project was carried out, followed by semi-structured interviews with the teacher, the educational coordinator and 25 students, and documentary analysis of the material produced by the students. Data analysis was made in the light of the content analysis, based on thematic analysis technique, as he conceives Laurence Bardin. The educational project that gives title to this dissertation, *Alea Jacta Est*, unveiled the role of the research subject teacher in addressing the main problems of school research field, as well as highlighted the enormous potential of the teaching practice and teaching knowledge built by the teacher conducts educational project based RPG game in the classroom in the development of reading and historical writing, in the construction of educational gains, among them highlight the practice of oral and written expression, the construction of interpretive and argumentative skills, knowledge construction school records, so the assumption of intellectual autonomy of students, and the development of social values such as ethics, teamwork, cooperation and solidarity, respect for others and listening.

KEYWORDS: Teaching practice. Teaching knowledge. History teaching. Roleplaying Game.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 01 – Distribuição dos trabalhos sobre *RPG*, por tipo (1997-2014) 31
QUADRO 02 – Produção sobre *RPG* por ano (1997-2014) 33
QUADRO 03 – Produção sobre *RPG* por região do país 34
QUADRO 04 – Publicações sobre *RPG* por IES 35
QUADRO 05 – Produção sobre RPG por campo do saber 35
FIGURA 01 – Categorias teóricas da pesquisa 42
FIGURA 02 – Subcategorias teóricas que dão sustentação à prática docente 49
FIGURA 03 – Procedimentos utilizados no Estudo de Caso do tipo etnográfico 77
FIGURA 04 – Categorias de análise da pesquisa 100
FIGURA 05 – Mapa da cidade do Recife e sua divisão em RPA, conforme a Lei 16.293/1997..... 104
FIGURA 06 – Detalhe da reprodução cartográfica da Microrregião 3.3, inserida na RPA 3 da cidade do Recife 106
FIGURA 07 – Abandono escolar no ensino médio na rede pública na cidade do Recife ... 110
FIGURA 08 – Reprovação no Ensino Médio na Rede Pública em Recife 113
FIGURA 09 – Esquema explicativo do *Alea Jacta Est* 132
FIGURA 10 – Bandeira do Egito, 1º ano G 158
FIGURA 11 – Bandeira da Mesopotâmia, 1º ano D 159
FIGURA 12 – Bandeiras dos Fenícios, 1º ano C e 1º ano F, respectivamente 161
FIGURA 13 – Mapa produzido pelos alunos do reino da China, 1º ano G 162
FIGURA 14 – Mapa produzido pelos alunos do reino de Kush, 1º ano G 163
FIGURA 15 – Mapa produzido pelos alunos do reino de Kush, 1º ano C 164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

D&D – *Dungeons and Dragons.*

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

LARP – *Live Action Role Playing.*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MMORPG – *Massive Multiplayer On-line Role Playing Game.*

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PV – Ponto de Vitória

RPG – *Roleplaying Game.*

XP – *Experience* (pontos de experiência).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15
2. PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA..... 22
2.1. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E O LUGAR DO PROFESSOR..... **..... 22**
2.2. UMA BREVE RETOMADA DOS ESTUDOS SOBRE O *RPG* NO BRASIL **..... 31**
2.3. DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA O OBJETO DE PESQUISA **..... 36**
3. ASPECTOS TEÓRICOS DA PRÁTICA DOCENTE E DOS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA QUE UTILIZA O JOGO NA SALA DE AULA . 41
3.1. ENSINO DE HISTÓRIA**..... 41**
3.1.1. Prática Docente 44
***3.1.1.1. Conhecimento da realidade dos educandos*..... 49**
***3.1.1.2. Relação professor/aluno*..... 50**
3.1.1.3. Liberdade e autonomia (o riso, o sério e os seus devidos espaços na prática docente) **..... 51**
***3.1.1.4. Planejamento e avaliação em situação de uso do jogo em sala de aula (novas conjunturas)*..... 54**
3.1.2. Saberes Docentes 57
3.1.3. Jogo Enquanto Prática Educativa 60
***3.1.3.1. O RPG como estratégia de incentivo à leitura*..... 65**
***3.1.3.2. Elementos do RPG e os ganhos pedagógicos*. 68**
4. A JORNADA DO HERÓI MITOLÓGICO – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 71
4.1. O MUNDO COTIDIANO E O CHAMADO À AVENTURA – A ABORDAGEM METODOLÓGICA**..... 73**
4.2. O ENCONTRO COM O MENTOR E A PARTIDA – OU COMO CHEGAMOS AO PROFESSOR LEIKNIR**..... 74**
4.3. A TRAVESSIA DO PRIMEIRO LIMIAR – A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO E OS DESAFIOS DE PESQUISAR A PRÁTICA DOCENTE DE UM ÚNICO SUJEITO **..... 76**
4.3.1. Quem é o Personagem Principal Da Jornada? Uma Descrição do Professor Leiknir, o Sujeito da Pesquisa 79

4.4. O VENTRE DA BALEIA – OU OS PRIMEIROS CONTATOS E A DESCRIÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA **81**
4.5. APROXIMAÇÃO DA CAVERNA OCULTA – PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA **85**
4.5.1. O Tesouro – As Observações Participantes **85**
4.5.1.1. As fases da observação participante **88**
4.5.1.1.1. Observações descritivas **89**
4.5.1.1.2. Observações focalizadas **90**
4.5.1.1.3. Observações Seletivas **91**
4.5.2. Recompensa – As Entrevistas **91**
4.5.3. Caminho De Volta – A Pesquisa Documental, uma Comparação do Chão da Sala de Aula com as Falas Oficiais Sobre a Utilização dos Jogos na Educação **93**
4.6. RESSURREIÇÃO – ANÁLISE DE CONTEÚDO OU COMO OS DADOS COLETADOS FORAM SISTEMATIZADOS **95**
4.6.1. Retorno Com O Elixir – Formulação Das Categorias E Subcategorias **97**
4.6.1.1. Formulação das categorias e subcategorias em função da prática docente do professor de História que faz uso do RPG em sala de aula **97**
5. UMA CIDADE, UM BAIRRO, UMA ESCOLA E UM PROFESSOR: AS PRÁTICAS EXITOSAS NA ESCOLA CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NUM CONTEXTO DE ADVERSIDADES **101**
5.1. CONTEXTO DA PESQUISA **102**
5.1.1. O Entorno da Escola: um Contexto Adverso **103**
5.1.2. A Escola Campo de Pesquisa: um Oásis no Deserto da Adversidade **107**
5.1.3. O Professor **121**
5.1.3.1. Antes de ser professor, quem era Leiknir? **122**
5.1.3.2. O arqueólogo que virou professor: a formação inicial de Leiknir **124**
5.1.3.3. Um professor em conflito **125**
6. UM PROFESSOR, UMA DISCIPLINA, SETE TURMAS E O JOGO NA SALA DE AULA: UMA DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CONDUÇÃO DO *ALEA JACTA EST* **131**
6.1. SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO USO DO JOGO **131**
6.1.1. Descrição do Alea Jacta Est **133**
6.1.2. Objetivos Do Alea Jacta Est **141**
6.1.3. A relação do *Alea Jacta Est* com a leitura no ensino de História **147**

6.1.4. Os Ganhos Pedagógicos do *Alea Jacta Est* 152
***6.1.4.1. As batalhas*..... 153**
***6.1.4.2. As bandeiras*..... 157**
***6.1.4.3. Os mapas*..... 161**
6.1.5. "Professor, eu não Quero Jogar!"– Desafios à Prática Docente do Professor que Busca Inovar na Sala de Aula..... 165
7. CONSIDERAÇÕES, POR HORA, FINAIS – OU O CONVITE PARA UMA NOVA AVENTURA 170
REFERÊNCIAS 174
APÊNDICE A – Quadro do Estado do Conhecimento (Dissertações) **..... 185**
APÊNDICE B – Quadro do Estado do Conhecimento (Teses)**..... 195**
APÊNDICE C – Quadro do Estado do Conhecimento (Artigos)**..... 198**
APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas com o professor Leiknir **..... 201**
APÊNDICE E – Modelo de autorização utilizado na pesquisa **..... 203**
APÊNDICE F – Roteiro das entrevistas com os alunos**..... 204**
APÊNDICE G – Modelo de carta de cessão de direitos autorais para o professor e coordenadora **..... 205**
APÊNDICE H – Modelo de carta de cessão de direitos autorais para os alunos**..... 206**

1. INTRODUÇÃO

A atual realidade das salas de aula, em especial no que diz respeito à prática docente do professor de História, ainda está longe de satisfazer os anseios de alunos e, também, de muitos professores. Isso porque, as práticas tradicionais de ensino, entre outros aspectos, não correspondem, em grande medida, às inquietações geradas pela fluidez de uma sociedade de consumo, que barganha conhecimento por informação (SILVA; FONSECA, 2010), ao desvalorizar o conhecimento produzido pedagogicamente, valorizando em demasia a pesquisa acadêmica e, até mesmo, as informações dos meios de comunicação. Nesse cenário, a História enquanto conhecimento escolar e disciplina curricular é deslocada para o rol dos saberes ditos desinteressantes para os alunos, que a veem como algo desarticulado de suas realidades.

O professor de História, nesse contexto, é convidado a reconstruir suas práticas docentes, de modo a dar cumprimento a um desejo ético relativo à sua profissão docente (FREIRE, 2014); que pode – mas não somente – proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e integradas que transformem o seu olhar sobre o mundo e, consequentemente, possibilitem mudar o próprio mundo através de uma visão crítica da história da humanidade, bem como o seu próprio reconhecimento como sujeito da e na história. Dessa forma, o professor busca, entre outras mudanças, novas estratégias didático-pedagógicas que respondam aos requerimentos de uma prática docente articulada aos anseios e necessidades dos alunos e do contexto social e cultural na qual atua. Tarefa complexa, haja vista a série de fatores que conspiram contra a reafirmação do professor no ensino de História e de um ofício promotor da reflexão e humanização. Alguns desses aspectos e problemas do atual contexto serão discutidos no âmbito deste relatório de pesquisa.

Por hora cabe apontar que, ao longo da história do ensino de História no Brasil, algumas mudanças foram significativas, mas também algumas permanências podem ser registradas. Mais marcadamente, nas últimas quatro décadas, as discussões sobre a prática docente do professor de História, no Brasil, se intensificaram para, como afirma Abud (2013), explorarem os lugares de "luta pela manutenção e pela renovação do ensino de história em nossas escolas" (ABUD, 2013, p.12).

No atual contexto, novos sujeitos e novos temas foram incorporados ao ensino de História, formal e não-formal (MENDONÇA, 2010). Esses novos sujeitos e temas demandam a introdução de novas metodologias e ferramentas que deem conta da complexidade das relações sociais, culturais e políticas nos diferentes tempos históricos. São requeridas ainda

novas estratégias de ensino porque é próprio do ato de ensinar a assunção de riscos e aceitação do novo. De acordo com Freire (2014), a prática docente exige:

> a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 2014, p. 36-37).

Dessa forma, as novas estratégias de ensino, orientadas por novas concepções historiográficas, não visam negar a contribuição de modelos e estratégias tradicionais (responsáveis pela formação de gerações de pensadores), mas têm como finalidade ser um meio de se construir novas bases para a prática docente, para as relações entre professor e alunos, bem como o ensino e a aprendizagem, integradas e responsivas ao complexo contexto social, cultural e político na dimensão atual (BITTENCOURT, 2011; FONSECA, 2006).

Cabe esclarecer que, a partir do último quartel do século XX, a História, enquanto disciplina científica, e o ensino de História passaram por uma crise paradigmática. Essa crise reverbera nos dias atuais e têm a ver com um movimento que não é exclusivo da História, mas tem uma relação com as próprias mudanças geradas na sociedade e com as Ciências Humanas e Sociais (MARCONDES, 2010). A sociedade que era vista e explicada de maneira maniqueísta passa a evidenciar uma teia de sentidos (ELIAS, 2005) que aumenta a complexidade dos fatos históricos e, portanto, amplia as demandas à prática docente do professor de História.

A conjuntura de crise possibilitou um rico debate sobre a situação da História e sobre a prática docente do professor de História, proporcionando um olhar para alternativas que pudessem superar o próprio contexto de crise do ensino de História (NADAI, 1993). Vimos nesse cenário a proliferação de livros que visavam fornecer ao professor de História alternativas que contribuíssem com o seu fazer docente, na perspectiva de superar as práticas ditas tradicionais. Assim, coleções, como a intitulada *Como Usar*, da Editora Contexto, buscavam promover junto ao professor uma reflexão sobre o uso do cinema, da televisão, da internet, da revista em quadrinhos, da música entre outras linguagens para o ensino no contexto de crise.

Atentos ao referido contexto, surgem inúmeras proposições que exploram diversas linguagens, com a intenção de possibilitar ao professor novas estratégias, saberes e práticas docentes mais responsivas capazes de provocar mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagens, dentre as quais destacamos o jogo e sua relação com a educação.

O jogo, enquanto prática lúdica, existe antes mesmo das noções de sociedade e cultura (HUIZINGA, 2014) e sua relação com a educação modificou-se bastante ao longo da história da humanidade. As sociedades na Antiguidade viam no jogo um processo importante à aprendizagem da vida em grupo, no entanto, ao longo do tempo e em diferentes sociedades, a prática de jogar foi bastante perseguida e atribuída a sociedades marginalizadas, sendo inclusive, o jogo proibido por muitos povos e, principalmente, negadas o seu possível potencial educacional (BROUGÈRE, 1998; 2010).

Nas últimas décadas do século passado, porém, o jogo passou a ser explorado em suas possibilidades sociais e suas possibilidades educacionais também foram amplamente debatidas e em grande parte revistas. Um dos aspectos que ainda distancia muitos educadores de explorarem os potenciais educacionais dos jogos em suas práticas docentes refere-se ao fato da maioria explorar dos jogos a competição. No entanto, devemos assinalar que, na atualidade, muitos jogos são construídos sobre o paradigma da cooperação, dentre eles o *Roleplaying Game*.

Ao analisar a literatura através da qual está divulgada a produção em pesquisa sobre as linguagens alternativas no ensino, percebemos uma lacuna no que tange às possibilidades de mudanças na prática docente do professor de História que utiliza o *Roleplaying Game (RPG)* com finalidade pedagógica. Daí porque voltamos nosso olhar sobre os usos do *Roleplaying Game (RPG)* dados pelo professor de História. Logo, esta dissertação busca problematizar a prática docente nos usos do *Roleplaying Game (RPG)* dados por professores de História, discutindo suas possibilidades e limites.

O *RPG* é um jogo de criação e contação de histórias, de caráter coletivo e cooperativo. A sigla vem do termo em inglês *Roleplaying Game* que é, geralmente, traduzido como Jogo de Interpretação de Papéis. A prática dos *RPG* consiste, basicamente, em reunir um grupo de jogadores, criar personagens e construir histórias ficcionais a partir dos enredos pré-estabelecidos por um mestre, também conhecido como jogador-narrador.

Costuma-se apontar como marco histórico para o surgimento dos *Roleplaying Games* a publicação, de Gary Gygax e Dave Arneson, do título *Dungeons and Dragons* em 1974 (CUPERTINO, 2011; AMARAL, 2013; SILVA, 2013). Quarenta anos após o seu surgimento, e depois de ter encontrado diversas restrições às suas práticas[1], o *RPG* parece ter sido

[1] Entre as retrições citadas reside o fato de o *RPG* ter encontrado resistência no início da década de 1990 nos Estados Unidos, sendo sua prática, muitas vezes, associada ao estimulo de crimes e/ou questões de fanatismos religiosos. Aqui no Brasil algumas ideias foram "importadas" e passaram a circular em terras tupiniquins. A maioria das imagens negativas criadas associava o *RPG* a seitas satânicas que incentivavam o cometimento de crimes hediondos. Quanto ao tema, ver a dissertação de Vasques (2008). O autor faz uma reconstrução da tensão

(re)descoberto pela sociedade atual. Nos dias que correm, suas potencialidades são debatidas e afirmadas, principalmente no campo da educação. Fazemos tal afirmação com base no aumento considerável de artigos, livros, dissertações e teses produzidos nos últimos dez anos, muitos destes prestando-se a avaliar as possibilidades pedagógicas do *RPG* e apontando para resultados satisfatórios (PAVÃO, 2000; VIEIRA, 2012; AMARAL, 2013; SILVA, 2013; PESSOA; BARBOSA, 2013).

A presente pesquisa encontra a justificativa acadêmica na utilização de jogos, em especial o RPG, como linguagem alternativa no ensino de História. Tema fecundo e relativamente pouco explorado que merece ser objeto dos mais intensos debates sobre os processos de ensino e aprendizagens na disciplina de História, na sala de aula. Antes, porém, evidenciaremos as justificativas pessoais que nos levaram a olhar para a questão dos usos do jogo no ensino de História.

No início de nossa carreira acadêmica e ainda antes, nos primeiros anos de escolarização formal, fui apresentado ao universo dos jogos didáticos através de minha mãe. Pedagoga de formação e docente engajada ao invés de presentear-me com carrinhos e bonecos, deu-me um jogo de tabuleiro através avancei rapidamente no aprendizado da leitura a partir da associação entre imagens e palavras, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização escolar.

Devido ao distanciamento temporal não recordo o título do jogo, mas sempre mantive guardado na memória como o jogo funcionava. Composto por peças de papelão que representavam pedaços de figuras, o objetivo do jogo era juntar as partes completando a imagem em questão, que podiam ser de um peixe, de um carro, de uma panela. O grande diferencial do jogo é que, ao formar a imagem, a criança também acabava por formar o nome da imagem montada, o que nos levou a aprender a ler por associação entre o signo e o símbolo.

No entanto, a motivação acadêmica desta pesquisa teve início no momento de nossa formação inicial como licenciando em História, ocasião em que tivemos contato com *RPG* na perspectiva educacional. Ao cursarmos a disciplina Linguagens Alternativas do Ensino de História, despertamos o interesse por investigar o *RPG* em sua dimensão pedagógica.

Movidos por esse impulso inicial, passamos a utilizar o *RPG* como estratégia de ensino nas aulas que ministrávamos numa escola particular do ensino fundamental, prática

---

entre *RPG* e religião, e consequentemente daquele com a mídia, através da análise de uma história em quadrinhos norte-americana, de uma história em quadrinhos religiosa brasileira e de trechos de notícias associando crimes ao *RPG* veiculadas na mídia brasileira. Apontando que o discurso de satanização e criminalização das práticas de *RPG* foi importado dos Estados Unidos quase que juntamente com o jogo.

sempre guiada por estudos de teorias que pudessem embasar nosso fazer docente. A sistematização desses estudos, aliada a uma pesquisa em escolas da educação básica, sobre o ensino da história, possibilitou a construção da monografia intitulada *Usos (e Abusos) do Role Playing Game no Ensino de História: um estudo sobre as possibilidades de sistemas de RPG na sala de aula.*

A partir de nossa experiência em sala de aula com o uso do *RPG* para o ensino de História e da pesquisa que deu origem a mencionada monografia, escrevemos artigos e participamos de debates acadêmicos, tendo o ensino de história e o *RPG* como tema de discussão. Esses fatos contribuíram para o surgimento da necessidade de refletir sobre a prática docente de professores de História que fazem uso do *RPG*, a fim de analisar até que ponto, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos com as práticas do *RPG*, é possível produzir condições para a (re)construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Entendemos que a relação professor aluno, sob a perspectiva da educação humanizadora, pode se estabelecer, essencialmente, por meio de interação dialógica e dialogada, por meio de uma construção da autonomia que se exprima através da boniteza da liberdade sem perder a necessária autoridade, ao contrário da interação, já muito criticada e desgastada, que embasa a educação bancária (FREIRE, 1987; 1998; 2001; 2014). Nesse sentido, é válido perguntar: que exigências são postas ao professor que incorpora o *RPG* à sua prática docente? Tal incorporação poderia levá-lo a promover mudanças em sua prática docente que o levem a superar uma prática tradicional? Se o modelo de ensino tradicional, centrado no conhecimento disciplinar e na figura do professor (LIBÂNEO, 1985), coloca os alunos como meros receptores de um conhecimento acabado, a utilização do *RPG*, um jogo de representação de papéis em sala de aula, possibilitaria uma prática docente dialógica, ao transformar os sujeitos em ativos participantes do processo de ensino e aprendizagem?

Das questões acima expostas emerge a temática da prática docente do professor de História que usa o *Roleplaying Game (RPG)* em sala de aula. Inquietos por investigar essa prática e as relações que a compõem, traçamos o objetivo geral de pesquisa, a saber: ***analisar a prática docente de professor de História que faz uso do RPG em turmas do ensino médio de escola de referência na cidade do Recife.*** Dele decorrem os seguintes objetivos específicos:

- *analisar as possibilidades da prática docente a partir dos requerimentos postos pelo uso do RPG;*

- *problematizar o RPG como instrumento de desenvolvimento da leitura e da construção do conhecimento histórico escolar;*
- *identificar e analisar possíveis mudanças na relação professor, aluno e conhecimento histórico, proporcionadas pelo uso do RPG* no ensino.

O capítulo I desta dissertação visa fazer algumas considerações sobre a prática docente do professor de História. Para isso, buscou-se retomar uma breve história do ensino de História a fim de evidenciar o lugar do professor. Inserido num contexto de crise, a prática docente do professor de História passa a refletir e explorar novos recursos, métodos e metodologias, bem como novas linguagens à superação do contexto de crise educacional. Nessa conjuntura, construir uma breve retomada dos estudos sobre o *RPG* no Brasil tornou-se imperativo à este trabalho, e foi feito ainda no capítulo I. Por fim, passamos a analisar os desdobramentos do estudo do tipo estado do conhecimento para o nosso objeto de pesquisa, a prática docente do professor de História que faz uso do *RPG* na sala de aula.

Cabe apontar, ainda, que as pesquisas sobre o *RPG* no Brasil são relativamente recentes. O marco inaugural data do ano de 1997, com a tese de Sônia Rodrigues Motta, intitulada *Roleplaying Game: a ficção enquanto jogo*. A fim de entendermos o movimento de produção acadêmica sobre o *RPG*, e na intenção de situarmos a discussão no contexto da educação e da prática docente do professor de História, o estudo do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) encontra relevantes resultados que serão apresentados e discutidos mais adiante, em sessão do capítulo I.

Antes disso, nos cingiremos a discutir o eixo da pesquisa que concerne à prática docente do professor de História. O estudo a que nos referimos foi realizado com a finalidade de mapear a produção existente. À medida que a cartografia da produção acadêmica sobre *RPG* foi sendo desenhada, ela nos ajudou a identificar as categorias que compõem o referencial teórico deste projeto. Esse referencial está fundado sobre as categorias: ***prática docente***, ***saberes docentes*** e ***jogo enquanto prática educativa***.

Com base nesse referencial teórico pretendíamos problematizar questões como: ao levar o jogo para o espaço escolar, através do *RPG*, o professor de História tem promovido mudanças em sua prática docente? Ao modificar sua prática docente, o professor de História retraduz também o *RPG*? O quê o professor de História modifica? Quais os procedimentos que o professor de História lança mão que denotam essas mudanças? Que resultados o professor de História colhe com isso?

Em consonância com os objetos e objetivos deste projeto e dialogando com o referencial teórico, a metodologia está alicerçada numa perspectiva de abordagem qualitativa

(MINAYO, 2000) e o presente estudo caracterizado como um Estudo de Caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1984; 2011) e será narrada no capítulo III desta dissertação. Antes, porém, anunciamos que a pesquisa contou com observação participante, do tipo etnográfica, entrevistas semiestruturadas com o professor que faz uso de projeto didático baseado na linguagem do jogo, em especial o *RPG*, em sala de aula e com os alunos que vivenciaram a prática docente desse professor e análise documental dos materiais produzidos pelos alunos e dos marcos legais da educação do Estado de Pernambuco. Para as análises dos dados procedemos a uma categorização do material coletado com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002; VALA, 1986).

A apresentação das análises dos dados coletados divide-se em dois capítulos. O primeiro capítulo de análise tem por objetivo uma descrição analítica adensada (GEERTZ, 2008) do contexto do entorno da Escola campo de pesquisa, que passou a ser chamada de Escola EREBOR. Nesse capítulo também inserimos o professor sujeito de nossa pesquisa, expondo aspectos breves de sua história de vida e de seu percurso até o momento da pesquisa realizada, a fim de expor com uma maior clareza a crueza do ambiente em que atua o professor. Uma vez analisados e descritos o contexto da Escola EREBOR e uma breve história do percurso do professor Leiknir, como passou a ser identificado o sujeito de pesquisa deste Estudo de Caso, passamos a análise da prática docente do professor a partir do projeto didático *Alea Jacta Est*.

Devemos expor, que o título desta dissertação é uma referência ao nome dado pelo professor sujeito da pesquisa ao projeto didático que utiliza o *RPG* na sala de aula para o ensino de História, ***Alea Jacta Est***.

Voltando ao que narraremos nos capítulos de análise, destacamos que a Escola EREBOR configurou-se como uma espécie de "oásis num deserto de adversidades" devido ao enfrentamento das dificuldades do entorno mais próximo. Quanto à prática docente do professor Leiknir ao utilizar o *RPG* na sala de aula para o ensino de História, a partir do projeto didático *Alea Jacta Est*, esclarecemos que se trata de uma prática docente inovadora, que objetiva e, em grande medida alcança, o incentivo a leitura do texto e do mundo, e ao fazê-lo acaba por construir junto aos alunos ganhos pedagógicos significativos para o ensino de História e, sobretudo, prática docente.

2. PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Esta sessão visa construir uma breve exposição acerca da prática docente do professor de História. Para isso, busca em suas sessões apontar como o contexto de crise social, das Ciências Sociais e Humanas, inclusive da História, acabou possibilitando reflexões e ações que permitiram a inserção de novas linguagens, a reformulação de métodos e metodologias, bem como saberes que ampliaram o leque de opções do professor de História. Com este fim, partimos de uma breve história do ensino de História no Brasil para demarcar o lugar do professor dessa disciplina.

Em seguida, expomos como foi realizado o estudo do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e os principais resultados encontrados. Finalmente, na última parte deste capítulo, expomos quais os desdobramentos do estudo do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) para o objeto de pesquisa deste trabalho.

2.1. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E O LUGAR DO PROFESSOR

A fim de contextualizar a realidade atual da prática docente do professor de História no Brasil e, consequentemente, o lugar do ensino de História, faz-se necessária uma breve retomada da própria história do ensino de História. Não é nosso objetivo entrar em pormenores, no entanto tomamos, num primeiro momento, a história do ensino de História no intuito de restituir alguns aspectos cruciais para o entendimento das novas demandas colocadas para a prática docente do professor no ensino de História, hoje. Assim, pretendemos apontar algumas permanências e outras tantas transformações ocorridas na prática docente do professor de História. Essa ação retrospectiva tem implicações sobre o próprio esforço de compreensão da História e do ensino da História nos dias atuais, ou seja, estabelecer conexões entre passado e presente ao investigar o passado por meio de questões postas pelo presente (BLOCH, 2001).

Ao contrário do que apontamos acima, a prática do professor de História nas primeiras quatro décadas da República tem um caráter bastante erudito, analítico e memorialista (FREITAS, 2010). Sujeito, inicialmente, muito influenciado pelos parâmetros históricos e historiográficos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1938) e, por isso mesmo, adepto de uma visão romantizada do processo de construção do Estado brasileiro, o professor nesse período baseia sua prática docente numa perspectiva tradicional de ensino. Essa estava pautada na memorização de datas, acontecimentos e nomes de heróis, tão

almejada por um ensino catequético. Nessa conjuntura, o professor desempenha um papel de detentor de um conhecimento único e acabado, e tem a obrigação de repassá-lo aos alunos. Esse "repasse" se dava por meio da exposição de textos, seguida de exaustivas listas de perguntas e respostas que deveriam ser repetidas pelos alunos, oralmente ou por escrito, na busca por uma reprodução a mais fiel possível da verdade, exatamente como constava dos manuais escolares usados por professores e alunos (BITTENCOURT, 2011, p.67).

A influência do IHGB sobre o professor de História era a correia de transmissão pela qual passavam os pressupostos, os princípios e os conceitos filosóficos e científicos do positivismo. Segundo Nadai (1986):

> O conceito de fato, a neutralidade do historiador-professor ao tratar do social, a posição do herói na construção e organização da Pátria, a associação entre o "método positivo" dado pelas ciências naturais e o ensino de história permearam tanto a organização da escola secundária quanto a dos estudos históricos (p. 110).

As características apontadas por Nadai (1986) deram o tom da prática docente do professor de História no ensino dessa disciplina escolar, no Brasil, desde as primeiras décadas de sua institucionalização. Em muitos aspectos, essas características marcaram e marcam uma prática docente do professor de História alinhada a uma prática tradicional do ensino de História, que se constitui como modelo dominante.

No entanto, autores como o professor do Colégio Pedro II, membro do IHGB e autor de livros didáticos de história, dentre os quais se destaca *Epítome de História do Brasil*, Jonathas Serrano (1855-1944), já apontavam, no início do século XX, algumas inovações para o ensino de História. A importância de Serrano para o ensino de História no Brasil está no fato do autor ter proposto "um ensino de história sempre articulado ao presente e aos interesses dos alunos" (SCHMIDT, 2004, p.192). É possível encontrar nos manuais escolares produzidos por Serrano uma intenção de uso de imagens e mapas como propostas de inovação para o ensino de História, bem como a defesa do cinema como suporte para o ensino da disciplina.

Com o olhar dos dias atuais, as mudanças propostas por Serrano talvez pareçam irrelevantes. No entanto, considerando o contexto em que as suas obras foram escritas, elas representaram e trouxeram à tona um debate então bastante avançado. Serrano mostrou-se atento às mudanças sociais e culturais de seu tempo, e foi por isso que na 4ª edição de *Epítome de História do Brasil* (1918) chamou a atenção para a importância do uso do cinema no ensino de História (SCHMIDT, 2004).

Frente ao acima exposto queremos destacar que o desejo de transformar o ensino de História não é exclusividade das últimas gerações ou da geração atual. Ao contrário, faz parte do próprio percurso da História enquanto disciplina escolar. Esse percurso trata "de uma tradição social de longa duração que não foi inventada de uma só vez, mas que foi sendo criada num processo [que pode ser denominado de] construção do código disciplinar" (SCHMIDT, 2004, p.190).

Mesmo com essas propostas de inovação já presentes no cenário escolar desde o início do século XX, a concepção dominante no ensino de História até então apregoava que o professor era o detentor do conhecimento. O conhecimento, por sua vez, sendo único e acabado deveria ser transmitido pelo professor aos alunos. Logo, o professor era inquestionável e soberano, e os alunos deveriam permanecer ordenados e em absoluto silêncio, a fim de receberem o conhecimento depositado pelo professor, numa perspectiva bancária da educação (FREIRE, 1987).

É a partir dos anos 30 do século XX que as discussões sobre a realidade dominante, até aqui exposta, ganham força e intensidade com a inserção de temas influenciados pela psicologia e pelo pragmatismo deweniano, organizados numa corrente de pensamento pedagógico intitulada de Escola Nova. Essas influências marcaram também dois outros aspectos: a aproximação da História e, portanto, do ensino da História às reflexões didático-pedagógicas produzidas no âmbito da Educação e a criação de cursos de ensino superior voltados para a formação do professor de História.

A criação dos cursos superiores voltados para a formação do professor de História tem estreita relação com a própria aproximação da História às discussões didático-pedagógicas. Quando fazemos a seguinte pergunta: quem formava o professor de História para o ensino secundário até a década de 30 do século XX?, deparamo-nos com a constatação do auto-didatismo (NADAI, 1993) dos professores dessa disciplina até a criação dos cursos superiores para a formação do professor de História.

O período entre 1931 e 1971 é considerado como o momento de consolidação da disciplina curricular de História, no Brasil (SCHMIDT, 2012). No panorama mais amplo da educação, o período marca uma das mais importantes mudanças no contexto da educação brasileira: a defesa do direito da educação para todos. Essa concepção política foi fortemente defendida pela chamada Escola Nova e ia de encontro às concepções elitistas – da Pedagogia Tradicional – ainda marcadas e influenciadas pelo *Ratio Studiorum* (1599-1759) (SAVIANI, 2007), mas também refletia as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira por meio do avanço da industrialização e da urbanização.

Como desdobramento desse novo quadro, Batista Neto (2000) chama a atenção para o fato da chegada das classes populares à escola – dado fundador das lutas pela democratização da educação no país –, como sendo um dos principais responsáveis pela crise do modelo de ensino dominante, acontecido em meados do século XX, porque, com essa nova presença, havia deixado de "existir coerência entre o público escolar, o currículo e o ensino da História de corte positivista" (BATISTA NETO, 2000, p.19). O autor faz referência ao "estranhamento" gerado pelas classes populares que passaram a frequentar a escola, a partir da década de 40 do século XX, e a falta de preparação da escola para recebê-la, gerando "o 'estranhamento' entre o educando de classe popular e conteúdo de ensino" (BATISTA NETO, 2000, p.20). Cabe destacar que o autor, e nos posicionamos de maneira semelhante, aponta a democratização da educação como um avanço social significativo, que marcou profundamente o percurso da História como disciplina escolar, para além da década de 1940.

Não é exagero apontar que uma década antes já era possível perceber, desde a reforma Francisco Campos, de 1931, novidades e mudanças que demonstravam a consolidação da História, tais como a preocupação com as instruções metodológicas que enfatizavam a "construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico" (SCHMIDT, 2012, p.80). Por influência da psicologia e do pragmatismo deweniano, surgiram as bases teóricas para um ensino de História, cuja relação professor e aluno poderia ser modificada.

No paradigma da educação, que se instalava sob a influência da Escola Nova, o aluno passou a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. O professor, então, assumia o papel de despertar, no aluno, a curiosidade e manter a atenção, tornando-se um facilitador da aprendizagem (SAVIANI, 2007). Ou seja, a prática docente do professor – inclusive o de História – passou a basear-se "na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais" (PEREIRA *ET AL.*, 2009, p. 155).

Ao contrário da prática tradicional de ensino, a Escola Nova apregoava que mais importante do que o produto do conhecimento era o processo de aquisição deste. Vemos nesse momento os métodos de ensino ganharem espaço nas discussões sobre o próprio ensino de História, tendo como objetivo a aprendizagem do aluno, que, como já dissemos, não é mais visto como mero receptor do conhecimento. Portanto, o aluno deixa de ser passivo no processo de ensino e aprendizagem e passa a ser visto como um sujeito ativo no referido processo (LIBÂNEO, 1985).

No fim da década de 1950, ganha destaque outra concepção de educação. Refletida e gestada pelo educador pernambucano Paulo Freire, a pedagogia libertadora apontava para

uma relação de educação como ato político, baseada na dialogicidade do ato de educar. Permitamos reverberar a voz do próprio Freire (1987) ao definir a educação libertadora.

> [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p.39).

A pedagogia libertadora toma a relação entre os alunos e o professor numa perspectiva humanizadora da educação, buscando superar o modelo dominante da pedagogia tradicional. Segundo Freire (1987), na prática de uma "pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente" (FREIRE, 1987, p.31), produz um ambiente de aprendizagem significativo, pois "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1987, p.33).

Cabe esclarecer que a noção de educação libertadora, numa perspectiva humanizadora, em Freire, serve às nossas reflexões e será retomada sempre que possível na intenção de esclarecer e situar o olhar sobre o qual entendemos e buscamos refletir a educação, o ensino de História e a prática docente.

Retomando a história do ensino de História no Brasil, o ambiente de debates, discussões e transformações no contexto da educação, no Brasil, – propício e marcador da consolidação da História como disciplinar escolar – potencializado nas décadas de 1940 e 1950 foi interrompido pelo golpe militar de 1964. A conjuntura mudou drasticamente, transformando, paulatinamente, o ambiente de importantes debates em ambiente de medos e incertezas. Grandes pensadores da educação brasileira foram perseguidos e presos ou precisaram se exilar, a exemplo de Paulo Freire, que foi preso duas vezes pelo regime militar e se exilou em setembro de 1964.

Gradualmente, o regime militar foi precarizando o sistema educacional público, seja pela organização do aparato repressivo, seja pelo empobrecimento da formação do professor, com a criação dos cursos de curta duração, concomitante com a política pública de

pauperização do professor e pelas péssimas condições de trabalho para esse profissional (NADAI, 1986). Cabe expor ainda que uma das principais características da política educacional do regime militar no Brasil foi a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino. Fato que pode ser materializado na redução dos investimentos em educação. Nesse sentido, "a participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983" (FONSECA, 2006, p.16).

Mas, no caso do ensino de História nenhuma dessas medidas teve tanto impacto quanto a introdução dos Estudos Sociais e, consequentemente, a quase dissolução de História através de sua obrigatoriedade, instituída através da Lei 5.692/71 (NADAI, 1986). A obrigatoriedade dos Estudos Sociais (1971), no I grau da educação (etapa que se assemelha ao ensino fundamental da educação básica atual), situava-se dentro de um cenário de crescimento e modernização do país. Nesse contexto, as características humanísticas do ensino perderam importância em favor de um conhecimento técnico, prático, utilitarista e instrumental, que visava fazer rodar o sistema produtivo do país, fornecendo mão-de-obra técnica (BATISTA NETO, 2000).

O período compreendido entre os anos de 1971 (marco inicial da obrigatoriedade dos Estudos Sociais) e 1984 é considerado por Schmidt (2012) como o momento de crise do código disciplinar da História, no Brasil. Esse período (1971-1984) correspondeu não apenas a substituição das disciplinas de História e Geografia pelos Estudos Sociais, mas na prática a uma versão superficial e descaracterizada que representou um mero "somatório" de áreas diferentes que os compunham (BATISTA NETO, 2000). Esse fenômeno teria resultado em um fracasso pedagógico, pelos motivos de, além do já acima exposto, não se contar com profissionais dotados de uma formação específica para o ensino dos Estudos Sociais. O governo então criou os cursos de licenciatura de curta duração em Estudos Sociais.

Foi no contexto de obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, no I grau da educação, que se instaurou a crise do código disciplinar de História, mas também se intensificaram as resistências contra esse movimento. Historiadores reunidos na ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) começaram, em meados da década de 1970, uma luta que culminou, na década seguinte, com a supressão dos Estudos Sociais em vários Estados (BATISTA NETO, 2000).

Coincide com a década de 1980, a abertura política do país, o fracasso do modelo profissionalizante da educação e a inserção das discussões sobre a Nova História. Esses elementos contribuíram de maneira distinta para a reconstrução do código disciplinar de

História (1984/até os dias atuais) (SCHMIDT, 2012). Parece controverso colocar esses elementos num mesmo plano, haja vista que, a abertura política do país e o fracasso do modelo profissionalizante devolveram à História o seu lugar na educação básica, enquanto que as discussões proporcionadas pela Nova História proporcionaram ao ensino de História uma crise paradigmática.

A crise paradigmática pela qual passou a História e o ensino de História na década de 1980, no Brasil, proporcionou um impulso reflexivo sobre a produção historiográfica que resultou na renovação e revisão de temas, de objetos de pesquisa, bem como de sua metodologia de pesquisa. Não podemos deixar de mencionar que o próprio ensino de História foi questionado e debatido enquanto instrumento responsável pela formação da memória do aluno (NADAI, 1986).

A década de 1980 é marcada pelo contexto de crise do ensino de História, mas igualmente começa a dar expressivas mostras de experiências inovadoras que foram surgindo como alternativas de valor. Nesse cenário, novas linguagens, expressas através de "o filme, a música, o texto literário, o artigo de jornal e revista e o documento histórico foram incorporados e poderiam renovar a prática pedagógica do professor da disciplina [de História]" (BATISTA NETO, 2000, p.20). Na tentativa de "responder ao desafio da construção de uma escola democrática e de criar uma prática de ensino alternativa àquela posta pelo modelo tradicional" (NADAI, 1986, p.112) e inserido no contexto de reflexão sobre novas estratégias no ensino de História, está o *Roleplaying Game* (RPG).

Segundo Pereira e Giacomoni (2013), a relação entre o conhecimento a ser ensinado e conteúdo a ser aprendido e a história dos alunos é um aspecto que não deve ser encarado como uma simplificação de aspectos complexos e abstratos, passíveis de anacronismos e aproximações conceitualmente absurdas, guiados por uma história linear e evolutiva. Pelo contrário, esta visão linear e evolutiva deve ser ultrapassada para que seja possível um reencontro epistemológico e, consequentemente, uma reconstrução coletiva de conceitos e conteúdos originais e singulares de cada época. Esse reencontro, que na verdade é uma construção singular do próprio ensino de história, pode proporcionar uma aproximação entre lugares e tempos distanciados da realidade dos alunos. Atitude que acreditamos interferir no processo de ensino e aprendizagem da história na atualidade.

Não obstante, devemos destacar que ultrapassar uma visão linear e evolucionista por uma visão temática e relacional é, pois, também outro requerimento da História na atualidade posto à prática docente. Tarefa árdua e complexa para os professores de História na sala de aula, haja vista que, muitos tiveram uma formação arraigada na perspectiva linear e

evolucionista. E, quando falamos em formação aqui, não nos referimos apenas à formação inicial docente formal, mas inclusive ao processo de escolarização ao qual foram submetidos.

A formação tradicional dos professores é uma das explicações para o fato das discussões acerca da inserção de novas tecnologias e novas linguagens como recurso didático passarem ao largo da prática docente de muitos dos professores de História e, consequentemente, do cotidiano da maioria das aulas de História. Como apontado por Batista Neto (2000):

> o intenso movimento por inovações pedagógicas [...] permaneceu um fenômeno restrito a poucos e isolado em meios mais permeáveis às influências acadêmicas. Os profissionais de ensino de História passam ainda ao largo desse movimento, nutrindo comumente um sentimento de desconfiança. O ensino mais tradicional de História resiste bravamente (BATISTA NETO, 2000, p.21).

A questão não está centrada no uso ou não de recursos didáticos inovadores, mas como se dão esses usos. Um professor pode levar para a sala de aula uma série de filmes e slides, tratando-os, porém, de maneira tradicional. O que afirmamos é que, o uso de recursos inovadores não garante a inovação da prática docente do professor de História. Segundo Fonseca (2006), a utilização de novas linguagens no ensino de História constitui "uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, [do professor de História], o campo de estudo, tornando o processo [...] de produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível" (FONSECA, 2006, p.163).

As discussões sobre a inserção de novos recursos didáticos no ensino de História mudou ao longo das últimas três décadas, deixando de ser algo indesejado e utópico, passando à condição de uma quase necessidade no contexto atual e ganhando cada vez mais adeptos e força nos últimos debates. A atualidade exige, à prática docente do professor de História, a incorporação de diferentes recursos didáticos e fontes (FONSECA, 2006). É nesse contexto que se inscreve o *RPG*, quando incorporado pelo professor de História à sua prática docente.

O *RPG*, no entanto, não pode ser discutido numa perspectiva salvacionista da prática docente do professor de História. Assim, Fairchild (2004) teceu críticas à utilização do *RPG* com o intuito de criar modelos, enquanto Silva (2009) apontou a possibilidade do uso tecnicista do *RPG* em sala de aula. Tais apontamentos nos provocaram a formular as seguintes perguntas: o RPG em sala de aula está sendo utilizado a serviço de uma dinamização esvaziada da construção de conhecimento? Ou a sua utilização está o tomando como tecnologia educacional capaz de construir coletivamente o conhecimento? O RPG está

vinculado à ruptura do paradigma dominante (CUNHA, 2005), ou serve apenas como dinamizador dentro deste controverso e questionável paradigma?

As perguntas acima expostas orientam o projeto de pesquisa em tela e nos remetem não somente aos usos do RPG dados pelo professor de História, mas visam expor quais respostas o professor tem dado, em sua prática docente, às demandas e exigências do ensino de História na atualidade, haja vista que o professor de História "não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, 'decoram' o conteúdo" (FONSECA, 2006, p.164). Assim, o professor é convidado a promover atividades dialogadas com os alunos, estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista (SEFFNER, 2013).

Promover o diálogo entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem de História requer que o professor reconheça e valorize os saberes que os alunos já possuem (FREIRE, 2014). Respeitar esses saberes prévios sobre determinados temas não significa concordar com esses saberes (SEFFNER, 2013). O professor então é convidado a refletir sobre sua formação, mobilizando estudos, pesquisas e ação planejada, a fim de construir aulas estruturadas na perspectiva da construção do conhecimento, promovendo, com os alunos, um olhar crítico sobre a história, que não aceita a palavra do professor, pelo lugar que este ocupa, mas pela força de seu argumento e de seu exemplo (FREIRE, 2014).

Segundo o debate atual sobre ensino de História, caberia ainda ao professor, nos dias atuais, a utilização de documentos de várias naturezas, de modo a buscar evidenciar a complexidade do conhecimento histórico estudado e do ofício do historiador, bem como expor o inacabamento do conhecimento histórico (SEFFNER, 2013). Esse exercício possibilitaria ao aluno "identificar [...] que todo conhecimento histórico necessariamente foi produzido a partir de determinados materiais, vestígios, documentos, enfim, e por alguém, em determinadas condições" (NADAI, 1986, p.114).

Além do mais, a utilização de diversos documentos possibilitaria o exercício da pesquisa em sala de aula e, portanto, visaria a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa (NADAI, 1986). Caberia apontar ainda que o professor poderia "operar com conceitos e nomeações [de modo a] auxiliar os alunos a desenvolver um vocabulário histórico e próprio das ciências humanas" (SEFFNER, 2013, p.33).

Muitas são as demandas e os desafios do professor de História na atualidade. O próprio percurso histórico de construção da disciplina de História, no Brasil, demonstra as mudanças e permanências de um ensino que, embora almeje se distanciar do ensino tradicional, ainda se encontra muito enlaçado no modelo tradicional. Muitas perspectivas vêm

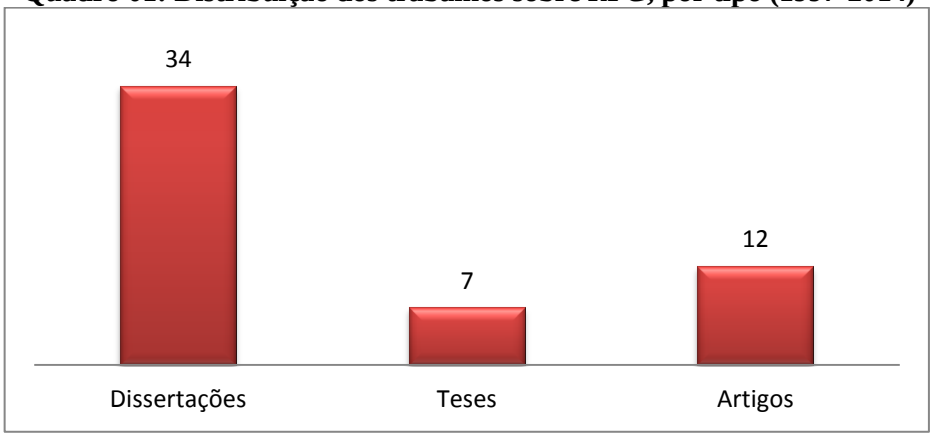
sendo debatidas, entre elas a inserção do *RPG* como possibilidade didática a ser utilizada pelo professor de História em sua prática docente.

2.2. UMA BREVE RETOMADA DOS ESTUDOS SOBRE O *RPG* NO BRASIL

Com a finalidade de nos acercarmos da presença do *RPG* na pesquisa educacional, no Brasil, procedemos a levantamento de dados para um estudo do tipo estado do conhecimento, tomando como recorte temporal o período 1997-2014, no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os trabalhos estão distribuídos nas categorias: artigo, dissertação e tese, como apresentado no Quadro 01, abaixo. Embora o interesse acadêmico pelo tema no Brasil seja recente, a busca revelou um número cada vez mais crescente sobre o tema, nas mais diversas áreas do conhecimento, sugerindo o crescimento do interesse acadêmico pelos usos do *RPG*.

A fim de possibilitar a maior abrangência possível dos resultados da busca no BDTD/IBCT e no banco de dados da CAPES, utilizamos descritores amplos. Os descritores empregados para proceder às buscas foram variações da escrita do jogo em questão, a saber: *RPG*, *roleplaying game* e *jogo de interpretação de papéis*. Com estes descritores, e após ler os resumos dos trabalhos encontrados, chegamos a 53 trabalhos que tomavam o *RPG* como objeto de estudo.

Quadro 01: Distribuição dos trabalhos sobre *RPG*, por tipo (1997-2014)



Fonte: Elaborado pelo autor.

.

Como nosso objetivo era buscar os trabalhos, desde o marco inaugural da discussão do *RPG* como objeto de estudo de pesquisas científicas, não utilizamos delimitadores temporais na referida busca, no entanto, o período encontrado é o que delimita o estudo do tipo estado do conhecimento (1997-2014). Esse procedimento foi utilizado, inclusive, para confirmar se o marco inaugural encontrava-se mesmo no ano de 1997, com a defesa da tese de Sônia Rodrigues Motta, intitulada *Roleplaying Game: a ficção enquanto jogo*, defendida na PUC/RJ, para obtenção do título de Doutora em Literaturas em Língua Portuguesa, fato que foi confirmado.

No BDTD/IBICT, ao utilizarmos o descritor *roleplaying game*, encontramos um total de **32** estudos que versavam sobre o *RPG*. Ao utilizarmos o descritor *jogo de interpretação de papéis*, encontramos 14 trabalhos, sendo que 13 repetiam trabalhos já identificados e apenas **um** não havia ainda sido encontrado com o descritor utilizado anteriormente. Ao utilizarmos o descritor *rpg* o resultado preliminar sofreu um aumento significativo, resultando em 80 trabalhos. Desses, apenas **cinco** foram incorporados ao grupo a ser analisado já que os outros 75 trabalhos encontrados versavam sobre o procedimento terapêutico denominado de "reeducação postural global", cuja sigla utilizada é também "rpg", e não faziam parte do escopo desta pesquisa. Com o levantamento no BDTD/IBICT, chegamos a um total de **38** trabalhos (32 resultantes da busca com o descritor *roleplaying game*, 01 com o descritor *jogo de interpretação de papéis* e 05 com *rpg*) a serem analisados preliminarmente.

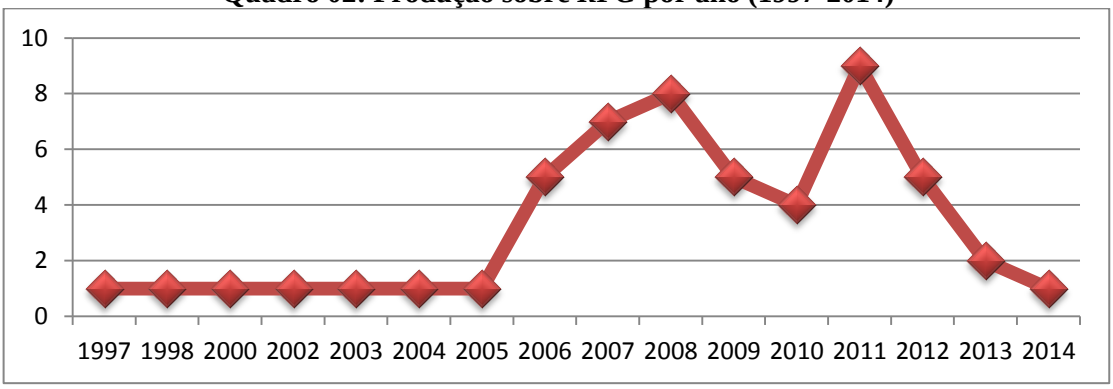
Não obstante, para selecionar o material que de fato tratava do *Roleplaying Game* no campo da educação, só pudemos chegar a esse número após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, pois, como já dito, quando utilizamos como descritor de busca a sigla do jogo – *RPG* – encontramos muitos trabalhos que se referem à "reeducação postural global", cuja sigla é idêntica.

Cabe apontar que tivemos problemas de acesso a dois trabalhos entre os listados no referido banco de dados. Uma dissertação e uma tese, cujo acesso era liberado apenas para estudantes da instituição onde foram defendidos. É curioso observar que ambos foram defendidos há mais de dez anos. A dificuldade no acesso a informações acadêmicas já foi encontrada e relatada por muitos outros pesquisadores. Como apontado recentemente por Schmit (2008), "apesar de ser objetivo da ciência a divulgação do conhecimento científico, é visível essa dificuldade de acesso ao material produzido" (SCHMIT, 2008, p.100).

No que se refere ao banco de dados da CAPES, encontramos 03 trabalhos que se repetiam para os três descritores e não constavam ainda do material coletado no BDTD/IBICT.

Em seguida, procedemos a um cruzamento das referências dos trabalhos que tínhamos e fomos em busca dos que faltavam para compor, de maneira mais completa, o nosso *corpus* de análise. Dessa maneira, pudemos somar mais 09 trabalhos aos levantados nos bancos acima mencionados (BDTD e CAPES). Entramos, ainda, em contato com alguns pesquisadores e obtivemos acesso a 03 outros trabalhos por meio dos autores, através de grupos em redes de relacionamento[2]. Chegamos, assim, a um total de 53 trabalhos a serem analisados.

Quadro 02: Produção sobre *RPG* por ano (1997-2014)



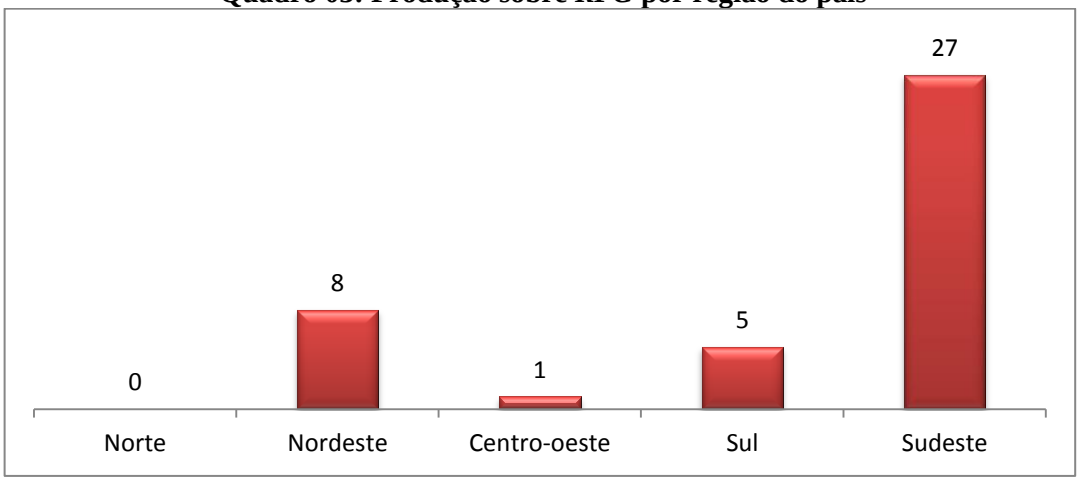
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando analisamos a produção sobre o *RPG*, por ano de publicação, evidenciamos o crescimento visível do interesse pelo tema. Desde o marco inaugural (Motta, 1997), as discussões sobre o *RPG* vêm se intensificando. Um dos fatores para que isso aconteça é apontado por Vasques (2008) que faz um levantamento dos eventos sobre RPG que ocorreram no Brasil e dos simpósios que trataram do RPG na Educação. Segundo o autor, esses eventos contribuíram para o empreendimento de novas pesquisas acadêmicas, tendo como objeto de estudo o RPG e a educação (VASQUES, 2008, p.26). Levando em consideração que os simpósios de RPG e Educação ocorreram entre os anos de 2003 e 2006, podemos fazer uma relação direta desses eventos[3], em suas quatro edições, com o aumento do interesse pelo RPG como objeto de pesquisa científica, como apresentado no Quadro 02.

[2] Os autores foram contatados através de grupos em redes de relacionamentos e sites específicos para jogadores e mestres de *RPG*, tais como: a Associação Brasileira de Jogos de Interpretação (*RPG*), Estratégia e Afins (https://www.facebook.com/groups/cadastrorpg/), Irmandade - *Rpg* & *Boardgame* (https://www.facebook.com/groups/523868177719622/?ref=browser), o site Ludopédia (http://www.ludopedia.com.br/) e na Rede *RPG* (http://www.rederpg.com.br/). Em todos os sites e grupos aqui descritos é possível trocar mensagens com os usuários, ampliando a rede de contatos e reflexões sobre o *RPG* e a Educação.

[3] Segundo o site http://www.rpgeduc.com/old/congressos.htm (acessado em 05/03/2015) foram realizados 08 congressos visando discutir as relações entre RPG e Educação. O *I Simpósio de RPG & Educação*, sob o tema "Palavra: transformação e conhecimento", foi realizado em São Paulo-SP entre os dias 24 e 26 de maio de 2002.

Quadro 03: Produção sobre *RPG* por região do país



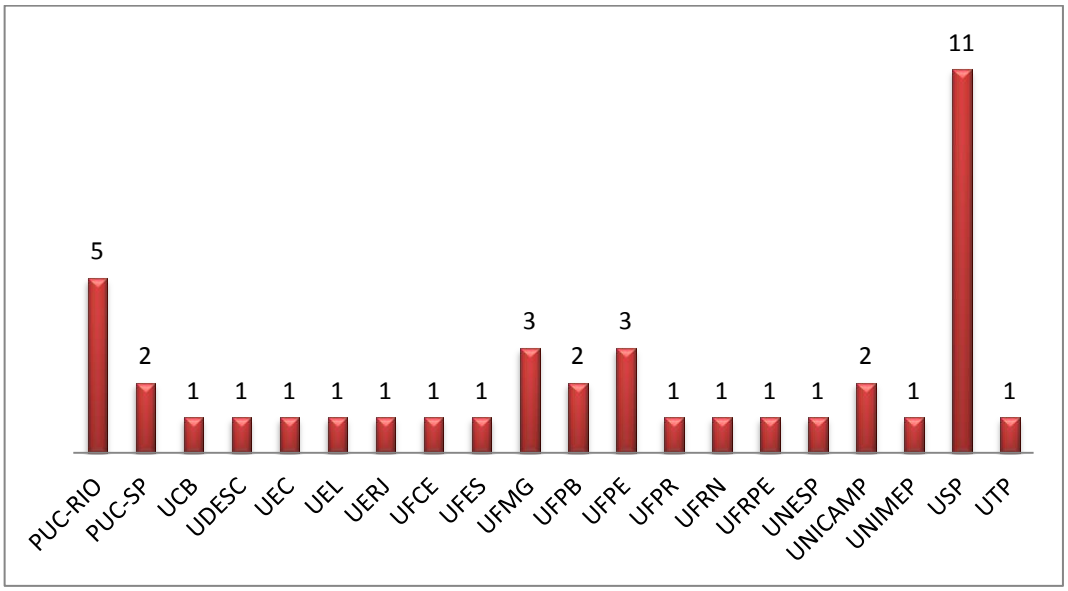
Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro dado importante, ainda fazendo referência aos eventos acima citados, acena para onde as pesquisas científicas estão sendo produzidas (Quadro 03). Quando analisamos o Quadro 03, constatamos uma grande disparidade regional entre as produções sobre o RPG pelo país, apontando que a grande concentração da produção científica sobre RPG está na região Sudeste do país[4] e tendo a USP como maior centro de produção científica sobre o tema, como apresentado no Quadro 04. Considerando um total de 11 trabalhos, a USP é responsável por cerca de 40% da produção da região Sudeste e iguala sozinha a soma da produção das regiões Nordeste, Centro-oeste e Sul.

Este simpósio rendeu um livro publicado pela Editora Devir, em 2004, intitulado *Anais do I Simpósio RPG & Educação*, sob a organização da professora Maria do Carmo Zanini. Com o tema "O lúdico e a construção do conhecimento", o *II Simpósio de RPG & Educação* aconteceu em São Paulo-SP entre os dias 28 e 30 de março de 2003. Em 2003, ainda, ocorreu, em Curitiba-PR, o *Colóquio Curitiba RPG & Educação.*, O evento foi realizado entre os dias 27 e 29 de junho. No final desse mesmo ano, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro-RJ o *Histórias Abertas: I Simpósio de RPG em Educação*. No ano de 2004, foram realizadas as segundas edições do *Histórias Abertas* e do *Colóquio Curitiba RPG & Educação*, respectivamente nas cidades de Rio de Janeiro-RJ e Curitiba-PR; e o *III Simpósio de RPG & Educação* sob o tema a "Revolução das palavras" acontecia em São Paulo-SP. No ano seguinte, os eventos na cidade de Curitiba-PR e no Rio de Janeiro-RJ foram descontinuados e não houve uma nova edição do *Simpósio de RPG & Educação*. A quarta edição do *Simpósio de RPG & Educação* só ocorreria um anos depois, em 2006, sob o tema "RPG: educação, entretenimento ou violência?", marcando a ultima edição do evento.

[4] Para os quadros 03 e 04, levamos em consideração apenas as dissertações e teses. Portanto, a soma dos trabalhos que compõe os quadros é 41.

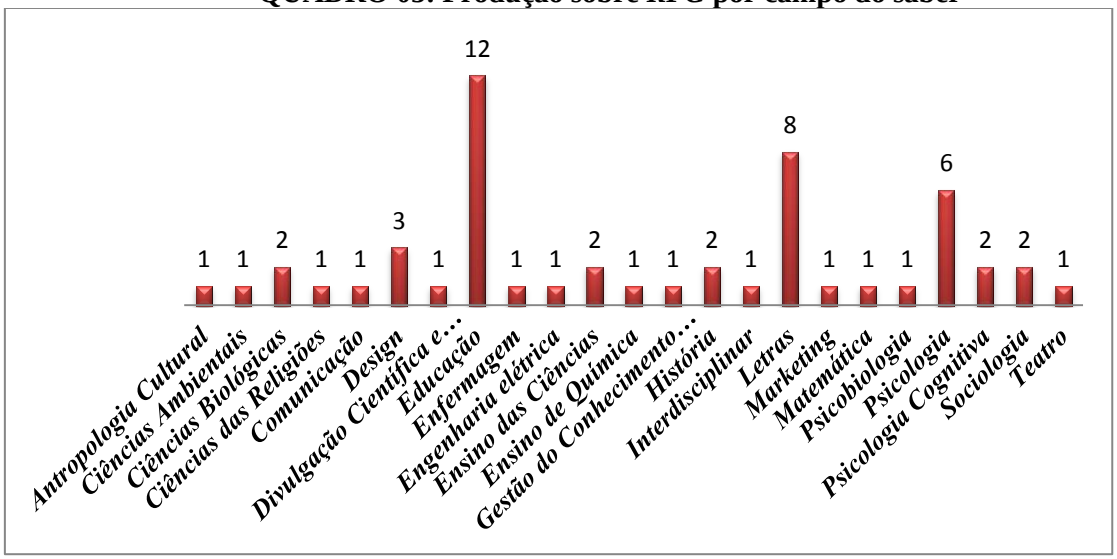
QUADRO 04: Publicações sobre *RPG* por IES.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Merece destaque a produção da UFPE sobre o RPG, por representar 37,5% da produção acadêmica da região Nordeste e ocupar a terceira posição, ao lado da UFMG, no cenário nacional. Na UFPE, os três trabalhos produzidos sobre o RPG estão distribuídos nas áreas de Antropologia Cultural (01 dissertação) e Psicologia Cognitiva (02 dissertações). No Programa de Pós graduação em Educação da UFPE não foi encontrado nenhum trabalho que verse sobre o RPG, fato que expõe o pioneirismo de nosso trabalho neste importante centro de produção de conhecimento educacional da UFPE.

QUADRO 05: Produção sobre *RPG* por campo do saber



Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada vez mais pulsante, o debate sobre o *RPG* vem ganhando espaço em pesquisas, na pós-graduação, nas mais variadas áreas do conhecimento. Esta afirmação se evidencia na análise do Quadro 05. Este busca fazer um mapeamento das diversas áreas nas quais se realizaram pesquisas sobre RPG, a partir da qual destacamos um maior interesse da área de Educação pelo tema, com 12 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses.

2.3. DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA O OBJETO DE PESQUISA

Quando da efetivação do estudo do tipo estado do conhecimento, procedemos, como dito, a uma ampla busca por trabalhos que versassem sobre o *RPG*, nas mais diversas áreas do conhecimento e sob as mais diversas perspectivas, a fim de mapear a produção cientifica, construindo assim a cartografia da produção acadêmica sobre o tema. Para isso, a fim de selecionar o material a ser analisado minuciosamente, após a leitura dos resumos dos 53 trabalhos encontrados, procedemos à categorização da produção encontrada.

Foram construídos quadros analítico-comparativos para uma leitura flutuante (BARDIN, 2002) dos resumos dos 53 trabalhos encontrados. Inicialmente os trabalhos foram separados e organizados por tipo: dissertações, teses e artigos. Em seguida procedemos à leitura dos resumos dos mesmos e os organizamos a partir de categorias: autor/ano (ano de defesa no caso de dissertações e teses, e ano de publicação no caso dos artigos), título, campo do saber, Instituição de Ensino (onde o trabalho foi defendido, ou à qual a revista está vinculada), palavras-chave, problema/objetivos, metodologia e resultados apresentados. Esses quadros são apresentados na sessão anexo deste trabalho,

Após a leitura flutuante (BARDIN, 2002) e a organização dos trabalhos nos quadros analítico-comparativos, os trabalhos foram divididos em duas grandes categorias temáticas (BARDIN, 2002): ***RPG* no contexto educacional** e ***RPG* em contextos outros**. Intencionalmente, escolhemos analisar os inseridos na primeira categoria. Com o intuito de contextualizar a nossa pesquisa na produção científica sobre o *RPG*, buscamos entender o quê, como, onde e porquê estes estudos foram produzidos.

Em seguida, dividimos a categoria *RPG* no contexto educacional em duas subcategorias, a saber: **estudos que incluíam trabalho de campo** e **estudos de revisão bibliográfica**. Com relação aos estudos **que incluíam trabalho de campo**, foram criadas outras duas subcategorias: estudos feitos no **espaço escolar** e estudos feitos em **espaço não-**

escolar. E por fim, criamos outras subcategorias para os trabalhos empíricos realizados a partir dos usos do RPG no espaço escolar: em **horários regulares das aulas** e em **horários alternativos**.

Após a categorização da produção científica sobre o *RPG*, buscamos selecionar os trabalhos que mais se aproximavam de nosso problema de estudo. Na intenção de sermos precisos, nossa pesquisa visa compreender a **prática docente de professores de História que fazem uso do *RPG* na sala de aula em horário regular**. Por esta razão, escolhemos os cinco trabalhos que se circunscreviam neste perfil, a saber: Cardoso (2008), Freitas (2006), Rodrigues (2014), Sales (2013) e Silva (2009)[5].

Para Freitas (2006), o *RPG* pode trazer o mundo complexo, múltiplo e multimidiático para a reflexão e aproximação com o ambiente da escola, oferecendo "aos educadores uma nova forma de exercitar e desenvolver as mais diversas competências lógicas, linguísticas, inter-pessoais e cognitivas, além de afetivas e criativas" (FREITAS, 2006, p.153).

Silva (2009) tinha como objetivo **"**caracterizar o envolvimento dos alunos de Ensino Médio durante sessões de jogo de *RPG* em situações de obrigatoriedade e de voluntariado, [...] [e] identificar as diferenças entre o grau de envolvimento na atividade e as possibilidades no processo de aprendizagem dos alunos em ambas as situações" (p.19). Para isso, desenvolveu uma pesquisa comparando os usos do *RPG* em espaços alternativos e dentro do horário regular de aula, apontando que "a aplicação do *RPG* durante as aulas pode potencializar a aprendizagem" (SILVA, 2009, p.105). Aponta ainda que ele é mais instigante e motivador quando jogado fora do ambiente de aula.

Salles (2013) "treinou"[6] uma professora de História para que esta utilizasse o *RPG* na sala de aula. Fez uso de entrevistas com os alunos e a professora e aplicou testes de conhecimento com os alunos. Os resultados de sua pesquisa apontam para duas direções. Os dados quantificados, através dos testes, apontam uma mudança mínima em relação às aulas

[5] Eli Teresa Cardoso defendeu, em 2008, a dissertação intitulada *Motivação Escolar e o Lúdico: o jogo de RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história*; Luiz Eduardo Ricon Freitas (2006) defendeu a dissertação que recebeu o título *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*; Joycimara de Morais Rodrigues defendeu a dissertação intitulada *Narração e Imaginação: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afrobrasileira através do Role Playing Game* em 2014; Matheus de Oliveira Sales em 2013 defendeu a dissertação *Jogos Textuais Interativos na Escola: efeitos do Role-Playing Game na sala de aula*; e Matheus Vieira Silva defendeu a dissertação *O Jogo de Papéis (RPG) como Tecnologia Educacional e o Processo de Aprendizagem no Ensino Médio*, dissertação defendida em 2009.

[6] Salles (2013) em sua pesquisa contou com a colaboração de dois sujeitos que o auxiliaram no "treinamento" de uma professora de História para que ela pudesse utilizar o *RPG* nas suas aulas. A professora em questão não havia incorporado o jogo como prática docente e foi levada a fazê-lo para participar da pesquisa em questão, fato que, sob nossa perspectiva, contribuiu para que o autor chegasse a resultados controversos com a pesquisa.

expositivas. Enquanto, as entrevistas evidenciam maior engajamento e satisfação, nas relações entre professores e alunos.

A mudança de atitude e no sentido que atribuem professores e alunos com relação ao processo de ensino aprendizagem de História é o principal resultado da pesquisa de Cardoso (2008). Para a autora, "os alunos se tornaram mais preocupados com sua própria aprendizagem e se dedicaram mais na realização das tarefas e na pesquisa escolar" (CARDOSO, 2008, p.136).

Rodrigues (2014), por sua parte, trabalhou o tema da educação para as relações étnico-raciais, a partir do *RPG*. A autora aponta que o jogo de interpretação de papéis proporcionou a significação dos conhecimentos históricos a partir da interação dos alunos com as personagens, possibilitando que os alunos refletissem sobre o silenciamento quanto à importância da cultura africana e afro-brasileira na história do Brasil.

Os cinco trabalhos selecionados e analisados, de modo pormenorizado, apontam para o *roleplaying game* como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de proporcionar aos alunos uma aprendizagem ativa. Nesse sentido, os trabalhos em destaque avançam no sentido de ultrapassar a visão estigmatizada com que foi tratado o *RPG* (enquanto prática lúdica) e indicam o seu potencial nos processos de ensino e aprendizagens, sem com isso expor uma visão romanceada, portanto, incapacitante da percepção dos limites do jogo na sala de aula.

Se, por um lado, os cinco trabalhos em destaque avançaram com relação às possibilidades didático-pedagógicas do *RPG* na sala de aula, por outro, o fizeram de modo unilateral. Ou seja, voltando toda a atenção da pesquisa para os sujeitos alunos, negligenciando o sujeito professor nos processos de ensino e aprendizagens. E ainda que seja o aluno o principal objetivo da educação formal, não podemos negar a importância dos encontros dos alunos com o professor. Ao negarmos que ambos os sujeitos (professores e alunos) se completam de modo relacional poderíamos passar a crer no equívoco de que o professor poderia ser substituído pelo jogo de *RPG*. Ao contrário, o *RPG* simplesmente media a relação entre os sujeitos da sala de aula, professores e alunos. O nosso trabalho busca preencher esta lacuna ao olhar para a prática docente do professor de História que utiliza o *RPG* na sala de aula, sem perder a dimensão relacional entre os sujeitos da sala de aula e o jogo.

Em diálogo com os trabalhos acima expostos, encontramos, nos marcos legais da educação brasileira[7], alguns elementos que justificam a introdução do *RPG* no ensino da

[7] Compreendemos por marcos legais da educação brasileira os quatro principais documentos legais que versam sobre a educação no país: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Diretrizes Curriculares

História e, portanto, para a pesquisa sobre o ensino dela. Em geral, os marcos legais da educação vislumbram a busca de novos processos de ensino-aprendizagem que possam ressignificar as prática docente na disciplina História, epistemológica e metodologicamente. Nessa perspectiva, o jogo, uma das alternativas referidas, surge como estratégia docente, visando a aprendizagem e representando uma importante ferramenta à referida busca. Isto implica em uma renovação na educação, plenamente justificada pelo incentivo ao uso das "formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer [...] e da imaginação um exercício de liberdade responsável" (BRASIL, 1998, p.01). Sobretudo, porque, "o jogo é, na pedagogia, mais do que uma táctica: é uma forma de conhecimento e, porque o é, forma e conforma o próprio conhecimento" (BORRALHO, 2005, p.32).

No que concerne ao *Roleplaying Game*, outro aspecto importante que justifica o seu uso na sala de aula é o estimulo à criatividade e ao trabalho com o incerto. Isto porque a prática dos jogos de interpretação de papéis (*RPG*) necessita do elemento criativo e a construção da narrativa se desenvolve sem certezas sobre o seu desfecho. Em outras palavras, ao construir uma aventura, o mestre de *RPG* utiliza as bases da criatividade, pois o seu arsenal de histórias deve trazer elementos inovadores e, ao mesmo tempo, verossímeis para atrair a participação e interação de todos. Os jogadores por sua vez não sabem com quais elementos irão se deparar, dentro da aventura proposta pelo mestre, e terão que agir a partir dos elementos fornecidos pela narrativa deste último. Como as ações dos jogadores não podem ser previstas, o mestre vai reordenando os caminhos da narrativa. E, assim, mestre (professor) e jogadores (alunos) vão construindo coletivamente o enredo da aventura de maneira criativa, a partir do incerto e do imprevisível.

Por fim, e não menos importante, para jogar *RPG* é necessário, além da imaginação, papel, lápis e alguns dados. Tal fato transforma a utilização dos *RPG*s em um fator de inclusão social, porque, ao não exigir equipamentos e recursos custosos, termina por não fazer distinção econômica e de classe, para quem queira jogá-lo ou utilizá-lo didaticamente em sala de aula. Partimos do pressuposto de que o RPG pode possibilitar mudanças na prática docente do professor de História. E o faz ao transformar a relação professor aluno, estimulando o trabalho educativo numa perspectiva democrática e assimétrica, porque, segundo Paulo Freire (1998): "deve ser eminentemente um trabalho **com**. Nunca um trabalho verticalmente **sobre** ou assistencialistamente **para** o homem" (FREIRE, 1998, p. 28, grifos nosso).

Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Tendo em vista o que foi exposto neste capítulo, podemos afirmar que, com base na escassez de material sobre a prática docente do professor de História que faz uso do *RPG* em sala de aula, o presente trabalho recebe uma importante tarefa: buscar contribuir para o preenchimento da lacuna sobre o tema. Para isso, faz-se necessário um importante reordenamento das coisas, ou seja, devolver à prática docente a centralidade necessária na análise sobre as utilizações do *RPG* na sala de aula de História. E isso é feito neste trabalho com base num referencial teórico que tem a prática docente como categoria central, sobre a qual se relacionam os saberes docentes e o jogo enquanto prática educativa.

3. ASPECTOS TEÓRICOS DA PRÁTICA DOCENTE E DOS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA QUE UTILIZA O JOGO NA SALA DE AULA

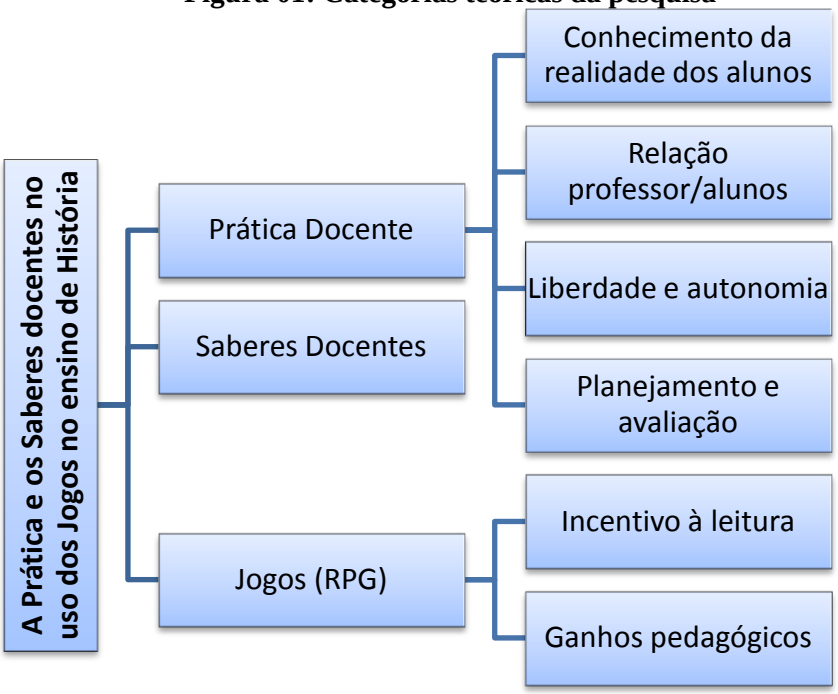
Na intenção de construir um referencial teórico que alicerce a compreensão dos dados coletados durante o trabalho de campo e, consequentemente, a construção da análise, escolhemos fazer um recorte teórico, num primeiro momento, a partir do ensino de História. É dentro deste contexto de investigação que se inserem as categorias teóricas deste trabalho, a saber: **prática docente**, **saberes docentes** e **jogo**. As categorias visam nortear o nosso problema de pesquisa que pode ser traduzido na questão: que usos do *RPG* faz o professor de História? Em decorrência da questão, foi definido e delineado o objeto de nossa pesquisa, a saber: a prática docente do professor de História que faz uso do *RPG* em sala de aula. A fim de ressaltar os aspectos de nossa pesquisa lembramos o objetivo principal da mesma: ***analisar a prática docente de professor de História que faz uso do RPG em turmas do ensino médio de escola de referência na cidade do Recife.***

3.1. ENSINO DE HISTÓRIA

O objetivo principal de nossa pesquisa demanda a construção de um referencial teórico que possibilite a reflexão das questões enfrentadas em campo, bem como a própria condução do pesquisador na relação com os sujeitos da pesquisa. Considerando, sobretudo, que as categorias constituem lentes de leitura, com elas buscaremos fazer com que “falem” os dados relativos ao objeto de estudo, para que possamos compreender que prática docente é essa que faz uso de jogo no ensino da História no ensino médio. Para isso fazemos aqui um movimento de olhar para essas categorias de dois pontos de vista. Um, no sentido educacional mais geral e um outro resultante do que a literatura apresenta de especificidades postas sobre o ensino de História. Ou seja, as categorias teóricas (prática docente, saberes docentes e jogo enquanto prática educativa), adiante apresentadas, foram construídas a partir de aspectos gerais baseados na literatura educacional. No entanto, a literatura educacional mais ampla sozinha não dá conta de certos aspectos do ensino de História (ainda que esse domínio do conhecimento seja, ele também, constituinte da área educacional), nesses casos serão convidados ao debate elementos específicos do ensino de História. Daí porque, as especificidades quanto às categorias teóricas em relação ao ensino de História serão aqui expostas e problematizadas.

Tendo em vista que o nosso objeto de pesquisa converge para a prática docente do professor de História em situações de uso do *RPG* na sala de aula, entendemos que é basilar a reunião dos aspectos gerais postos pelo debate educacional numa aproximação com as especificidades do ensino de História. Essas aproximações serão exibidas e discutidas adiante.

Figura 01: Categorias teóricas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

O olhar para as categorias teóricas em seus aspectos gerais baseia-se no fato de que, muitas vezes, a literatura especializada sobre o tema se referenda no entrelaçamento do debate educacional com o debate historiográfico (FONSECA, 2003).

Dito isso, buscamos tomar como pressuposto que o ensino de História necessitaria considerar aquelas perspectivas contextualizadas, portanto, ajustadas à realidade plural da sociedade brasileira. Uma sociedade plural, que se reflete no interior da escola e que coloca exigências desde a escolha de objetos de ensino, como fontes e métodos diversificados para o ensino de História. Há, portanto, a necessidade de ultrapassar os limites de um ensino baseado na ideia da verdade absoluta "repassada" por um ser inquestionável – o professor. E ultrapassar uma concepção tradicional de prática docente de ensino de História talvez seja um dos maiores limites impostos (FONSECA, 2003, p.245) para a construção de um ensino dessa área diversificado em objetos, fontes e métodos, capaz de possibilitar e estimular o senso crítico dos alunos. Permitamos ecoar a fala de Fonseca (2003), com a qual partilhamos, ao afirmar que "o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino,

democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica" (FONSECA, 2003, p.244).

A ideia de que a sociedade plural demanda uma abordagem em sala de aula que vise analisar essa pluralidade cultural é clamada em vários documentos da educação brasileira e por tantos autores (sejam da área de Educação ou específicos do Ensino de História). Na direção desse debate, aparecem distintas abordagens como a da multiculturalidade, da pluriculturalidade e da interculturalidade. É salutar, portanto, percebermos que nos últimos anos a educação vem passando por uma expansão, via o esforço de universalização do seu acesso, fato que impõe à escola a questão da diversidade cultural. Esse dado coloca uma série de problemas novos ao modo como a escola se desincumbe de sua função social, uma vez que a escola foi, em sua gênese, pensada para uma classe social específica: a burguesia.

No entanto, a diversidade cultural dos sujeitos na escola, longe de ser vista como um problema, deve ser encarada como própria do contexto da sociedade brasileira. Para tal, afirmamos e concordamos com a premissa de Freire (1992) de que o diálogo entre as culturas (interculturalidade) deve ser conquistado pelo respeito das diferentes culturas sem que haja justaposição de uma sobre as outras (multiculturalidade).

Inserido nesse contexto, os princípios em que se fundamenta o ensino de História – com o qual mais nos aproximamos – recebem influências da Nova História Cultural que é responsável por introduzir novos sujeitos, objetos, métodos e fontes, mas encontra no pensamento freireano os fundamentos orientadores da atuação profissional numa dimensão libertadora e emancipatória dos sujeitos. Em outras palavras: o conceito de prática docente que tomamos como referência foi forjado na convergência de elementos da Nova História Cultural com os do pensamento de Paulo Freire. A prática docente será mais bem debatida a partir das categorias expostas adiante.

Em síntese, os rebatimentos das proposições da Nova História Cultural nos levam a uma reflexão sobre outras relações para a prática docente do professor de História, que sejam baseadas, principalmente, em decorrência de aspectos tais como: o trabalho interdisciplinar; o estudo do passado a partir de questões tomadas da realidade social imediata; o uso de fontes variadas e múltiplas e a incorporação de diferentes linguagens. Alia-se a isso o fato de que tanto o professor quanto os alunos tomam consciência de que representam papel significativo na (re)construção da História.(VASCONCELLOS, 1999). Vale salientar que o próprio objeto de estudo aqui exposto (a prática docente do professor de História que faz uso do *RPG*) pôde ser pensado pela influência das reflexões propostas pela Nova História Cultural, que

transforma em documentos históricos artefatos outrora ignorados a exemplo do *RPG* e de suas práticas culturais.

Quanto aos aspectos pedagógicos do que assumimos como modelo teórico da prática docente do professor de História, apontamos para a proposição de uma relação entre ensino e aprendizagens ativa, que possibilite ao aluno o reconhecimento e a (re)construção do conhecimento histórico, para que este possa intervir na realidade que o cerca de maneira ética, crítica e reflexiva. Essa perspectiva da prática docente do professor de História se assemelha e está inserida na ideia do chamado "ensino de História renovado" (VASCONCELLOS, 1999).

Devemos apontar ainda o debate que "historiadores por formação inicial e profissionais da educação experimentam [...] sobre quem deveria ditar as regras no campo da aprendizagem histórica" (FREITAS, 2014). Nesse sentido, concordamos com Zamboni, Lucini e Miranda (2013, p.260) ao afirmar que "a relação dialógica entre o conhecimento histórico e o educacional é importante tanto para a formação dos professores como para a formação dos alunos".

A convergência, acima apontada, entre aspectos refletidos e possibilitados pela Nova História Cultural e do pensamento freireano (principalmente fundado numa relação dialógica humanizadora das relações entre os sujeitos) guiou o trabalho de pesquisa e o olhar sobre a prática docente do professor sujeito de nossa pesquisa quando do uso do jogo em sala de aula e nas suas relações com os discentes. Com a finalidade de sermos mais precisos, analisaremos cada uma das categorias de maneira separada. No entanto, devemos esclarecer que as três categorias fundantes deste trabalho encontram-se de tal modo imbricadas na prática, que a sua separação é apenas um exercício de reflexão teórica.

3.1.1. Prática Docente

Buscamos, principalmente, em Paulo Freire (1987, 1998, 2014) os referenciais teóricos para a construção dos fundamentos que possibilitaram a leitura da **prática docente**. Assim, nos filiamos à perspectiva de que a prática docente não é, sobretudo, um fim em si mesmo, mas constitui um processo dialógico e intencional de professores em sua relação com os alunos e os conhecimentos. Professor e aluno, ambos são vistos como sujeitos na/da (re)construção do conhecimento. Um outro aspecto a destacar considera, como afirma Freire (2014), ser indispensável à prática docente "o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de

liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender" (FREIRE, 2014, p. 93).

Logo, o professor – sujeito de nossa pesquisa – não é visto como um ator independente e autossuficiente, mas como um sujeito relacional no processo pedagógico. Principalmente pela interação deste com os alunos, enquanto sujeitos partícipes desse mesmo processo. Entendemos que pode haver aprendizagem sem ensino, mas não há ensino que não tenha como objetivo principal a aprendizagem. E, é nessa perspectiva que o professor toma lugar central em nossa pesquisa.

Por hora, cabe esclarecer que não tomamos prática docente como sinônimo de prática pedagógica. Essa última engloba a primeira e não se reduz a ela, uma vez que a prática docente compõe a prática pedagógica. Como bem afirma João Francisco de Souza (2006):

> a prática pedagógica é a condensação/síntese da prática docente, da prática discente, da prática gestora e de uma prática epistemológica, permeada pelas relações de afetos (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos e desses com os conhecimentos/conteúdos e pelas intencionalidades, finalidade e objetivos de sua realização. Sem mais reduzi-la a ação do educador ou à prática docente (SOUZA, 2006, p. 19-20).

Essa diferenciação faz-se necessária na medida em que olhamos para a prática docente como uma categoria que orbita e é orbitada por outras categorias, como prática discente, prática gestora e prática epistemológica, para constituir um sistema mais amplo e complexo, o da prática pedagógica, como nos ensinou Souza (2006; 2009). Logo, olhamos para a prática docente em sua relação com outras categorias, mas sem perder de vista o contexto mais amplo da própria prática pedagógica.

Na intenção de precisar o que entendemos por prática docente recorremos, mais uma vez, a Freire (2014) para adensar a complexidade da referida categoria teórica. O que tomamos por prática docente refere-se ao conjunto de ações realizadas pelo professor de maneira intencional, teórico-prática – daí sua condição de práxis pedagógica[8] – e relacional, tendo por finalidade a aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Freire (2014):

> embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que **ensinar não é transferir conhecimentos**, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. **Não há docência sem discência**, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, **não se reduzem à condição**

[8] Souza (2006) define Práxis Pedagógica como sendo a "prática educativa refletida e teorizada [...] A superação do espontaneismo da prática educativa que para ser vivida não necessita de reflexão, de teoria. Pensa-se que educação vem de berço, que ser educador é viver uma vocação" (p.28).

> **de objeto**, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2014, p. 25, grifos nossos).

O trecho em destaque coloca em evidência uma mudança nas relações entre professores e alunos, que passa por aspectos metodológicos, procedimentais, mas, essencialmente, reflete questões epistemológicas. Seria talvez inocente acreditar que o problema do ensino de História dito tradicional reside simplesmente no aspecto das estratégias de ensino. Ao contrário disso, é um problema fundamentalmente epistêmico, já que, como afirmam Pozo, Asensio e Carretero (1989), se o problema do ensino de História fosse apenas da ordem da estratégia de ensino bastaria introduzir novos recursos nas salas de aula para que o professor atingisse novos e inovadores objetivos. O problema do ensino tradicional de História é, antes de tudo, de ordem epistemológica uma vez que visa, através da memória, transformar os alunos em meros "armazenadores" dos fatos históricos.

A crítica em relação à concepção tradicional, quando centrada no aspecto das estratégias de ensino, tira o verdadeiro foco do real problema, o que, hoje, parece não ser mais novidade para a maioria dos professores de História. Uma mudança epistemológica que busque deslocar a acumulação de saberes históricos curriculares do centro das preocupações do ensino para dar lugar à capacidade de leitura crítica do mundo no presente será o cerne da questão aqui tratada (OLIVEIRA, 1998). Essa mudança epistemológica altera e condiciona a noção de saberes docentes e a própria relação da prática docente com esses saberes. Haja vista que coloca para o professor a necessidade de se colocar como sujeito produtor do conhecimento histórico escolar e, portanto, inserido nos marcos do paradigma "reflexivo" (ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2008; PERRENOUD, 2001; NÓVOA, 2008). Altera também – e substancialmente – a relação que o professor estabelecerá com os alunos em sala e com as finalidades do ensino de História.

Correlato ao acima exposto, Pozo, Asensio e Carretero (1989) fornecem uma análise dos principais modelos de ensino e de aprendizagem da História: a) "Ensino tradicional/aprendizagem memorística"; b) "Ensino por descobrimento/aprendizagem construtiva" e; c) "Ensino por exposição/aprendizagem reconstrutiva". De maneira resumida, abordaremos o que cada um desses modelos implica para a prática docente do professor de História.

O modelo de "ensino tradicional/aprendizagem memorística" implica uma prática docente do professor de História cuja função seria apresentar aos alunos os saberes históricos prontos e acabados, bem como garantir a repetição exaustiva desses saberes. Um bom

professor no sistema tradicional é aquele capaz de manter o ordenamento da sala de aula e as condições de silêncio e quietude para que os alunos possam ouvi-lo com atenção, para que sejam capazes (os alunos) de repetir o que outrora narrou o mestre. Ainda segundo Pozo, Asensio e Carretero (1989) são considerados mais cultos aqueles alunos que foram mais capazes de acumular narrativas e saberes, mesmo que esses saberes pouco ou quase nada signifiquem para o contexto do aluno.

Reflexo do positivismo, o modelo de "ensino tradicional/aprendizagem memorística" incorre na absurda falácia apontada por Carr (2002, p. 48) de "um núcleo sólido de fatos históricos que existem objetiva e independentemente da interpretação do historiador". O professor de História, segundo esse modelo explicativo, deve apropriar-se dos fatos e de maneira neutra repassá-los aos alunos, não cabendo ao historiador (e menos ainda ao professor de História) análises e/ou a interpretação dos fatos.

Portanto, a aprendizagem no modelo em destaque é exterior aos alunos, parte de um movimento unilateral no sentido do professor para o aluno. Rejeitando aspectos pessoais, portanto psicológicos dos alunos no processo de aprendizagem.

O modelo "ensino por descobrimento/aprendizagem construtiva", por sua parte, tira do professor a tarefa hercúlea de dominar todos os conteúdos da história. Visto que isso é quase impossível, o professor – filiado ao modelo proposto – estabeleceria em sua prática docente meios para a construção de situações de ensino em que os alunos poderão construir aprendizagens significativas. Se no modelo de ensino tradicional o conteúdo histórico e o professor (único responsável pela comunicação dos saberes) assumem a centralidade do processo, no ensino por descobrimento as estratégias de ensino e o aluno são levados ao cerne do debate.

O modelo de "ensino por descobrimento/aprendizagem construtiva" ao deslocar o entendimento da aprendizagem como uma exterioridade em direção à interiorização psicológica do aprender incorre num, também, perigoso extremismo. As discussões, outrora, centradas nos conteúdos da História e no professor passam a orbitar entorno de aspectos relativos às estratégias de ensino. Quase sempre deixando de lado o conhecimento historicamente produzido, o modelo em destaque se lançou a ampliar os recursos utilizados em sala de aula, de modo a proporcionar ao professor em sua prática docente um amplo cabedal de instrumentos e técnicas que visava possibilitar ao aluno descobrir algo que anteriormente conhecia (POZO; ASENSIO; CARRETERO, 1989, p. 219).

O modelo de ensino por descobrimento, embora tenha deslocado os eixos da relação ensino e aprendizagem (antes sob a égide do ensino tradicional), não se atentou a uma

mudança epistemológica do ensino de História. É necessário que se ultrapasse os limites do debate sobre novos métodos indo-se ao encontro de uma reconstrução estrutural dos estudos históricos que implica também uma mudança radical do próprio ensino da História (POZO; ASENSIO; CARRETERO, 1989, p. 220).

O modelo de ensino por exposição/aprendizagem reconstrutiva coloca, por fim, ao professor a tarefa de expor de maneira organizada e sistematizada o conhecimento construído e reconhecido historicamente. Dito desta forma parece que o modelo de ensino em questão visa um simples retorno ao modelo tradicional. Na verdade, o modelo de ensino por exposição reconhece a validade do conhecimento disciplinar e dos saberes históricos, mas vai além ao reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos. Para Pozo, Asensio e Carretero (1998), o modelo em questão reconhece que a aprendizagem deve levar em conta os aspectos internos e externos dos alunos. Ainda para os autores (POZO; ASENSIO; CARRETERO, 1998, p. 229), seria necessário que os alunos assimilassem a estrutura lógica da disciplina histórica em sua própria estrutura psicológica. Nesse sentido a escola e o professor atentos aos aspectos progressistas têm a função de proporcionar aos alunos as formas de conhecimento que os alunos jamais alcançariam sozinhos (POZO; ASENSIO; CARRETERO, 1989, p. 228).

Defendem estes autores (POZO; ASENSIO; CARRETERO, 1989) que a escola e os professores ultrapassem as diferenças entre os modelos propostos para construir um ensino de História que seja capaz de utilizar um ou outro modelo, atendendo as necessidades do desenvolvimento cognitivo e níveis escolares. Reconhecem, com isso, importantes contribuições e limitações em cada um dos modelos.

Os modelos de ensino e aprendizagem da História, construídos por Pozo, Asensio e Carretero (1998), nos dão importantes pistas sobre a prática docente dos professores de História na atualidade (seja no real ou no espaço desejável) e impõem a necessidade de se olhar para a sala de aula de História buscando caracterizar as práticas do professor de História que faz uso do *RPG* em sala de aula. Agregue-se o fato de que a presença da categoria **prática docente** neste trabalho se justifica pela escassez de um olhar que aponte de maneira central[9] o papel do professor que faz uso do *RPG* como estratégia de ensino e aprendizagem. Essa afirmação é possível com base na análise que fizemos da produção acadêmica sobre o *RPG* no

[9] Essa afirmação, embora seja categórica, pode ser comprovada pela análise das palavras-chave dos trabalhos que tomam o *RPG* como objeto de estudo. Dos trabalhos por nós analisados (num total de 53) nenhum toma o trabalho docente como elemento central de suas análises. Isso pode ser visto na ausência de palavras-chave como: docente, prática docente, prática pedagógica e professor. Isso não quer dizer que o professor não apareça nessas pesquisas. Observamos que quando ele é interrogado o foco está na aprendizagem dos alunos e não nos aspectos relacionais de sua pratica docente com os aspectos dessas aprendizagens. Ou seja, o professor, quando inquerido o é o sentido de comprovar se o *RPG* auxilia na aprendizagem dos alunos e não como o professor constrói as condições para tal aprendizagem através do jogo.

contexto da educação. No estudo do tipo estado do conhecimento que realizamos, pudemos constatar que o conjunto dos trabalhos analisados[10] era destituído de uma perspectiva relacional, voltava-se para a figura do aluno e demonstrava pouco interesse pelo papel do professor no uso do *RPG*, o que denuncia a necessidade de um olhar para as práticas docentes desde uma perspectiva relacional com os alunos e o processo de ensino e aprendizagem, colocando o nosso trabalho em destaque na produção acerca da temática do *RPG* no contexto da educação.

Figura 02: Subcategorias teóricas que dão sustentação à prática docente

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para analisar com afinco a **prática docente,** precisaremos desdobrá-la em subcategorias. E o fazemos de uma perspectiva teórica, uma vez que tal separação e encarceramento no mundo das ações seja quase impossível devido ao imbricamento de seus vários aspectos.

3.1.1.1. Conhecimento da realidade dos educandos

Não é novidade a discussão sobre a necessidade de o professor conhecer a realidade dos alunos para poder atuar dando conta das especificidades de cada turma. Poder-se-ia dizer

[10] Os cinquenta e três trabalhos analisados foram categorizados e se dividem entre trinta e quatro (34) dissertações, sete (07) teses e doze (12) artigos científicos publicados em periódicos.

que o professor consciente da realidade que o cerca, é capaz de mover-se melhor no sentido da (re)construção de novos conhecimentos e da formação de novas habilidades em seus alunos. No caso do professor de História, em especial, o conhecimento da realidade dos alunos pode interferir diretamente no diálogo que se pretende estabelecer na sala de aula.

Segundo Marc Bloch (2001), a civilização é o objeto específico para o historiador. E a História, enquanto disciplina, é testemunha e parte integrante da civilização. É preciso, portanto, que os historiadores assumam suas responsabilidades sociais que, segundo Bloch (2001), de tempos em tempos, são chamados à "prestar contas". Se o historiador tem o dever ético de reconstruir narrativas sobre as atrocidades do passado (para que essas não sejam repetidas), cabe ao professor de História, além do compromisso social apontado por Bloch, assumir seu papel transformador nesta sociedade.

A realidade dos educandos a que nos referimos encontra-se pautada não apenas em aspectos gerais como: situação socioeconômica; cultural; política; religiosa, mas, também, no que tange a questões específicas do ensino de História a que estes educandos tiveram contato. Nossa premissa se encontra na fala de Fonseca (2003):

> o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços (FONSECA, 2003, p.244).

Reconhecer a realidade dos alunos é uma ação que implica, necessariamente, um olhar do professor para perceber os alunos como sujeitos partícipes do processo de (re)construção do conhecimento e a criação de condições para que os alunos se constituam em sujeitos críticos, reflexivos, éticos e autônomos. Acreditamos que tudo isso só pode ser almejado através de uma relação professor/aluno baseada na dialogicidade[11], relação que se funde no exercício de fala e de escuta atenta por parte de professor para com seus alunos, mas, também, na afirmação da autoridade docente.

3.1.1.2. Relação professor/aluno

A perspectiva teórica de relação entre professor e aluno com a qual mais nos aproximamos, baseia-se no respeito mútuo, na disponibilidade ao diálogo para a construção

[11] Dialogicidade é aqui vista, com base em Freire (1987), como a expressão da palavra em suas indissociáveis dimensões: ação e reflexão. A palavra, expressão do diálogo, que objetivando a transformação do mundo se configura como práxis.

coletiva dos sujeitos e do conhecimento em sala de aula, de maneira crítica, reflexiva e ética (FREIRE, 1987; 1998; 2014). Isso implica a busca por uma relação horizontalizada entre professor e alunos dentro da sala de aula, na qual os diálogos e falas dos sujeitos não apenas sejam permitidas, mas suscitadas e incentivadas.

Professores e alunos, dessa forma, criam um ambiente mais propício ao debate de ideias e ao confronto de opiniões, respeitando as diversidades, sejam elas de gênero, religiosas, étnicas, políticas. Professores e alunos procuram, portanto, estar atentos e se posicionarem no combate aos preconceitos e estereótipos sofridos pelas minorias socialmente subjugadas, buscando uma relação humanizada e respeitosa entre os sujeitos dentro da sociedade, independentemente de suas diferenças de sexo, gênero, fé, cor e ideia.

Para isso, tomam consciência de seus papéis no processo de (re)construção do conhecimento, inclusive percebendo-se a ambos (professor e alunos) como sujeitos históricos, sociais e culturais. Entendemos que a tomada de consciência se configura como um processo humano construído coletivamente a partir da constatação da condição de inacabamento do ser humano (FREIRE, 2014).

A relação professor/aluno é aqui compreendida em seus aspectos de (re)construção do conhecimento, mas também a partir dos aspectos da afetividade.

Convergente ao que acima apontamos, está o importante debate que foi feito no fim da década de 1980 sobre "o bom professor" (CUNHA, 1989). Para contribuir com esse debate, Maria Isabel da Cunha (1989) realizou pesquisa na qual entrevistou alunos de estabelecimentos do segundo e terceiro graus da educação a fim de saber quais professores eram considerados "bons" e o porquê. Esse debate merece ser mencionado uma vez que as categorias apontadas pelos alunos entrevistados apontam justamente para uma relação horizontalizada, mediada pela afetividade, onde o professor preocupa-se com a aprendizagem dos alunos e, justamente por isso, é exigente quanto à participação e com as tarefas dos alunos.

3.1.1.3. Liberdade e autonomia (o riso, o sério e os seus devidos espaços na prática docente)

Um dilema a que alguns professores podem se deparar ao longo da carreira docente é com os limites da e na sala de aula. Decorre daí talvez uma das maiores queixas dos

professores: a disciplina – ou colocado em seus devidos termos: a percepção da falta dela (SCHMIDT, RIBAS e CARVALHO, 1989).

A disciplina, segundo Schmidt, Ribas e Carvalho (1989), é um termo que pode apontar para uma série de sentidos, desde obediência, matéria escolar, hábitos internalizados, um conjunto de regras livremente consentidas ou arbitrariamente impostas, podendo ainda ser vista como castigo físico e adestramento do corpo. No tocante à educação, não raro, vemos a sua definição reduzida a aspectos negativos, expressados e explicados pelo termo antônimo: o da indisciplina (SCHMIDT, RIBAS e CARVALHO, 1989, p.30).

Quando explicado pela sua negação, a disciplina ganha tons de regulamentação exteriores aos sujeitos, se constituindo a sensação de que sua plena aquisição exige práticas autoritárias. Não seria exagero afirmar que definir a disciplina pela negação da indisciplina, em geral, metamorfoseará os professores "em pregadores dos 'bons costumes' e/ou fiscalizadores da conduta alheia" (AQUINO, 2003, p.34).

Por outro lado, quando vista em seus aspectos mais amplos, a disciplina é apontada como necessária à consolidação da autonomia do sujeito. Ora, porque pressupõe aspectos externos e internos que constituem elemento fundante para o rigor científico. Aproximamo-nos de Freire (1993) e Vianna *et al.* (1989) no entendimento de que a disciplina é o encontro entre aspectos exteriores e interiores (autodisciplina), resultantes de um jogo contraditório entre a autoridade e a liberdade, com a finalidade de criar os elementos necessários à construção da autonomia dos sujeitos. Ainda segundo Freire (1993):

> Só há disciplina no *movimento* contraditório entre a *coercibilidade* necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se. Por isso é que a autoridade que se hipertrofia em autoritarismo ou se atrofia em licenciosidade, perdendo o *sentido do movimento*, se perde a si mesma e ameaça a liberdade (FREIRE, 1993, p.116, grifos do autor).

É requerido do professor, no exercício de sua autoridade, o elemento indispensável do bom senso para que não siga no sentido do autoritarismo ou simplesmente abra mão de sua autoridade em favor da licenciosidade. O educador Paulo Freire, em entrevista concedida a Vianna *et al.* (1989), sugere que a licenciosidade e o autoritarismo são caminhos para a indisciplina.

O tema da indisciplina foi tratado também por Aquino (2003). Para este autor, é urgente ultrapassar as concepções "psicologizantes", "sociologizantes" e "naturalizantes" acerca da figura do indisciplinado para que possamos fazer uma análise mais real da disciplina em sala de aula – ou da falta dela.

Em detalhe, Aquino (2003) expõe as concepções clínicas “psicologizantes” que buscam explicar o ato dos indisciplinados pelo discurso da efemeridade. Surge nesse padrão explicativo a concepção do ‘aluno-problema’: “que supostamente não apresenta as condições mínimas para o aproveitamento pedagógico ideal, ou seja, aquele que portaria algum déficit (ou mesmo superávit)” (AQUINO, 2003, p. 35). Há, porém, a concepção “sociologizante” que coloca a escola como sendo o reflexo de seu entorno social. Para esse modelo explicativo, os sujeitos da escola – principalmente professores e alunos – seriam incapazes de modificar as condições sociais e familiares desfavoráveis ou mesmo hostis. E um terceiro modelo explicativo, a que chamou de “naturalizante”, pois coloca o problema da indisciplina como sendo fruto de uma relação natural do campo pedagógico e, consequentemente, da escola e das relações entre professor e alunos.

A fim de problematizar esses modelos, Aquino (2003) sugere que os indisciplinados não são “nem enfermos nem imorais” (fruto da concepção “psicologizante”), “nem vítimas nem algozes” (concepção “sociologizante”), “nem ingratos nem impostores” (modelo “naturalizante”); e que a questão da indisciplina deve ser vista e analisada dentro do contexto de democratização a que o ensino básico vem passando. E que, nesse sentido,

> É imprescindível reconhecer que o manejo das questões disciplinares requer alternativas buscadas coletivamente, que apontem para a presença inconteste e a participação ativa dos alunos na vida escolar, bem como um teor mais inclusivo das ações levadas a cabo pelos educadores (AQUINO, 2003, p.52).

As reflexões sobre a questão da disciplina e da autoridade incidem e implicam diretamente na concepção de autonomia freiriana, a que nos alinhamos. Ou seja, a disciplina e a autoridade que visam uma liberdade responsável dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem têm como objetivo a sustentação dos princípios da autonomia dos sujeitos nesses processos. Permitamos ecoar a fala do professor Paulo Freire (2014, p.58) ao afirmar que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Em outra passagem, Freire (2014) vai além e aponta que:

> Ninguém é sujeito da Autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma Pedagogia da Autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da Liberdade. (FREIRE, 2014, p.105)

Freire (2014) toma a questão da autonomia como um processo que é construído na relação de elementos sociais, portanto, externos ao sujeito, e de elementos pessoais, portanto, internos. Destacamos que esses elementos internos e externos não se constroem de uma hora para outra. Ao contrário, fazem parte de um processo muitas vezes lento e gradual a ser estimulado pela tomada de responsabilidade consciente do sujeito sobre si e sobre o mundo que o cerca.

Não obstante, com relação às reflexões sobre a autoridade, a disciplina e a autonomia dos sujeitos; e dentro dos pressupostos teóricos de nossa pesquisa, que colocam o professor que faz uso do *RPG* em sala de aula no cerne do problema, decorre uma série de perguntas encaminhadoras, aqui expostas: como a aula com o jogo dialoga com a questão da disciplina? O professor que joga na sala de aula cria um ambiente de liberdade propício à construção da autonomia dos alunos? Em caso positivo, quais e como esses aspectos são possibilitados?

3.1.1.4. Planejamento e avaliação em situação de uso do jogo em sala de aula (novas conjunturas)

Pensar na inserção e utilização de novos métodos, estratégias e ferramentas de ensino requer uma reflexão que está além da sua própria utilização em sala de aula. São chamados ao debate dois aspectos que devem dar suporte à prática docente, e dela fazem parte, a saber: o planejamento e a avaliação. Esses dois elementos estão diretamente ligados entre si e devem ser vistos como suportes ao trabalho do professor. A maioria dos trabalhos analisados que visam o estudo do *RPG* na sala de aula não se dedica aos aspectos da construção da avaliação, e menos ainda à questão do planejamento do trabalho docente.

Logo podemos afirmar, categoricamente, que não há material de referência sobre a questão do planejamento para o uso de jogos na sala de aula. Logo, a nossa construção teórica aqui será com base em aspectos gerais do que entendemos por planejamento e em avaliação. Como já afirmamos anteriormente, os trabalhos sobre *RPG* e os seus usos na sala de aula voltam-se para o aspecto da aprendizagem e, portanto, tomam apenas os alunos como sujeitos, desconsiderando o papel do professor nos processos de aprendizagens em sala de aula.

Tomamos o planejamento como a construção de um roteiro reflexivo organizado em torno de objetivos construídos pelo professor para o ensino de História (DEMO, 1999; 2002). Se levarmos em conta que o processo de ensino e aprendizagens no ensino de História, na atualidade, demanda uma série de elementos qual seja o desenvolvimento da leitura histórica,

a formação do senso crítico, a compreensão de tempos históricos diversos e a relação entre passado e presente, perceberemos que o papel do planejamento nas aulas de História é fundamental dada a complexa demanda do ensino de História.

Nesse sentido, trazemos à baila um importante debate acerca do objetivo geral do ensino de História, principalmente, no ensino médio, que consiste em criar as condições para o desenvolvimento da compreensão, por parte dos alunos, do método de pesquisa da História. Não para transformar os alunos em historiadores em miniatura, mas para recuperar o fazer historiográfico e apresentar aos alunos a História como um processo de escrita, interpretação e representação, sem deixar de expor as disputas políticas, culturais e sociais existentes. Nesse sentido, devemos pensar o planejamento das aulas alinhado à perspectiva segundo a qual:

> [...] o ensino de história requer introduzir o aluno no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático são: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade e a concluir a explicação histórica (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p.229).

Assim sendo, o planejamento no ensino de História deve ter ciência de que:

> O processo do conhecimento é a grande aventura e o grande desafio que o educador enfrenta quando prepara as suas aulas e quando as desenvolve com os seus alunos. [...] qual é o modelo que devemos procurar como historiadores e como professores de História? (RUIZ, 2008, p.75).

A pergunta feita por Ruiz (2008) deve estar presente no momento de construção dos percursos pensados e refletidos pelos professores de História no momento de construção das aulas de História. Logo, o professor de História ao pensar e traçar os objetivos de suas aulas precisa pensar nos métodos, nas ferramentas e no processo de avaliação, a fim de buscar um ensino de História capaz de garantir ganhos pedagógicos aos alunos.

Assinalamos também que a nossa percepção do planejamento não se encerra em si mesmo. Longe disso, o planejamento é por nós visto como um roteiro que abre novos caminhos e possibilidades, passível de mudanças e novas escolhas à medida que é aplicado e diagnosticado (BOTH, 2007; GIL, 2006). Logo, como já dissemos acima, entendemos que há um ciclo reflexivo entre planejamento e avaliação, um é o ponto de partida e o outro o ponto de chegada. Porém não representam pontos fixos, ao contrário são móveis e se modificam a cada ano letivo devido às especificidades de cada nova turma, reiniciando o ciclo, que embora seja repetido não parte do mesmo lugar.

Nesse sentido, afirmamos que a nossa noção de avaliação está contaminada pela ideia da avaliação como um processo contínuo e permanente (GIL, 2006). Logo a avaliação não deve ser vista como um momento de punição para os alunos. Por outro lado, seria vista como um importante momento de reflexão de professores e alunos acerca daquilo que se pretendeu alcançar com o planejamento e o ensino. Devemos afirmar que com isso não estamos criando uma relação pragmática entre planejamento e avaliação, mas a avaliação deve constituir-se como um espaço de construção de conhecimentos sobre o processo de ensino, servindo ao professor tanto quanto aos alunos.

Se tomarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, veremos que a avaliação é vista como um processo formativo, reflexivo, participativo, contínuo e diagnosticado (BRASIL, 2013, p.123). Ainda sobre a questão da avaliação, merecem ecoar as orientações da LDB ao considerar a "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, 2010, p.21-22).

Outra questão que devemos expor refere-se à necessidade de diversificação das formas de avaliar. A coerência entre os métodos de ensino e os processos de avaliação está no centro do debate da educação e do ensino de História. Logo, somos chamados a nos perguntar: ao utilizar o *RPG* na sala de aula, ou outras linguagens alternativas, como o professor avalia as aprendizagens de seus alunos? Por meio de testes?

A fim de construir uma pista às perguntas levantadas, convidamos ao debate a discussão feita por Mendes (2002) sobre a necessidade de repensarmos a concepção tradicional de avaliação.

> Muito abrangente ao menos como concepção, encontra-se com frequência, na literatura, especializada, a visão da avaliação como coleta de informações para a tomada de decisões [...] Por isso, é preciso multiplicar as fontes de informação, seja qual for o recurso que se empregue: exame, entrevistas, observação, trabalhos e tarefas, exposições diálogos e diários, pastas de trabalhos, exercícios em aula. Não é que todos tenham o mesmo potencial formativo, mas a questão das técnicas adquire um valor auxiliar em função dos princípios a que serve [...] Nesse sentido, a avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem – enquanto visa a recuperação e as dificuldades que devem ser vencidas por quem aprende – quanto às ações futuras de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar (MENDES, 2002, p.73).

Logo, a avaliação é por nós entendida como possuidora de uma dimensão tanto diagnóstica quanto formativa já que é através de aspectos avaliativos que o professor pode apreciar, também, os percursos e decisões tomados, analisando e (re)construindo novos saberes capazes de garantir uma prática docente cada vez mais de acordo com as demandas do ensino de História e do entorno em que atua.

3.1.2. Saberes Docentes

Outra categoria que oferece um aporte substancial à nossa pesquisa é a de **saberes docentes**. Ela é fundamental, na perspectiva de que a prática de um professor se sustenta e se guia por saberes de diversas ordens, haja vista, que estes saberes têm relação direta na construção do fazer docente (BATISTA NETO, 2006). Ou seja, é na prática docente que os saberes do professor se consolidam. Isso não quer dizer que os saberes da experiência ditem "a regra do jogo" da prática docente. Afirmamos que é na ação docente, no fazer do professor, que os vários saberes se configuram e se estabelecem, como observado na fala a seguir:

> É na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isso requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever nossos saberes e nossas práticas (FONSECA, 2003, p.244).

O pensamento de Fonseca (2003) evidencia a construção dos saberes docentes como a síntese reflexiva de um processo que se dá e se constrói permanentemente na ação do professor em sala de aula. Para tal, faz-se necessário ao professor a reflexão sobre a sua prática, avaliando-a critica e autonomamente.

Convergente ao acima exposto, Tardif (2002) aponta que os saberes dos professores são produzidos durante sua trajetória profissional. Dessa forma, numa perspectiva crítico-reflexiva, os saberes dos professores formam-se por meio de um processo amplo e complexo, caracterizado pelo conflito e negociação entre os vários momentos e lugares de sua formação (inicial e continuada) e da realidade onde atua (a escola ou fora dela). Segundo o autor,

> O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'. (TARDIF, 2002, p. 14).

Logo, esse processo demanda tempo, ao longo do qual o professor vai aos poucos, a partir da experiência profissional, se apropriando dos saberes no seu trabalho docente. Ou seja,

> É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *Eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF, 2002, p. 108-109).

Nesse sentido, a categoria "saberes docentes" nos permite identificar os locais e os momentos de produção dos saberes do professor de História que faz uso do *RPG*, bem como os conflitos e implicações do encontro entre o ensino de História e o jogo. A categoria saberes docentes nos possibilitará uma melhor compreensão do fazer docente do professor de História no uso do *RPG* na sala de aula.

Logo, discutir a categoria saberes docentes refere-se à intenção de identificar de onde podem vir os saberes específicos do *RPG* utilizados pelo professor, bem como um importante momento da pesquisa para questionar ao sujeito docente da pesquisa como se deu a apropriação desses saberes. Além de identificar que saberes precisam ser mobilizados pelo professor quando do uso do jogo na sala de aula.

Ainda com relação aos saberes docentes, Tardif (2002) afirma que eles são constituídos por quatro saberes: os profissionais, os curriculares, os disciplinares e os experienciais. Cada um desses saberes constitui parte importante para a prática docente do professor e são adquiridos em espaços e tempos diferentes ao longo de toda a história de atuação do professor.

Assinalamos que cada um desses saberes interfere na prática docente do professor de História, principalmente se pensarmos nesse professor ao utilizar o *RPG* em sala de aula. Ou seja, o professor ao utilizar novas linguagens no ensino de História evoca os mais variados saberes. E, no que diz respeito ao uso de *RPG* na sala de aula, podemos supor que os saberes experienciais predominem na construção das aulas com essa linguagem. No entanto, é a pesquisa de campo que poderá confirmar ou negar esta hipótese.

Aqui, retomaremos brevemente os modelos de ensino e de aprendizagem da História, propostos por Pozo, Asensio e Carretero (1989), para olharmos para a questão dos saberes

docentes. É dada demasiada centralidade, no modelo "ensino tradicional/aprendizagem memorística", aos saberes disciplinares. Há nesse modelo uma preponderância dos saberes disciplinares, que acabam, através da lógica do conhecimento, por guiar a narrativa e a prática docente do professor na sala de aula, haja vista que a própria estrutura curricular seguida no modelo tradicional está organizada a partir do elemento cronológico e visa estabelecer uma visão ampla e geral, porém bastante superficial de toda a História (POZO; ASENSIO; CARRETERO, 1989, p.217). Nesse sentido, são evocados os saberes disciplinares (TARDIF, 2008) para garantir que o professor "dê conta de tudo" e que, para isso, ele "deve" saber de tudo.

Por outro lado, quando o professor constrói sua prática docente a partir da reflexão dessa mesma prática, em uma relação baseada no modelo de "ensino por descobrimento/aprendizagem construtiva", é possível pensar que os saberes docentes mais fortemente evocados estarão centrados nos aspectos educacionais que tratem da relação entre professor e alunos. Sendo assim são evocados, prioritariamente, os saberes profissionais (TARDIF, 2008), sobretudo em seus aspectos pedagógicos, uma vez que a partir desse modelo o professor busca encontrar os meios para criar as condições dos alunos construírem os saberes. É aqui dado prioridade aos aspectos psicológicos dos alunos.

O modelo "ensino por exposição/aprendizagem reconstrutiva", por sua vez, atribui ao professor de História a superação dos reducionismos causados pelos dois modelos expostos anteriormente. Como já discutimos acima, o modelo "ensino por exposição/aprendizagem reconstrutiva" leva em consideração o conhecimento historicamente construído e os aspectos cognitivos dos processos de aprendizagens para apontar que o professor de História precisa construir meios de garantir que os alunos se apropriem dos conhecimentos históricos, sendo capazes de reconstruir essas saberes.

Para isso, o professor de História precisará evocar os saberes disciplinares e pedagógicos, mas precisará também criar outros saberes, a partir da experiência, a fim de dar conta das realidades de cada grupo de alunos em suas especificidades, a fim de construir novos conhecimentos, novas competências e habilidades junto com os alunos.

Como já apontamos anteriormente – e em concordância com Pozo, Asensio e Carretero (1989) –, acreditamos que os três modelos de ensino e aprendizagem da História tiveram e têm importantes contribuições ao processo. Inexoravelmente, à concepção de educação, de ensino e de aprendizagem a que se filie o professor estará imbricada uma dada relação entre os saberes docentes e a sua prática. A reflexão e utilização dos saberes docentes dependem, em geral, do lugar onde se coloca esse professor e de qual perspectiva concebe sua

prática docente. Não podemos, no entanto, acreditar na existência de professores “puristas”. Em geral, os docentes acabam por ter contato com vários aspectos desses modelos e, ainda que inconscientemente, acabam por imbricar esses saberes em sua prática docente.

3.1.3. Jogo enquanto Prática Educativa

A categoria que compõe o tripé de sustentação de nosso trabalho é a de **jogo enquanto prática educativa**. E, para tal, nos apropriamos e apoiamos em autores, como Johan Huizinga (2014), Maria Luiza Malato Borralho (2005) e Wagner Schmit (2008). Partimos de uma noção mais ampla de jogo visando a construção de sentido do *RPG*, entendido, em nosso estudo, como objeto relacional. Huizinga (2014) conceitua jogo como sendo:

> uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2014, p.33).

No trecho acima em destaque, já aparecem de maneira concisa os elementos que configuram e caracterizam o que é jogo para o autor: um exercício em que a escolha em participar é livre, cuja prática é, porém, regida por certas regras previamente acordadas num tempo e num espaço diferentes do cotidiano. Em detalhe, Huizinga (2014) discorre sobre as principais características do jogo, a saber:

- **Ser livre**: a adesão ao ato de jogar seria espontânea. Essa característica suscitou uma série de dúvidas sobre a relação do jogo com a educação, em especial com o ensino de História em nível médio – se tomarmos a educação básica formal como o nível da escolaridade obrigatória e como um espaço onde a livre escolha em participar das atividades não é garantida (porque pressupõe a falta de maturidade dos alunos para tal escolha), é a sala de aula espaço para o jogo? Se a sala de aula não permite a livre participação (ou a negação em participar), o jogo na sala de aula caracterizar-se-ia como uma outra prática? Que prática seria essa? Se o jogo pressupõe a livre participação, o que o professor deve/pode fazer quando os alunos não querem jogar? Essas questões, embora aqui expostas sem a devida reflexão, nortearam a pesquisa e revelaram uma literatura deficitária sobre os

problemas em questão. Nossa pesquisa se presta a apontar novas possibilidades nesse sentido. Portanto, essas questões serão retomadas e devidamente discutidas. É fundamental destacar que o ensino é uma prática que envolve intencionalidade, no sentido de envolver decisões prévias sobre finalidades, objetos, objetivos, condições, direção, implicação dos sujeitos pedagógicos e seus papeis, estratégias. Esse rol de aspectos põe em questão uma pretensa liberdade de escolha e o "espontaneísmo" presidindo a adesão ao jogo. Portanto, o jogo, quando não em meio "natural", isto é, transposto para o ambiente escolar (de escolarização) ganha outro sentido e outro significado, devendo, logo, ser orientado por outros princípios que não unicamente os que orientam o jogo enquanto uma prática social fora da escola;

- **Fictício**: jogar é sempre um exercício ficcional. O jogo opera em um contexto diferente da "vida real", logo busca escapar "para uma esfera temporária de atividade com orientação própria" (HUIZINGA, 2014, p.11). Assim, acreditamos que o jogo não deve ter nenhuma responsabilidade em manter-se verossímil ao "mundo real", mas se o "faz de conta" distanciar-se demais dos aspectos da "vida real" poderá ter suas regras questionadas pelos jogadores. O que estamos chamando atenção é que há uma espécie de simulacro da vida cotidiana no ato de jogar. E aqui aparecem outras questões que merecem ser expostas: há espaço para o ficcional no ensino de História na sala de aula? Em caso de resposta positiva, quais seriam os limites da ficção no ensino de História? É possível estabelecer relações entre o ficcional e a História? No que diz respeito ao ato de jogar na sala de aula o aspecto ficcional ainda é pouco tratado pela literatura científica. O que não implica afirmar que o tema da ficção no ensino de História não tenha sido debatido, pois ao incorporar o cinema e a literatura à escrita e ao ensino da história, passou-se a discutir a relação entre ficção e narrativa histórica. Aqui reafirmamos as férteis possibilidades criadas pelos rebatimentos da Nova História Cultural à prática docente do professor de História ao olhar para a ficção como um elemento possível de (re)construção da narrativa histórica, potencialmente crítico à definição da história enquanto disciplina científica segundo, unicamente, os cânones positivistas. Antes de passarmos ao próximo elemento, faremos um parêntese para incluir na discussão da ficção no jogo as reflexões de Campbell (1997). O autor faz uma análise minuciosa acerca das histórias mitológicas desde épocas remotas para expor que há um fio-condutor comum a todas, o que passou a denominar por "jornada do herói mitológico". Na jornada descrita por Campbell (1997), as personagens das grandes narrativas passam por um ciclo que parte do "mundo cotidiano" para o "mundo inexplorado". Segundo Campbell

(1997), essa jornada tem doze fases e evidenciam o crescimento pessoal das personagens nas grandes histórias, ou a construção do sujeito comum do herói das histórias. Embora a obra de Campbell (1997) verse sobre a literatura, ela guarda bastante semelhança com o que aponta Huizinga (2014) sobre o jogo ser ficcional. Para ambos os autores, há um limite entre o "mundo real/cotidiano" e o "mundo inexplorado" que comumente é atravessado por personagens da literatura ou por jogadores, inclusive os de *RPG*;

- **Delimitado**: o jogo requer definições de tempo e espaço próprios. Ou seja, o jogo "é 'jogado até ao fim' dentro de certos limites de tempo e de espaço, [ele] inicia-se e, em determinado momento, 'acabou' [e] se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea" (Huizinga, 2014, p.12-13). O que Huizinga aponta refere-se às noções próprias ao ato de jogar. Ou seja, jogar requer e proporciona um tempo diferente do habitual tempo cronológico, bem como um espaço que, em geral, desprende-se do espaço físico real. A delimitação apontada por Huizinga (2014) incide num tempo e num espaço que são criados em acordo prévio entre os partícipes do ato de jogar, portanto, passíveis de um controle. Nesse sentido, chama atenção o fato de que a própria sala de aula tem a característica de ser delimitada (no tempo e no espaço) tal qual o jogo. O que afirmamos é que a própria constituição da sala de aula pressupõe tempos e espaços próprios. O simples fato de uma hora aula ter, em média, 50 minutos e se levarmos em consideração que, na escola, tanto alunos como professores saem temporariamente de suas realidades cotidianas, torna a sala de aula um lugar com delimitação propícia seguindo a característica observada por Huizinga (2014);

- **Regulamentado**: o ato de jogar exige dos participantes a sujeição às regras próprias do jogo. Segundo Huizinga (2014, p.14), "todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que 'vale' dentro do mundo temporário por ele circunscrito". O jogo tem uma contribuição para a formação moral dos alunos, logo constitui ferramenta das aprendizagens sociais de suma importância.

O jogo, aqui visto como categoria teórica, antecede a própria instituição do ensino, através da escola formal. Era no ato de jogar que as gerações presentes no mundo há mais tempo buscavam ensinar as novas gerações (ANTONI; ZALLA, 2013). Para Huizinga (2014), o jogo antecede a própria noção de cultura. Essa afirmação é sustentada no seguinte trecho: "o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas,

pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica" (p.03).

Cabe esclarecer que o uso do termo "jogo" em Huizinga (2014) pode criar ambiguidades por conta de um problema linguístico cultural[12]. Precisamos ter consciência de que o autor escreve numa língua (o holandês) em que não há diferenciação entre o termo "jogar" e o termo "brincar". As principais línguas europeias, normalmente, não fazem tal distinção, ou pelo menos utilizam um único termo para expressar as duas ações (jogar e brincar), como é o caso do alemão (*spielen*), do inglês (*to play*), do francês (*jouer*) e do espanhol (*jugar*).

Em nossa língua, derivação do latim (BECHARA, 2005), existem termos específicos para as ações do jogar e do brincar. É nesse sentido que nos apropriamos das diferenciações de Gilles Brougère (2010) entre o brinquedo – e, consequentemente, a ação do brincar – e o jogo. Para o autor, o jogo é constituído de uma forte presença da regra, que é anterior à própria ação de jogar. Sendo assim, o jogo encontra na regra uma função, objetivos e seus determinantes preestabelecidos. Por sua vez, o brinquedo pressupõe uma relação mais indeterminada e aberta, que dispensa a regra anterior ao ato de brincar. Não que ao brincar seja proibida a regra, mas essa será construída no ato de brincar em si e não representará limites para a ação. Outro aspecto de diferenciação entre o jogo e o brincar é que o último destina-se à criança, sendo associado à infância; enquanto o jogo destina-se tanto a crianças como a adultos, sendo frequentemente associado como objeto lúdico dos adultos (BROUGÈRE, 1998, p.15; 2010, p.12-13).

Devemos esclarecer que Brougère (1998; 2010) se apoia no debate sobre o brinquedo e o jogo como aspectos social e culturalmente construídos. Ou seja, para o autor francês o jogo só ganha sentido dentro dos limites da cultura e da sociedade, tese que se contrapõe essencialmente ao pensamento de Huizinga (2014), já que para o autor neerlandês o jogo não precisou da cultura e da sociedade para existir. Ou seja, para Brougère (1998; 2010), o jogo e o brinquedo são elementos construídos historicamente pela cultura e, portanto, só ganham sentido no interior dela. A tese do autor foi construída no estudo do uso retrospectivo do vocábulo "jogo" ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, o autor aponta que:

[12] Referimo-nos aqui a um possível problema de tradução devidamente apresentado pelo tradutor da obra *Homo Ludens* (2014). Destacamos que em alguns momentos no texto, Huizinga (2014) faz uso da expressão "jogo infantil", o que, ao nosso ver, refere-se ao "brincar". Há, porém, indícios ao longo do texto de que a diferenciação entre "brincar" e "jogar" existe na referida obra e está construída sob o pretexto do público a que se destina o objeto "jogo" e "jogo infantil". Aproveitamos para apontar que a própria tradução do subtítulo do livro (*vom Unprung der Kultur im Spiel*) revela tal dificuldade, onde numa tradução literal deveria ser "a origem da cultura no jogo" e virou "o jogo como elemento da cultura".

> A noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado (BROUGÈRE, 1998, p. 16).

Os pontos de partida diametralmente opostos entre os pólos jogos e cultura nas concepções de Huizinga (2014) e Brougère (1998; 2010) não são, de maneira alguma, excludentes. Ao contrário, servem para expor a complexidade do objeto jogo e chegam, numa análise pormenorizada, a ser complementares já que Huizinga (2014) se debruça sobre a prática dos jogos e a partir daí construir uma conceituação, enquanto Brougère (1998; 2010) faz o caminho oposto, indo do conceito de jogo ao longo da História para a sua prática.

Dessa forma, ainda que existam posições que partam de pontos diametralmente opostos entre o pensamento de Huizinga (2014) e o de Brougère (1998; 2010) quanto ao jogo em sua relação com a cultura, os autores apontam paralelamente para a importância dos jogos nas mais diversas sociedades e culturas, principalmente com o potencial de simulacro da vida adulta para as crianças, ou seja, para ambos os autores o jogo é uma espécie de preparação para o mundo adulto. Assim, as concepções de Huizinga (2014) e de Brougère (1998; 2010) nos servem – em diferentes momentos – para a construção do conceito de jogo e para a sua relação com a educação, respectivamente. Quanto ao debate acima exposto concordamos com Huizinga (2014) e construímos o conceito de jogo com base na ideia de que este é um elemento precedente da própria noção de cultura.

Retomando o conceito de jogo, devemos apontar que o ato de jogar implica um deslocamento no tempo e no espaço. E é, nesse sentido, que o jogo, enquanto estratégia de ensino, pode provocar aprendizagens significativas e integradas ao contexto social, cultural e político dos alunos. E, no que diz respeito ao ensino de História, em particular, no ato de jogar, os alunos são deslocados ao tempo e ao espaço da "origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes" (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p.18).

O *RPG* é um jogo, sem dúvida, mas guarda certa especificidade que o distingue de outros jogos. Destacamos, por exemplo, uma de suas principais características: a centralidade do aspecto cooperativo. E esse aspecto pode representar um potencial pedagógico no ensino da história (AMARAL, 2013; COSTA, 2010; MARCATTO, 1996). Todavia, é necessário entendermos as especificidades do jogo, sobretudo em suas possíveis relações com a educação. A fim de encontrar suporte para discutir a relação entre o *RPG* e a educação nos

serve de apoio o texto de Borralho (2005). A autora afirma que o *RPG* vem sendo estudado como uma nova possibilidade para a sala de aula, apontando que esta descoberta é justificada pela capacidade do *RPG* de recriar "num contexto virtual e hipotético situações e emoções que doutro modo não poderiam ser experimentadas, tais como uma viagem ao interior do corpo humano, a um tempo ou a uma galáxia distantes…" (BORRALHO, 2005, p.37).

Schmit (2008) nesta mesma direção traz alguns apontamentos teóricos acerca do *RPG*. Dentre eles a categorização dos tipos de *RPG*, a saber: (a) *RPG* de mesa; (b) *live-action roleplaying game (LARP);* (c) aventuras solo ou livros-jogo; (d) *RPG* eletrônico solo; (e) *multiplayer online roleplaying game* (*MMORPG*)[13]. Este mesmo autor traz as principais características do *RPG*:

> Ser uma contação de histórias interativa, quantificada, episódica e participatória, com uma quantificação dos atributos, habilidades e características das personagens onde existem regras para determinar a resolução das interações espontâneas das personagens. Além disso a história é definida pelo resultado das ações das personagens e as personagens dos jogadores são as protagonistas (SCHMIT, 2008, p.47).

Estas características podem promover o entendimento dos sentidos da História, uma vez que os alunos podem se aproximar da realidade estudada, entender as motivações e limitações de eventos e sujeitos históricos. Até que ponto a prática docente do professor de História, quando da utilização do *RPG,* constrói possibilidades para relacionar de forma significativa elementos temporais, sociais e culturais? Se tomarmos a premissa de que o *RPG* representa uma forma de contar histórias que está mais próxima dos estudantes não será difícil admitir que o professor, ao fazer uso de tal ferramenta, poderá construir coletivamente um ambiente mais propício a uma aprendizagem prazerosa dessa disciplina escolar, sendo capaz, por exemplo, de desenvolver as habilidades de leitura e escrita histórica junto aos alunos. O tema da leitura e da produção (seja ela escrita ou não) será debatido com mais afinco a seguir.

3.1.3.1. O RPG como estratégia de incentivo à leitura

Um dos aspectos que merecem destaque na reflexão sobre os usos do *RPG* na sala de aula de História diz respeito à questão da leitura. Para a realidade da educação brasileira, o

[13] Para saber mais sobre cada um dos cinco tipos de *RPG*, ler SCHIMIT (2008) e SILVA (2013).

incentivo à leitura, principalmente no interior do ambiente escolar, está longe de ser competência exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Antes é tarefa essencial de toda a sociedade civil, almejada e encorajada por todos os professores, de quaisquer áreas do conhecimento (SPERBER; PAVÃO, 2004).

O *RPG* constitui-se como uma ferramenta de ensino essencialmente de leitura já que exige que os participantes criem personagens a partir de características pré-estabelecidas e que, de acordo com as características dessas personagens, interajam uns com os outros de maneira coerente a fim de construir, coletivamente, uma narrativa. Quando esses jogadores embarcam em pesquisas, acabam por realizar as mais variadas leituras a fim de justificar as ações, comportamentos e acessórios de suas personagens no jogo (SILVA, 2013). Para Sônia Rodrigues (2004):

> O *RPG* amplia o repertório de quem joga e de quem "mestra", pela necessidade de pesquisa inerente a um jogo que se propõe a criar ficção. Amplia a socialização pela convivência em grupo e desenvolve a capacidade de interpretação e busca de soluções – pelo menos fictícias – por parte dos participantes. (RODRIGUES, 2004, p. 154).

A leitura torna-se peça fundamental para que a aplicação do *RPG* seja viável e ela pode, de acordo com a linguista Ingedore Villaça Koch (2014), estar focada no autor, no texto ou na interação que acontece entre esses dois elementos e o leitor. Para a autora (2014), uma leitura com foco no autor é aquela que é feita visando apenas a captação das ideias do escritor do texto, ficando as experiências do leitor excluídas da análise. Aquela com foco no texto é uma tarefa que exige do leitor uma atenção especial para o texto em si: suas particularidades.

Convém salientar neste ponto, que essas duas concepções de leitura não preenchem todas as lacunas que se formam a partir da leitura de um texto, uma vez que deixa de levar em consideração aspectos importantes como os saberes prévios que os leitores já possuem. Adotaremos, então, a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Segundo Koch (2014):

> **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2014, p. 11, grifos do autor).

Quando o leitor entra em contato com o texto, passa a interagir com ele atribuindo-lhe, dessa forma, sentido. Mas, para que essa construção seja possível as experiências e

conhecimentos do leitor sobre aspectos linguísticos e extralinguísticos têm que ser levados em consideração.

No tocante às especificidades da leitura histórica devemos ter discernimento de certas exigências que são norteadas pela filiação teórica à qual pertence o professor. Em nosso caso, tomamos a leitura histórica como um processo que visa a compreensão e interpretação do mundo, a partir da tomada de consciência da historicidade dos sujeitos. Em outros termos, a leitura é o processo de construção de habilidades que possibilitem a autonomia dos sujeitos frente ao mundo, na sua relação com o tempo.

Não obstante, sem o exercício da leitura e da escrita histórica, a capacidade de dar significação aos documentos escritos e não escritos, em sua historicidade, será comprometida. Para Rocha (2010), os saberes da História demandam uma produção reflexiva e crítica a partir da capacidade de interpretação, principalmente, de textos escritos. Isso acaba gerando um problema que atinge, principalmente, a compreensão do conhecimento histórico escolar, já que é necessário um letramento específico.

Ainda segundo Rocha (2010), quando o professor de História não assume o papel que lhe cabe no processo de letramento histórico escolar cria-se o risco de tornar os saberes históricos ininteligíveis aos alunos. Assumir o letramento histórico na sala de aula não é simplesmente utilizar a leitura, ainda que, a partir de textos históricos. O que almejamos problematizar aqui é o fato de que, como constata Beatriz Aisenberg (2012), o professor de História, em geral, não ensina a ler, apenas faz uso da leitura. Ou seja, a autora defende que para a iniciação dos alunos numa formação progressiva como leitores autônomos em História é necessário um intenso acompanhamento dos docentes, que precisam criar os espaços necessários para que juntos, alunos e professor, encarem os desafios e dificuldades da leitura e aprendam progressivamente a resolvê-los, bem como, construir intervenções sólidas que ajudem os alunos a alcançar interpretações mais complexas e condizentes com o texto (AISEMBERG, 2012, p.274).

Finalmente, expomos que a demanda da leitura no ensino de História solicita da prática docente do professor de História a criação de meios para garantir o desenvolvimento dessa competência junto aos alunos. Entretanto, marcamos que não nos referimos a qualquer tipo de leitura. Antes, o que almejamos é a construção de uma leitura feita por parte dos alunos e que seja capaz de reconhecer os signos, compreendê-los, interpretá-los e (re)cria-los em novas formas de conhecimento, em outras palavras, uma leitura autônoma e crítica.

3.1.3.2. Elementos do RPG e os ganhos pedagógicos

Iniciamos o debate sobre os ganhos pedagógicos com um trecho de Darnton (2009), onde o autor afirma que:

> os ingleses do início da era moderna liam de forma intermitente, pulando de um livro para outro. Dividiam os textos em fragmentos, que agrupavam em novos padrões ao transcrevê-los em seções diferentes de seus cadernos. Então reliam o que tinham copiado e recombinavam os padrões à medida que adicionavam mais excertos. Dessa forma, ler e escrever eram atividades inseparáveis (DARNTON, 2009, p. 150).

A importante constatação de Darnton (2009) de que a atividade da leitura estava intrinsicamente ligada à atividade da escrita traz ao debate a escrita como uma operação de (re)construção própria da atividade da leitura. Logo, ler e escrever implicam numa produção de novos saberes que é objeto da prática docente do professor de História. Essa compreensão se respalda na perspectiva de Koch (2014) e Aisenberg (2012) da leitura como atividade de interação autor-texto-leitor. Sendo este último também, em certa medida, autor.

Poderíamos afirmar, ainda que sob o risco do engodo, que todo professor de História antenado com as novas demandas impostas ao ensino de História e, consequentemente, à sua prática docente, seria um sujeito realizado profissionalmente se os alunos com quem constrói conhecimentos forem capazes de realizar a operação leitura/interpretação/reconstrução do conhecimento histórico. Assim sendo, um dos primeiros aspectos de que tratamos é a produção escrita dos alunos.

Não estamos aqui falando das usuais reproduções oriundas da construção mecanizada da transcrição de um trecho de texto lido, mas a (re)construção crítica e autônoma por parte dos alunos daquilo que é próprio do conhecimento histórico. Ou seja, um importante ganho pedagógico é a construção da competência da leitura e da sua relação com a capacidade de reconstruir e dar novos sentidos ao texto lido, através da produção escrita ou não.

Destacamos que, se levarmos em conta que o jogo de *RPG*, em específico, demanda aos jogadores uma grande quantidade de leitura e a necessidade de interpretar os elementos do jogo, como expomos acima, poderíamos afirmar que a prática docente do professor de História que faz uso do *RPG* em sala de aula proporciona o desenvolvimento da leitura e a ampliação da capacidade interpretativa e da produção escrita dos alunos?

Antes, porém, olhemos para outro aspecto bastante discutido nas obras que se debruçam sobre o *RPG*, a construção de valores sociais. Segundo Marcatto (2004), o *RPG* proporciona ganhos,

> à questão do relacionamento, da colaboração e da inter-relação dos jogadores, o *RPG* também é grupal por natureza. [...] toda aventura automaticamente estimula essa participação, essa interação. Isso acontece naturalmente. Muitos jogadores comentam o tempo todo o quanto o *RPG* possibilitou que perdessem a timidez, a dificuldade de falar em público, porque no jogo eles precisam falar, precisam se apresentar (MARCATTO, 2004, p.169).

O que o autor expõe baseia-se no fato do jogo de *RPG* ser essencialmente cooperativo e narrativo. Como os jogadores narram as ações de suas personagens, são convidados a falar em meio ao grupo. Como o jogo de *RPG* é cooperativo, não estimula o conflito entre os jogadores, garantindo o desenvolvimento das noções de trabalho em grupo e solidariedade.

Além do exercício da fala, outro aspecto que recorrentemente aparece nos autores que versam sobre o *RPG* e as suas possibilidades pedagógicas é o desenvolvimento do saber ouvir. Como a prática de jogar *RPG* se constitui basicamente em sentar e construir uma história coletivamente, faz-se necessário que todos os envolvidos estejam atentos ao jogador da vez, numa "redescoberta da arte ancestral de criar, ouvir e contar histórias (BORRALHO, 2005, 37).

Além da leitura e escrita, da construção e desenvolvimento de valores sociais, a questão da interdisciplinaridade merece ser convidada ao debate dos ganhos pedagógicos no ensino de História, fomentada pela prática pedagógica do professor que faz uso do *RPG* em sala de aula. Segundo Japiassu (1976, p.74) "a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". Quer dizer, o professor de História, na atualidade, ao articular temas históricos do passado e do presente com outras ciências, construirá uma abordagem interdisciplinar que possibilitará aos alunos uma melhor compreensão de aspectos fundamentais da História.

E como a prática docente do professor de História ao utilizar o *RPG* em sala de aula pode fomentar um ensino de História interdisciplinar (se é que o pode)? A esta questão autores como Pereira (2004) e Marcatto (1996; 2004) deram algumas importantes pistas.

> O *RPG* é interdisciplinar. Por que interdisciplinar? É interdisciplinar por natureza porque o *RPG* simula a vida. Ao jogarmos uma aventura de *RPG*, estamos simulando a vida, mesmo que seja uma vida fantasiosa, uma vida que se passa no planeta X, daqui a cinco mil anos, ou numa outra dimensão. De qualquer forma, estamos simulando gestos, modos de falar e hábitos que dizem respeito à nossa vida. E a vida é sempre interdisciplinar. A vida não é específica: ninguém consegue viver conhecendo só a matemática, ou só a geografia. A cada passo, temos de lidar com uma série de conhecimentos das mais variadas áreas. [...] E, ao criarmos uma aventura em sala de aula, precisamos estar sempre sintonizados a esse entorno, e não só para aquele conteúdo (MARCATTO, 2004, p.162).

O que afirma Marcatto (2004) nos faz supor que a utilização do *RPG* pelo professor, em especial o de História, traga ganhos pedagógicos para os processos de ensino e aprendizagens através do incentivo ao trabalho interdisciplinar em sala de aula. Aqui devemos marcar que o *RPG* depende incisivamente do que faz com ele o professor. Logo, não há garantias, há apenas apontamentos e possibilidades. No entanto, todas deverão ser observadas a partir da prática docente de professores que façam uso do *RPG* em situações de ensino em sala de aula.

Assim, concordamos com Schmit (2008, p.100) ao apontar que "ocorreram avanços teóricos nos estudos sobre *RPG*, mas ainda estamos explorando superficialmente o referencial teórico tanto da educação tanto dos estudos de jogos". E é nessa direção que enxergamos que os aspectos teóricos apenas dão conta de algumas perspectivas importantes sobre a utilização dos jogos, em especial o *RPG*, na sala de aula. Aqui voltamos o nosso olhar, a partir de elementos teóricos que norteiam a pesquisa. Mas temos a convicção de que eles constituem um esforço de aproximação com as questões que o estudo de caso analisado pode suscitar. Assim sendo, procuramos dar visibilidade aos elementos fundamentais da pesquisa, a partir de aspectos teóricos, quais sejam eles: a prática docente do professor que faz uso do *RPG* em sala de aula; os saberes docentes evocados na construção desta prática docentes; e os elementos teóricos sobre os jogos, em especial o *RPG*. Estes três elementos constituem as bases de sustentação teórica desta pesquisa, e nos proporcionaram as "lentes teóricas" para a observação das relações entre o professor de História que faz uso do *RPG* em sala de aula junto aos alunos na sala de aula.

4. A JORNADA DO HERÓI MITOLÓGICO[14] – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Antes mesmo de iniciarmos a narrativa do percurso metodológico da pesquisa propriamente dita, é preciso esclarecer uma importante escolha estilística feita na escrita deste capítulo, que abordaremos a seguir: a metáfora. Segundo Batista Neto (2007):

> O uso de metáforas pode ser entendido como um poderoso recurso de acercamento do real, seus objetos, sujeitos e relações. A metáfora constitui-se em um recurso linguístico e estilístico pelo qual a significação de uma palavra é substituída por uma outra, em virtude de relação de semelhança subentendida (cf. Buarque de Holanda, p. 917). Ao se trocar uma palavra por outra, a segunda passa a representar a primeira por entendimento de que ela designa bem o que se quer comunicar. O sentido figurado, que é próprio do que é metafórico, é recurso portanto de enriquecimento da comunicação, uma vez que ela permite exprimir nuances, gradações e detalhes por vezes difíceis de serem enunciados por meio de palavras originais (BATISTA NETO, 2007, p.56).

A metáfora que construímos e fazemos alusão se explicita nos títulos e subtítulos deste capítulo e são baseados no trabalho de Joseph Campbell (1997). Em seu trabalho intitulado "O Herói de Mil Faces", o autor analisa histórias de mitos desde as épocas mais remotas para revelar que, embora as personagens e os desafios sejam modificados, há um fio-condutor nas grandes histórias que garantem o interesse dos leitores pelas obras. Aqui, nos apropriamos dessas reflexões com a intenção de construir a metáfora para explicitar o caminho que percorremos durante a pesquisa. A relação metafórica acima mencionada se constrói na aproximação entre a jornada do herói mitológico descrita por Campbell (1997) e o nosso papel enquanto pesquisador ao nos aventurarmos pela pesquisa de campo para a coleta dos dados e posterior construção deste relatório. Devemos assinalar, ainda, que a relação metafórica se construiu a partir dos percursos e não dos personagens e que os títulos presentes neste capítulo são inspirados nos títulos da obra "O Herói de Mil Faces", de Campbell (1997).

Assim como a jornada do herói mitológico descrita por Campbell (1997), passamos por um caminho muitas vezes planejado, mas igualmente imprevisível, que nos colocou

[14] Alguns títulos e subtítulos desta sessão são baseados no trabalho de Joseph Campbell (1997). Quando utilizarmos elementos da teoria do autor abriremos uma nota de rodapé explicativa para mostrar qual a relação entre a referência original e a pesquisa propriamente dita. A própria utilização de "A Jornada do Herói Mitológico" faz referência ao percurso do homem comum ao tornar-se o herói no trabalho de Campbell (1997), como pode ser evidenciado na fala do autor ao apontar que "o percurso padrão da aventura mitológica do herói é uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem: *separação-iniciação-retorno* — que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito" (CAMPBELL, 1997, p.17).

diante de desafios, achados, tesouros e, principalmente, próximos a sujeitos que se mostraram coadjuvantes em nossa caminhada. Dessa forma, a jornada que aqui será descrita tem por objetivo apontar os caminhos por nós escolhidos, alguns conscientemente, portanto, previamente pensados e outros descobertos no campo e/ou sugeridos pelos sujeitos de pesquisa.

Uma vez explicitada as origens dos títulos e subtítulos desta sessão do trabalho e as relações metafóricas que construímos a partir da jornada do herói mitológico (CAMPBELL, 1997) pensadas de modo relacional a jornada por nós trilhada na pesquisa de campo, devemos voltar atenção a narrativa do percurso metodológico, propriamente dita.

Com o objetivo de ***analisar a prática docente de professor de História que faz uso do RPG em turmas do ensino médio de escola de referência na cidade do Recife*** e desdobrando-se nos objetivos específicos: a) *analisar as possibilidades da prática docente a partir dos requerimentos postos pelos usos do RPG; b) problematizar o RPG como instrumento de desenvolvimento da leitura e da construção do conhecimento histórico escolar; e c) identificar e analisar possíveis mudanças na relação professor, aluno e conhecimento histórico, proporcionadas pelos usos do RPG no ensino,* a pesquisa suscitava a observação de processos e de relações intersubjetivas em ação na escola e, em particular, na sala de aula. Assim, entendemos ser a abordagem qualitativa a que melhor se adequava aos objetivos propostos.

Neste capítulo narraremos os elementos que fizeram parte do percurso metodológico da pesquisa, desde a descrição de negociação da entrada em campo até a descrição dos procedimentos e instrumentos de coleta, de tratamento e análise dos dados; passando pelas justificativas de nossas escolhas, dentre elas a opção pelo **Estudo de Caso do tipo etnográfico** (ANDRÉ, 2011). Tomamos como campo de pesquisa uma escola de referência em ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco, localizada na zona norte da cidade do Recife onde atua o professor de História que fazia uso do *RPG* no ensino de História na sala de aula.

4.1. O MUNDO COTIDIANO E O CHAMADO À AVENTURA[15] – A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Antes de narrarmos como se deu a aproximação com a Escola e com o sujeito desta pesquisa e de caracterizarmos a escola campo de investigação, a partir dos elementos que a constituem, apresentaremos qual a abordagem metodológica aqui adotada. Embora o sujeito central da pesquisa seja o professor, entendemos que a real compreensão de sua prática docente só se faz a partir da relação deste com os alunos e demais colegas profissionais da educação que com ele atuam na escola, além da relação com pais de alunos. Observar a complexidade das relações construídas entre os sujeitos que compõem a sala de aula, professor e alunos, e o papel do pesquisador no ambiente em que ocorrem estas interações e relações dá à nossa pesquisa uma dimensão qualitativa. Logo, devido ao acima exposto, afirmamos a afinidade desta pesquisa com a **abordagem qualitativa**.

Definimos a abordagem qualitativa por suas características, entendidas nas definições de autores como Minayo (2000). A autora afirma que a pesquisa qualitativa se compõe essencialmente pela interação entre pesquisador e pesquisados. A pesquisa qualitativa e a imersão do pesquisador no campo de pesquisa devem ter por objetivo dar corpo e sangue da vida real aos esqueletos das construções abstratas (MALINOWSKI, 1984).

Para isso, deve o pesquisador se preocupar com os contextos de falas, sentidos e práticas que ocorrem no ambiente pesquisado, sendo essa uma preocupação recorrente em nossa pesquisa. Devemos esclarecer que os caminhos foram percorridos de maneira sinuosa devido aos imprevistos próprios ao trabalho de campo. E esse caminho com todas as suas especificidades será narrado em detalhe nas sessões que se seguem, a fim de evidenciar o caminho por nós percorrido desde a escolha dos sujeitos até o tratamento e a análise dos dados.

[15] O "mundo cotidiano" representa, para Campbell (1997), o mundo natural, cotidiano em que vive a personagem antes de vir a tornar-se herói e aqui tem a dimensão de evidenciar, junto com a segunda etapa da jornada do herói descrita pelo autor, o chamado à aventura, os nossos primeiros passos na pesquisa antes de nossa imersão no campo de pesquisa e do contato com os sujeitos da pesquisa.

4.2. O ENCONTRO COM O MENTOR E A PARTIDA[16] – OU COMO CHEGAMOS AO PROFESSOR LEIKNIR[17]

É de fundamental importância dizer que a escolha do campo de investigação ocorreu em função dos sujeitos, ou seja, o campo escolhido seria aquele onde se desse a atuação docente dos sujeitos, dados os seguintes critérios de seleção: a incidência de professores que se servem do *RPG* no ensino da História e o interesse e concordância desses professores em participar da pesquisa. Vale salientar que uma de nossas demandas se constituía na utilização do *RPG* no espaço regular de aula de História. Fato que contribuía para uma incidência ainda menor de sujeitos, se levarmos em consideração que alguns professores utilizam o *RPG* em espaços e horários alternativos e em outras disciplinas do currículo escolar.

Inicialmente, visualizávamos a possibilidade de observar as aulas de pelo menos três professores de História que fizessem uso do *RPG* na sala de aula. E, por mais que isso não seja comum, encontramos cinco sujeitos[18], que foram selecionados a partir de alguns critérios, a serem descritos mais adiante. Entramos em contato com esses sujeitos, apresentamos alguns elementos da nossa pesquisa e indagamos sobre a possibilidade de a realizarmos em seus *lócus* de atuação profissional. Os contatos foram feitos entre novembro e dezembro de 2014, haja vista que pretendíamos averiguar o período do ano letivo no qual esses professores

[16] "O encontro com o mentor" e "a partida" representam, na teoria de Campbell (1997), o momento em que o herói aceita a aventura e passa do "mundo cotidiano" para uma espécie de "mundo inexplorado", incentivado pela assistência do mentor que pode ser uma ajuda, inclusive sobrenatural. Cabe esclarecer que o "mundo cotidiano" e o "mundo inexplorado" são distinções entre o mundo reconhecido e cotidiano de uma personagem, igualmente comum, que se relaciona com este mundo através de concepções ordinárias que lhe conferem certas escolhas conscientes, ao contrário, no "mundo inexplorado" não há ordem previamente conhecida pela personagem da trama vivida, e isso tem a dimensão de representar o incerto e imprevisível, próprios do chamado "mundo inexplorado". Assim como descreve Campbell (1997), essa é uma decisão importante para o herói, aqui em função análoga ao pesquisador, porque uma vez aceito o convite à aventura ele não poderá retornar ao "mundo cotidiano", pelo caminho que trilhou até agora, terá de cumprir sua jornada sempre em frente e encontrar outro caminho para fazer a passagem de volta ao "mundo cotidiano". Em nosso caso, esse momento se iniciou com a escolha dos sujeitos e do campo de pesquisa. Na pesquisa, a partida tem a dimensão do desconhecido e a necessidade criar um novo caminho para o pesquisador, que sempre foi assistida pelo mentor do projeto didático *Alea Jacta Est*, o professor Leiknir, sujeito da pesquisa.

[17] Neste trabalho, assumimos o critério do respeito ao anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa. Logo, os nomes aqui utilizados são fictícios e foram extraídos do livro de *RPG* "O Um Anel: aventuras além do limiar do ermo – livro do aventureiro" (2012). A escolha da obra e dos nomes seguiu critérios de organização para o pesquisador que visam sistematizar os sujeitos em seus grupos e gêneros. Tomemos como exemplo o professor sujeito de nossa pesquisa, por ser alto e magro, o identificamos como um elfo da floresta e lhe atribuímos um codinome dos que estão presentes na referida obra, isto é, Leiknir. Essa escolha visa tornar o relatório de pesquisa mais pessoal, fugindo das usuais siglas e números.

[18] Buscamos através de vários meios e espaços, tais como: redes sociais; sites específicos de jogadores de *RPG*; sites voltados para o ensino de História; bem como utilizamos as redes pessoais de amigos professores de História para angariar uma maior quantidade de sujeitos que respondessem aos nossos critérios, para que pudéssemos, após um prévio contato, procedermos à consulta e o livre consentimento quanto à participação na pesquisa.

desenvolveriam as atividades com o *RPG* no ano letivo de 2015, para assim os acompanharmos.

Com a chegada de 2015, parte desses professores deixou de responder aos nossos contatos. Ficamos efetivamente com apenas dois sujeitos que demostravam o desejo de participar da pesquisa. Então, era aguardar o início das aulas para começar a aproximação com os sujeitos e o campo de pesquisa para darmos início à fase de coleta de dados.

De repente, fomos tomados pela notícia que um dos sujeitos não poderia colaborar com a pesquisa por motivos pessoais. Frente ao exposto, tivemos de reorganizar o projeto de pesquisa – em fase de qualificação – para atender aos imprevistos impostos pelas especificidades de nosso objeto de estudo e pelas imposições dos sujeitos e campos de pesquisa. Alguns autores, como Tura (2003) e Flick (2009), alertam para os imprevistos do campo e deixam os pesquisadores acautelados para essas ocorrências. Nesse sentido, a própria disponibilidade dos sujeitos em participar ou não da pesquisa, a ocorrência de fatos e contextos não previstos previamente podem impor ao pesquisador novas situações que demandam a reflexão do percurso pré-estabelecido que os leva a tomar novas decisões metodológicas.

Em síntese, dos cinco sujeitos previamente contatados, estávamos efetivamente com um único sujeito que correspondia aos critérios estabelecidos pela pesquisa, a saber: professor de História que utiliza o *RPG* na sala de aula no ensino médio em escola pública na Cidade do Recife. Mas como encontramos e nos aproximamos deste sujeito?

O professor Leiknir foi apontado por um colega que ficou sabendo de nossa busca por professores de História que se enquadrassem no perfil acima descrito. Através desse amigo em comum, conseguimos o e-mail do professor Leiknir e iniciamos os primeiros contatos. De início, procuramos nos certificar se o professor Leiknir possuía o perfil docente que buscávamos. Ao obtermos uma resposta positiva, e, na ocasião, ainda contando com o outro sujeito, partimos para os questionamentos sobre o período de realização das atividades com o *RPG* nas aulas de História. E, para a nossa angústia e por motivos à época desconhecidos, as respostas do professor Leiknir cessaram.

No final do ano de 2014, convidado para a culminância de uma atividade do curso de História da UFRPE[19] acabamos encontrando pessoalmente o professor Leiknir. A historinha de nosso encontro merece ser contada, ainda que brevemente, pois evidencia a imprevisibilidade da vida e consequentemente da pesquisa de campo. Estávamos, eu e o

[19] O evento a que nos referimos foi o III Simpósio de Iniciação a Docência, organizado pelo curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

professor Leiknir, avaliando os trabalhos dos alunos do mencionado evento sem nunca termos nos visto pessoalmente, quando de repente por algumas expressões e comentários nos reconhecemos um ao outro. Não pude esconder tamanha satisfação e alegria, pois a essa altura já imaginava a desistência dele em colaborar com a pesquisa. Ao passo que o professor Leiknir justificou o hiato nas comunicações pela grande quantidade de atividades, mas reforçou a sua disposição e disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Depois daquele primeiro contato pessoal, passamos a estabelecer conversas através das redes de sociais e por telefone, marcando e organizando o cronograma de atividades, em função das aulas com a utilização do jogo, em especial o *RPG*. Um pouco antes de iniciadas as aulas previstas com o *RPG,* marcamos uma reunião de apresentação dos elementos da pesquisa, na escola, e foi a partir daí que entramos em contato com o campo. Em nossa primeira conversa na escola campo de pesquisa, o professor explicou como realizava a atividade com o jogo. Em seguida, o professor nos inquiriu sobre a nossa pesquisa e, a partir disso, estabelecemos como seria nossa atuação na escola. No mesmo dia, o professor nos apresentou à direção da escola e aos demais professores presentes.

4.3. A TRAVESSIA DO PRIMEIRO LIMIAR[20] – A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO E OS DESAFIOS DE PESQUISAR A PRÁTICA DOCENTE DE UM ÚNICO SUJEITO

Iniciamos esta sessão afirmando e evidenciando que a escolha do Estudo de Caso se deu devido à especificidade do nosso problema de pesquisa e à escassez de sujeitos que possuíssem o perfil que buscávamos. Devemos, porém, afirmar que o objeto e o problema de pesquisa, muitas vezes, definem os caminhos da pesquisa. Em nosso caso, a decisão orientada pelos estudos teórico-metodológicos apontava para a necessidade de construir um Estudo de Caso (LÜDKE, 1986; ANDRÉ, 1984; TRIVIÑOS, 1987; ALVES-MAZZOTTI, 2006), não apenas pelo número de sujeitos encontrado, mas pela importância e singularidade do objeto de pesquisa, a prática docente de professores História que fazem uso do *RPG* em sala de aula em turmas do ensino médio da rede pública.

A escolha pelo Estudo de Caso do tipo etnográfico foi se dando a medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida. Embora muitos textos apontem que, por definição, um

[20] "A travessia do primeiro limiar" é o momento em que o herói se depara com as suas primeiras experiências e precisa tomar as suas primeiras decisões no "mundo inexplorado" (CAMPBELL, 1997). Nesta sessão exporemos as consequências de nossa decisão pelo estudo de caso e como ele foi se configurando com características de um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2011).

estudo de caso do tipo etnográfico se caracteriza, dentre outras coisas, pelo longo tempo de permanência do pesquisador no ambiente de pesquisa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; ALVES-MAZZOTTI, 2006). Encontramos, porém, em André (1984; 2011) algumas características que punham em evidencia não apenas o longo tempo do pesquisador em campo como elemento de caracterização e definição do estudo de caso do tipo etnográfico.

E foi em André (1984; 2011) que encontramos o principal referencial teórico-metodológico para a caracterização da atividade de pesquisa que realizamos na Escola EREBOR como um Estudo de Caso do tipo etnográfico. André adverte que, mais importante do que o longo tempo em campo, é a qualidade dos encontros entre os sujeitos da pesquisa, a incorporação do pesquisador ao ambiente da pesquisa pelos sujeitos que a compõem e o aprofundamento das questões pertinentes a pesquisa que importam.

Nos cinco meses em que realizamos a pesquisa na Escola EREBOR, buscamos explorar uma grande variedade de informantes e/ou informadores, com a utilização de diferentes instrumentos de coleta de informações (LÜDKE & ANDRÉ 1986) para uma melhor compreensão das práticas, rituais e regras da escola campo de pesquisa, sem perder de vista a especificidade do objeto de pesquisa.

Figura 03: Procedimentos utilizados no Estudo de Caso do tipo etnográfico

Fonte: Figura elaborada pelo autor.

Aqui vale reverberar a fala de André (2011), que caracteriza o Estudo de Caso do tipo etnográfico nos seguintes termos:

> Em primeiro lugar [...] ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a **observação participante**, a **entrevista intensiva** e a **análise de documentos**. A observação [...] participante [...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada [...]. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2011, p. 28, grifos nossos).

Em nossa pesquisa fizemos a utilização dos procedimentos da mesma forma como eles foram narrados por André (2011), a saber: realizamos observações participantes na Escola EREBOR, no período de maio a setembro de 2015, sucedidas de entrevistas com a finalidade de aprofundar questões observadas, realizadas durante o período de julho a setembro de 2015. Fizemos ainda o registro fotográfico do material produzido pelos alunos e a análise dos documentos oficiais da Educação estadual para a contextualização das práticas do professor Leiknir e da Escola EREBOR.

Além dos elementos acima expostos a pesquisa buscou dar ênfase ao processo, e não aos resultados ou finalidades, bem como teve na figura do pesquisador o principal sujeito do planejamento e efetivação da coleta e da análise dos dados (ANDRÉ, 1984; 2011). Como esperamos ser possível evidenciar a partir da leitura subsequente, buscamos, através do trabalho de campo, descrever situações, falas, depoimentos, diálogos e rituais para em seguida construir hipóteses, conceitos, abstrações e teorias (ANDRÉ, 2011, p.29-30).

Embora todos os elementos teórico-metodológicos que justifiquem a caracterização de nossa pesquisa como um Estudo de Caso do tipo etnográfico seja necessário, foi a singularidade do objeto de nosso estudo e o próprio trabalho de campo que o impuseram ao mesmo esta definição. O Estudo de Caso do tipo etnográfico possibilita o estudo aprofundado da complexidade da unidade observada e impõe ao pesquisador uma descrição densa e pormenorizada dos sujeitos, situações e espaços estudados (ANDRÉ, 2011). Por isso, passaremos a construir um perfil do professor Leiknir e da Escola EREBOR, que se iniciará neste capítulo e se encerrará apenas no próximo.

4.3.1. Quem é o Personagem Principal da Jornada? Uma Descrição do Professor Leiknir, o Sujeito da Pesquisa

Antes de apontarmos como foi a nossa incursão na escola campo de pesquisa, faremos uma descrição do professor Leiknir, o sujeito de nossa pesquisa para podermos em seguida justificar a nossa opção pelo estudo de caso do tipo etnográfico e as consequências da pesquisa ter apenas um único sujeito. Buscamos com isso informar as principais características do sujeito, detalhadas ao ponto de se estabelecer um perfil do professor Leiknir. Indicamos que as informações capazes de traçar um perfil do professor sujeito da pesquisa foram colhidas por meio das duas entrevistas semiestruturadas realizadas, por conversas informais, através de informações fornecidas espontaneamente pelo professor e pela análise de informações de seu currículo registradas na plataforma *Lattes* do CNPq.

De origem social humilde, Leiknir estudou sempre em escolas públicas e, ao longo de sua educação básica, passou por apenas quatro escolas. Em seu primeiro contato com a escola, Leiknir estudou das séries iniciais do ensino fundamental numa escola municipal da cidade do Recife, prosseguindo seus estudos em uma escola estadual, onde permaneceu até a primeira série do então segundo grau (atual ensino médio), transferindo-se, em seguida, para outra escola estadual onde cursou a segunda série. Quando ia cursar a terceira série do segundo grau, Leiknir submeteu-se a processo seletivo e foi aprovado para a Escola Técnica Federal de Pernambuco, com ingresso no curso técnico profissionalizante em Saneamento, concluído no ano de 1991.

Desde a infância Leiknir sonhava em ser arqueólogo e almejava entrar na universidade. Como na Cidade do Recife não havia o curso de Arqueologia, o jovem Leiknir decidiu fazer o curso de bacharelado em História, obtendo aprovação e ingresso no ano de 1997. Em entrevista, o professor Leiknir, testemunha que, o curso foi marcado por uma sucessão de trancamentos de disciplinas, já que o mesmo fazia parte de pesquisa no campo da Arqueologia, o que contribuiu com que a sua conclusão só viesse a ocorrer no ano de 2003. Por intermédio e incentivo de um amigo de curso, Leiknir decidiu cursar também as disciplinas da licenciatura em História, o que lhe conferiu também o título de licenciado em História no ano seguinte (2004).

Dois anos depois da obtenção do título de licenciado em História, Leiknir presta o concurso público para a vaga de professor da rede estadual de ensino de Pernambuco. Aprovado, Leiknir é convidado a assumir a vaga e, ao chegar na Gerência Regional de Ensino, depara-se com uma funcionária que afirma haver a disponibilidade para duas escolas:

Eu se fosse você, iria para essa escola [a EREBOR]. *Eu acho que é uma escola dentro de um bairro, que tem suas complicações, mas* [...] *nela dá para trabalhar* (LEIKNIR, ENTREVISTA I – 27/08/2015).

Sem pensar duas vezes o professor Leiknir aceita a sugestão e escolhe integrar o quadro docente da Escola EREBOR. Isso ocorreu em meados de outubro de 2006 e devemos esclarecer que Leiknir fez parte do quadro docente da EREBOR até junho de 2015, quando foi devolvido para o órgão de origem depois de quase nove anos de trabalho na Escola. Salientamos que depois que saiu da EREBOR, o professor Leiknir foi lotado em duas escolas diferentes.

Voltemos ao período final em que Leiknir atuava na EREBOR. Durante os três primeiros meses em que realizamos a pesquisa os quais foram, coincidentemente, os três últimos de Leiknir na Escola EREBOR, o professor, além de atuar na escola, lecionava em uma instituição privada de ensino superior, nos cursos de Pedagogia e de Direito. Além das aulas que ministrava, desenvolvia na EREBOR uma oficina de cinema financiada pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), onde exibia filmes cujas temáticas versavam sobre as sociedades e culturas ao longo dos tempos.

Sujeito crítico e confrontador, Leiknir é daqueles professores que "não leva desaforo para casa", como diz o ditado popular. E, na Escola EREBOR, passou a questionar algumas ações da gestão, fato que o colocou em evidência, já que passou a fazer parte, como o mesmo afirmava, do grupo de professores conhecido como *os subversivos*.

Por questionar algumas decisões da gestão e por ser acometido por problemas de saúde, gerados pela insalubridade ocasionada pela reforma da estrutura física da escola, mas também devido ao cansaço causado pelo acúmulo de atividades, Leiknir em alguns momentos faltava ao trabalho. Era o que a gestão da escola precisava para afastá-lo. Ao revés, na sala de aula, Leiknir era comumente reconhecido como um "bom professor" (CUNHA, 1989) por alunos e pela coordenação.

É na sala de aula que de fato o professor Leiknir se transforma. Não podíamos deixar de perceber, e aqui evidenciar, que o professor resmungão e repleto de brincadeiras irônicas da sala dos professores ia se transformando ao seguir o caminho que o levava à sala de aula no professor animado, engajado com a atividade e com as aprendizagens dos alunos [**baseado em observações**]. Leiknir nos relatou, diversas vezes, tanto em conversas informais como em entrevistas, que não aguentava mais os problemas causados por alguns professores e alguns membros da equipe gestora. No seu entendimento, o professor é mal preparado para assumir a gestão da sala de aula e resolver os problemas dela. Ele porém, se sentia e afirmava dar conta

plenamente dos problemas da sala de aula. No entanto, não conseguia resolver os problemas interpessoais com alguns colegas de trabalho e alguns membros da equipe gestora.

O Estudo de Caso nos impõe uma descrição densa (GEERTZ, 2008) sobre o sujeito de nossa pesquisa, porém o faremos de modo relacional ao contexto em que atua, a Escola EREBOR. Ou seja, faremos essa descrição na sessão seguinte e no próximo capítulo.

4.4. O VENTRE DA BALEIA[21] – OU OS PRIMEIROS CONTATOS E A DESCRIÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

Nosso primeiro contato com a Escola EREBOR se deu através do professor Leiknir, quando, na iminência de iniciar as atividades com o projeto didático *Alea Jacta Est*, o professor Leiknir contatou-nos e marcou uma reunião na própria escola. Lá nos apresentou à equipe gestora e à parte do corpo docente da escola. A partir desse momento, já fomos buscando estabelecer relações cordiais no interior da escola a fim de garantir a nossa permanência, mas de maneira ética e objetiva, deixando claro o nosso lugar de pesquisador e expondo os elementos centrais de nossa pesquisa. Desde o primeiro contato também já fomos buscando algumas informações pertinentes ao nosso estudo e buscando identificar quais os possíveis sujeitos que poderiam colaborar com a pesquisa.

No sentido de caracterizar a Escola EREBOR e seu entorno, contextualizando, portanto, o *lócus* de atuação do professor Leiknir, buscamos através de professores e da equipe gestora, principalmente, elementos que nos ajudassem a construir esta caracterização. Porém, devemos afirmar que os alunos foram também de suma importância, pois são bastante conhecedores das regras e rituais da escola.

Faremos aqui uma breve descrição dos principais elementos da Escola EREBOR, mas devemos esclarecer que tais elementos não se encerram nesta sessão do trabalho, já que será aprofundada no capítulo seguinte.

A escola está situada na zona norte da Cidade do Recife e compõe a Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte (GRE – norte). Ativa há quase 60 anos, a Escola EREBOR sempre funcionou no mesmo prédio. No período em que permanecemos realizando a pesquisa, a escola passava por reformas em sua estrutura física, o que conferia uma situação inusitada e peculiar às nossas observações. Segundo os professores mais antigos da instituição

[21] O ventre da baleia é o momento em que o herói mitológico descrito por Campbell (1997) está em uma situação que demanda dele habilidades e perícias para a resolução de situações-problema. Em nossa pesquisa, essa fase passou a ter relação com o fato de precisarmos ter habilidades nos primeiros contatos com a escola e com os sujeitos que a compõem, a fim de assegurar a nossa permanência no interior da mesma, a escola, e não a baleia.

de ensino, a demanda por uma reforma na EREBOR era antiga e havia sido solicitada várias vezes nos últimos dez anos. Salientamos que a reforma trouxe uma série de prejuízos à comunidade escolar, desde os transtornos causados pelo barulho e pela poeira, até problemas de assédio por parte dos funcionários da empresa contratada para com alunas e professoras.

Muitas salas de aula pareciam *campos de guerra* devido aos entulhos gerados por demolições. Não raro os alunos precisaram ser realocados em outras salas de aula, devido à poeira ou ao barulho. Estivemos presente em algumas situações em que o professor Leiknir iniciava a aula com o *Alea Jacta Est* e precisou interrompê-la para mudar de sala com os alunos, fosse por causa da poeira ou por causa do enorme barulho gerado pelas máquinas. Em algumas aulas, o barulho gerado pelo trabalho rítmico e cadenciado de uma furadeira era tamanho que a única coisa que nós conseguimos observar e anotar foi onomatopeias que representavam aquele som ensurdecedor.

Começar, talvez, pela descrição do contexto da reforma não tenha sido uma boa estratégia, mas esse contexto permeou toda a nossa permanência na escola. Sigamos então para alguns dados quantitativos da Escola EREBOR. Em 2015, a escola contava com um total de vinte e duas (22) salas de aula, um amplo espaço onde são colocadas cadeiras e mesas para que os alunos realizem as refeições, uma biblioteca dotada de um bom número de exemplares de livros em condições razoáveis de conservação e organização – principalmente frente ao contexto da reforma, um laboratório de informática e uma quadra descoberta para a prática de esportes e realização de atividades.

Além das dependências descritas acima, a Escola EREBOR possui uma sala de professores ampla, climatizada, com uma grande mesa em torno da qual os professores sentavam para conversar sobre os mais diversos temas. A sala de professores da EREBOR possui ainda armários onde cada professor pode guardar os seus materiais pessoais e um gigante calendário onde o professor Leiknir em todo intervalo riscava o dia de aula e anotava quantos dias faltavam para as férias. Certa vez perguntamos ao professor o porque fazia aquilo, e recebemos como resposta:

> *É uma brincadeira que faço para mostrar o meu cansaço de estar naquele ambiente* [a sala de professores]*, mas também, é uma provocação com alguns colegas que detestam a sala de aula e a escola. Não entendo porque se tornaram professor?*
>
> **PROFESSOR LEIKNIR** por meio de conversa informal**.**

A fala de Leiknir expunha os conflitos entre os dois grupos de disputas políticas existentes no interior da EREBOR, e como já afirmamos, o professor Leiknir não perdia

oportunidade para explicitar sua insatisfação com alguns professores e com alguns membros da equipe gestora.

Voltemos à descrição da Escola EREBOR, para falar de outros espaços, dentre eles, a cozinha ampla onde são preparadas as refeições dos alunos, que é ocupada em sua totalidade por mulheres, espaço esse em que circulamos, algumas vezes, por convite das senhoras que lá trabalhavam e de quem conquistamos o carinho e a admiração.

Outro espaço da EREBOR é a sala da coordenação, constituída de um espaço amplo, porém bem menor do que a sala dos professores. A sala da coordenação é também climatizada e composta por duas pequenas mesas, a da coordenadora pedagógica e a da coordenadora de apoio, e uma terceira pequena mesa com um computador, que pode ser utilizado tanto pela equipe da coordenação como pelo corpo docente.

A escola possui uma secretária escolar onde são arquivados todos os documentos e registros escolares dos alunos e dos diversos funcionários da Escola, desde sua equipe gestora, corpo docente e funcionários terceirizados.

Já a sala da direção conta com uma espaçosa mesa para o gestor e uma pequena mesa com um computador onde trabalha o coordenador para assuntos técnicos responsável pelo registro, controle e alimentação dos dados oficiais da escola junto aos sistemas de acompanhamento da Gerência Regional de Educação (GRE) Norte da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco.

No ano de 2015, a Escola EREBOR contava com novecentos e noventa e oito (998) alunos matriculados, distribuídos entre o ensino médio em tempo semi-integral (539) e alunos do Programa Travessia[22] (459). Os quinhentos e trinta e nove (539) alunos do ensino em tempo semi-integral estavam dispostos em 15 turmas do ensino médio, sete turmas de primeiro ano, cinco de segundo ano e três turmas do terceiro ano, com uma média de trinta e seis (36) alunos por turma. Os alunos dos 1º anos do ensino médio, aqueles com os quais, na sua maioria, nos aproximamos devido ao fato de serem contemplados pelo projeto didático *Alea Jacta Est*, somavam duzentos e cinquenta e dois (252) matriculados.

A média de alunos dos primeiro ano não difere da média de alunos por sala da Escola EREBOR, ou seja, em média trinta e seis alunos por turma. Devemos apontar que estes são os dados oficiais de matrícula no início do ano de 2015, levando em consideração a fala da

[22] O Projeto Travessia é o Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco, e tem como objetivo diminuir a defasagem idade/série dos estudantes da educação pública do Estado de Pernambuco. Na Escola EREBOR, o projeto funciona no turno da noite, atendendo a um público bastante diversificado e funciona a partir de teleaulas monitoradas por equipes da Fundação Roberto Marinho e da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco. Para mais informações ver o site do programa: http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/, acesso em: 20/09/216.

coordenadora da EREBOR ao expor que cerca de 10% desses alunos havia desistido ou pedido transferência, por motivos variados, dentre eles a incidência de gravidez de alunas. Nas turmas do primeiro ano que observávamos, presenciamos três alunas grávidas, em diferentes estágios da gestação, e tivemos conhecimento, através dos alunos e do professor, que outra aluna estava de licença maternidade. Outros elementos caracterizadores do campo de investigação serão expostos, discutidos, e analisados no capitulo seguinte.

Tratemos agora do corpo docente da Escola EREBOR. A escola contava, em 2015, com um total de vinte e quatro (24) professores/as, sendo vinte e um (21) professores/as concursados/as e, portanto, efetivo/as e outros três (03) professores/as contratados/as por tempo determinado. Dos vinte e quatro professores/as que compunham o quadro docente da Escola EREBOR, um total de nove (09) professores/as possuem especialização e dois (02) professores/as possuem título de mestrado acadêmico. Na EREBOR não havia professores com o título de doutor.

A equipe gestora é composta por um gestor, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de apoio e um coordenador para assuntos técnicos, todos escolhidos por indicação do programa Escola de Referência do Estado. O gestor da EREBOR está na função desde o ano de (2013) e foi escolhido por indicação do programa Escola de Referência do Estado sendo responsável pelos assuntos burocráticos e com poder de veto em relação às decisões tomadas pelos diversos sujeitos da escola. A coordenadora pedagógica ocupa a função desde que a escola passou a fazer parte do Programa Escola de Referência em Ensino Médio (2010). Ela organiza o calendário anual, as atividades pedagógicas e faz o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagens. A coordenadora de apoio auxilia as atividades da coordenadora pedagógica, principalmente transmitindo as demandas dos alunos até a coordenadora pedagógica. O coordenador de assuntos técnicos é responsável pelo controle, acompanhamento e alimentação dos dados oficiais da escola junto aos sistemas de acompanhamento da Gerência Regional de Educação (GRE) Norte e da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco.

A limpeza e manutenção da Escola EREBOR era feita por uma empresa terceirizada, cujo quadro de auxiliares de serviços gerais era, majoritariamente, composto por mulheres, algumas estando na escola há mais de dez anos. A segurança da escola é feita, também, por empresa terceirizada e, em geral, conta com a presença de um vigilante (do gênero masculino) e uma vigilante (do gênero feminino). Além dos funcionários mencionados, a escola conta com o trabalho voluntário de um senhor como porteiro por mais de vinte anos na escola e que foi o responsável por nos contar muitas das histórias que ouvimos sobre a escola. Devemos

lembrar que, o contexto da Escola EREBOR será retomado no capitulo seguinte e será discutido de maneira pormenorizada.

4.5. APROXIMAÇÃO DA CAVERNA OCULTA[23] – PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA

A fase de coleta de dados baseou-se na triangulação de três procedimentos, a saber: a observação participante, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Apresentaremos cada um desses procedimentos na ordem em que foram dispostos em campo, a fim de explicitarmos com detalhes o percurso que a pesquisa tomou.

4.5.1. O Tesouro[24] – As Observações Participantes

Quando encontramos o sujeito de nossa pesquisa e fizemos a opção por um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2011), decidimos pela **observação participante** com a finalidade de conhecer, caracterizar e descrever o campo e os sujeitos em suas relações, mediadas pela prática docente no uso do *RPG*.

A coleta dos dados da pesquisa, no que concerne a observação participante, foi orientada pelo trabalho de Flick (2009). Para o autor, neste procedimento de coleta de dados, a interação pesquisador-sujeitos da pesquisa é uma necessidade, haja vista que é através das relações que podem ser extraídos os dados da pesquisa, e, ao serem combinados com as entrevistas semiestruturadas, possibilitarão a compreensão do contexto e das práticas pesquisadas.

Com base nas observações participantes, buscamos nossa implicação com a realidade observada, sem perder de visto a importância de um certo distanciamento. Ou seja, nos engajamos com a realidade observada, mais buscamos manter certa distância a fim de não corrermos o risco de falar pelo olhar do outro. Em outras palavras, buscamos entender como funcionam as práticas docentes do professor que faz uso do *RPG* em sala de aula, e para isso buscamos nossa incorporação ao ambiente de pesquisa para experimentar aquela realidade,

[23] A aproximação da caverna oculta representa o momento em que o herói se avizinha do perigo maior para viver o ápice de sua jornada, aqui a sua vida corre risco e ele terá que utilizar todos os artefatos possíveis para ultrapassar o grande desafio (CAMPBELL, 1997). Em nossa pesquisa a aproximação com caverna oculta evidencia como o pesquisador precisa fazer bom uso de procedimentos, técnicas e instrumentos a fim de garantir a obtenção dos dados para a pesquisa.

[24] Segundo Campbell (1997), depois que enfrenta o seu maior perigo o herói mitológico encontra um tesouro, porém a sua jornada ainda não terminou. A associação das observações com o tesouro está no fato deste procedimento ter possibilitado o acesso a grandes achados quanto ao objeto de pesquisa.

mas com a preocupação de não nos envolvermos ao ponto de falar pelo outro. Precisávamos ser capazes, apenas, de narrar o que sentimos de nosso lugar de pesquisador, mas também do lugar de quem faz uso de ferramentas teóricas para a leitura de um objeto de estudo.

Com essa finalidade, as observações foram realizadas no ambiente natural de sua realização (a sala de aula[25]), registradas em cadernos de campo, buscando o maior detalhamento possível de características do espaço e das ações dos sujeitos. Os registros eram feitos à medida que se davam os acontecimentos por meio de tópicos. No início das observações, os tópicos eram livres e baseados na caracterização descritiva (FLICK, 2009), visando nos oferecer algumas orientações sobre o campo de pesquisa estudado. Em seguida, essas observações passaram a ser focalizadas (FLICK, 2009) com a finalidade de dar conta dos problemas da pesquisa. Na fase final das observações, passaram a ser tópicos pensados previamente, com base no princípio das observações seletivas (FLICK, 2009), através dos quais podíamos selecionar entre os dados coletados, aqueles de maior incidência e relevância para a pesquisa. Uma vez concluídas as sessões de observação, passávamos ao registro, organizado em tópicos, em outros espaços, do que havíamos presenciado, inclusive colocando as nossas impressões sobre as atividades e situações observadas.

Vale salientar que as observações em sala de aula respeitaram a organização e dinâmica do planejamento do professor e foram feitas no período em que o mesmo atuou na sala de aula com o projeto didático *Alea Jacta Est*, que se baseia na linguagem dos jogos de *RPG* (segundo bimestre letivo – de maio a junho de 2015). No entanto, as observações de outros espaços ultrapassaram esse período e marcaram toda a nossa permanência na escola (entre maio e setembro de 2015).

O período de observações de aulas se deu durante os meses de maio, junho e julho em decorrência do cumprimento do planejamento do professor Leiknir e no fato de que esse é o período dedicado pelo sujeito para a utilização das aulas de História com o *RPG*. Nesse período, atingimos pouco mais de trinta e quatro horas de aulas observadas em sete turmas do primeiro ano do ensino médio, já que foi nessas turmas em que o professor Leiknir utilizou o jogo nas aulas de História.

Além da sala de aula, observamos também as relações do professor de História com os demais colegas, com a direção e com os alunos fora do horário e ambiente de sala de aula. Assim fizemos por entender que a prática docente do professor também se constrói no âmbito

[25] Entendemos a sala de aula não apenas como o espaço físico tradicionalmente construído, mas quaisquer espaços nas dependências da escola em que haja propositalmente o objetivo de (re)construir conhecimentos, mediados pela interação entre professores, alunos.

mais amplo da prática pedagógica (SOUZA, 2009), bem como pela imposição de uma descrição analítica pormenorizada do campo e dos sujeitos que o compõem, dada a opção pelo estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2011). Ademais, os espaços fora da sala de aula serviram para inquerirmos o professor sobre falas e práticas não compreendidas, expressas em sala de aula em situação de ensino.

Não obstante, dois outros espaços, além da sala de aula, foram se constituindo como primordiais na nossa permanência na escola: a sala dos professores e os corredores. A sala dos professores constitui-se, na escola em que se deu a pesquisa, como um espaço de catarse para os docentes. Isso porque foi na sala dos professores que ouvimos várias conversas interessantes sobre os dilemas e dificuldades do trabalho docente, sobre os projetos para os alunos, sobre as alegrias e desejos do professor sujeito de nossa pesquisa. Acreditamos que isso ocorra porque a sala dos professores forma um espaço longe do olhar dos tantos outros sujeitos que constituem a escola, principalmente a equipe gestora e os alunos.

Era muito comum presenciar os professores discutirem as mais diversas questões na sala dos professores. Em alguns casos, presenciamos a preocupação dos processos de ensino e aprendizagens estarem comprometidos pelo contexto da reforma na escola. A preocupação dos professores era em buscar construir estratégias para minimizar os impactos da reforma para os alunos. Em outras situações, os professores conversavam sobre as dificuldades de alguns alunos frente a questões como leitura e aprendizagens e como poderiam enfrentar tais situações. Destacamos que as opiniões eram as mais variadas, desde a necessidade de aumentar a rigidez e a disciplina até a necessidade de ampliar as relações de afeto na sala de aula, o que expõe uma sala dos professores bastante heterogênea, ainda mais se olharmos para os dois grupos formados na escola.

O segundo espaço, os corredores, não foi menos importante e logo se constituiu como um espaço possível de observações (fosse antes das aulas, entre elas ou ao final do turno). Nos corredores, foi possível ouvir os alunos comentarem sobre as aulas de História, bem como sobre a prática docente do professor dessa disciplina. Pudemos, também, nestes ambientes, entender a dinâmica da prática pedagógica em suas várias dimensões (docente, discente, gestora e, até gnosiológica) da escola campo a partir dos grupos que a compõe, através de debates entre os estudantes sobre os trabalhos que seriam apresentados e as provas e atividades realizadas; a partir dos espaços ocupados e das conversas da equipe gestora sobre as relações de ensino, sobre o perfil dos professores, ou sobre acontecimentos do cotidiano escolar.

Não podemos deixar de ponderar que as observações participantes permitiram a fala do pesquisador como partícipe da escola e, em alguns momentos da aula com o projeto didático *Alea Jacta Est*, ao experimentar o momento como *Dux Bellorum*[26] junto com Leiknir ou em momentos em que o professor, por motivo de saúde, precisou ausentar-se da sala de aula e nos pediu para ficar à frente dos trabalhos. Aqui abrimos um parêntese para narrar uma dessas aulas, a fim de mostrar como a observação participante e a assunção da atividade permitiu a nossa anexação ao espaço pelos sujeitos da pesquisa, professor e alunos.

Devido a uma crise alérgica provocada pela poeira gerada pela reforma da escola, o professor passou mal e pediu que ficássemos na sala de aula. Ele ia iniciar o momento das batalhas. Passado o susto do inesperado pedido, passamos a direcionar as batalhas. A experiência foi importante porque nos permitiu a compreensão do papel do professor na sala como uma espécie de juiz no momento das batalhas. Principalmente pela assunção dos alunos em transformarem-se como sujeitos ativos em seus próprios processos de aprendizagens. Nos momentos em que assumíamos, junto com o professor Leiknir, o papel de *Dux Bellorum* pudemos sentir a importância da catarse proporcionada pelo momento, tanto para o professor como para os alunos. Porém, vale salientar que o limite de nossa participação se dava no âmbito dos requerimentos propostos por Leiknir. Isso nos permitiu uma maior imersão no universo das aulas de História e a minimização dos estranhamentos dos alunos frente a nossa presença (seja na sala de aula, na sala dos professores ou nas demais dependências da escola), bem como a diminuição de nossos próprios estranhamentos frente às aulas de História com o *Alea Jacta Est*.

4.5.1.1. As fases da observação participante

Como anunciamos brevemente acima as observações participantes foram construídas com base nas três fases descritas por Flick (2009), a saber: fase descritiva das observações, fase focalizada das observações e fase seletiva. Essas fases e como elas foram utilizadas na pesquisa serão descritas em detalhes nos itens a seguir.

[26] O *Dux Bellorum* representa um personagem e, ao mesmo tempo, um momento no projeto *Alea Jacta Est*. Interpretado pelo professor Leiknir, o *Dux Bellorum* é um momento de catarse na sala de aula, em que Leiknir circula de reino em reino tentando saquear os objetos dos alunos, tais como livros, canetas, bolsas, entre outros. O *Dux Bellorum* será descrito e analisado em detalhe no capítulo a seguir.

4.5.1.1.1. Observações descritivas

A fase das observações descritivas visou nos fazer compreender aspectos mais gerais da sala de aula, da escola e do entorno que as cerca. Dada a necessidade de aprofundar as questões devido a nossa escolha pelo estudo de caso (ANDRÉ, 2011), buscamos com as observações baseadas em tópicos descritivos mais livres e gerais, conhecer e compreender a realidade do caso estudado. Em outras palavras, nos primeiros contatos que tivemos com a escola e com os sujeitos dela, buscamos dar conta da contextualização e do reconhecimento de aspectos mais amplos e gerais.

Devemos esclarecer que nesse momento a nossa maior preocupação era minimizar a nossa interferência na escola e na sala de aula, mas buscando a nossa incorporação ao ambiente estudado. Para isso, passamos a cumprir o expediente junto com o professor Leiknir[27]. Isso foi essencial à pesquisa, já que em determinado momento, alunos, professores e equipe gestora tinham o reconhecimento dos dias em que estávamos na escola e os espaços que ocupávamos. Isso pode ser evidenciado na pergunta feita pela coordenadora da EREBOR: *professor segunda e quarta não são seus dias aqui, não, né?* Ou quando os alunos afirmavam que tinham me procurado na segunda, mas depois lembraram que os meus dias na escola eram terça, quinta e sexta. Dado o tipo de pesquisa que realizamos na escola, essa incorporação é um bom sinal, tendo em vista, sobretudo, a solicitação de que (re)conhecêssemos os rituais da escola e dos sujeitos que a compõem. Quando nós reconhecemos, através das observações em sua fase descritiva, os rituais da escola e de seus sujeitos e passamos a fazer parte deles, vamos sendo incorporados, ainda que momentaneamente, ao espaço campo de pesquisa, o que nos possibilita enfrentar as questões específicas da pesquisa.

[27] Religiosamente chegávamos à escola antes das sete da manhã, ou seja, pelo menos trinta minutos antes do início das aulas e ficávamos na escola até as doze horas. Como as atividades do professor Leiknir com as turmas em que ele ministra aulas a partir do projeto didático *Alea Jacta Est*, as turmas do primeiro ano do ensino médio, estavam concentradas no turno matutino, ficávamos na EREBOR apenas no horário da manhã. No entanto, em algumas ocasiões nos permitíamos ficar um pouco mais do horário a fim de conversar e ouvir os sujeitos da escola, principalmente professores e alunos. Porém devemos esclarecer que ao longo do período em que estivemos na escola, cerca de cinco meses, cumprimos o horário do professor: na terça estávamos na turma do 1º ano A, nas duas primeiras aulas; em seguida íamos para uma aula no 1º ano G; antecedida do intervalo estavam as duas no 1º C. Na quinta-feira iniciávamos as atividades com duas aulas no 1º ano F junto com o professor Leiknir. Nas quintas, a terceira aula de Leiknir era no 2º ano D. Inicialmente, observamos algumas aulas nessa turma, mas depois passamos a ocupar outros espaços da escola como a sala dos professores, a sala da coordenação, a sala da direção, biblioteca, entre outros. Ainda na quinta-feira e após o intervalo voltávamos para a sala de aula, dessa vez para acompanhar as duas aulas no 1º ano E. Na sexta-feira acompanhávamos o professor Leiknir em uma aula no 1º ano G (a única turma da primeira série do ensino médio que não tinha aulas geminadas de História na EREBOR), duas aulas no 1º ano D e, finalmente, duas aulas no 1º ano B. Estava assim composto o nosso horário de permanência e observações na Escola EREBOR.

4.5.1.1.2. Observações focalizadas

Na fase focalizada das observações, buscamos entender melhor como o professor Leiknir fazia uso do *RPG* em sala de aula através do projeto didático *Alea Jacta Est* e como isso possibilitava (se é que o fazia?) mudanças na relação entre professor, aluno e conhecimento histórico. Ademais, buscamos analisar as possibilidades da prática docente a partir dos requerimentos postos pelos usos do *RPG*, quando utilizado em sala de aula com fins pedagógicos.

Devido às especificidades que se apresentaram a partir da aproximação e reconhecimento do projeto didático *Alea Jacta Est* pudemos perceber a centralidade da utilização da linguagem do jogo na sala de aula, em especial o *RPG*, no desenvolvimento da leitura e da construção do conhecimento histórico escolar, elemento que foi incorporado aos nossos objetivos específicos. Narramos, a partir do fato acima exposto, uma evidência de que o campo e os sujeitos, muitas vezes, obrigam o pesquisador que optou pelo caso estudado a rever objetivos e passos da pesquisa. Logo, estávamos atentos aos elementos teoricamente construídos, mas abertos à revisão destes elementos e, portanto, preocupados apenas ao fato de que novos elementos poderiam ser inseridos e tantos outros retirados (MALINOVSKI, 1986).

André (1984) chama atenção do pesquisador para a necessidade da busca das descobertas a partir da observação de elementos não previstos previamente ao afirmar que:

> Os estudos de caso buscam a descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas a *priori* (ANDRÉ, 1984, p.52).

Isso é uma imposição do tipo de pesquisa que realizamos, o Estudo de Caso do tipo etnográfico, e pela escassez de estudos sobre a prática docente do professor de História que faz uso do *RPG* em sala de aula.

Por fim, sublinhamos que a fase de observações focalizadas voltou-se para a questão da prática docente do professor Leiknir em sala de aula, buscando a construção de uma compreensão acerca da complexidade dessa prática docente em função de sua relação com os saberes docentes evocados na utilização do jogo em sala de aula, em especial o *RPG*.

4.5.1.1.3. Observações Seletivas

Na fase das observações seletivas, buscamos criar recortes mais precisos sobre a prática docente do professor Leiknir ao fazer uso do *RPG* em sala de aula a partir do projeto didático *Alea Jacta Est*. Se na fase descritiva das observações os elementos eram construídos com base em aspectos mais gerais, à medida que passamos pela fase focal das observações e chegamos à fase seletiva, o nosso olhar se voltava e esmiuçava elementos cada vez mais específicos e próprios do contexto observado. Nessa fase das observações, foram ganhando destaque os elementos que compunham a prática docente do professor Leiknir no uso do *RPG* a partir do projeto didático *Alea Jacta Est*, tais como: as batalhas; as bandeiras; os mapas; a construção das perguntas e respostas feitas pelos alunos para o momento das batalhas; a questão da leitura a partir do projeto didático; como o professor lidava com a negativa de alguns alunos em participar das aulas com o jogo, entre outros. Cabe apontar que todos esses elementos constituíam núcleos de sentido (Bardin, 2002) que foram extraídos dos registros de observações e serão amplamente discutidos e analisados no capítulo seguinte.

A fase seletiva das observações nos serviu também para a escolha dos alunos que seriam entrevistados, posteriormente, e para a construção das questões que precisávamos dar maior ênfase nos roteiros de entrevistas, tanto com o professor como com os alunos. Assim, foi nessa etapa das observações que fomos escolhendo os alunos que seriam entrevistados, ora pela participação dos alunos e o engajamento nas aulas com o projeto didático, ou exatamente pela falta desses elementos, ora a escolha se deu por falas que evidenciavam sentimentos e processos que mereciam ser mais explorados. Enfim, o que buscamos foi uma maior heterogeneidade possível dos sujeitos que seriam entrevistados, já que esta heterogeneidade é própria e representativa das salas de aula observadas.

4.5.2. Recompensa[28] – As Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com o professor Leiknir e com vinte e cinco alunos, no período de sete de agosto de 2015 a vinte e dois de setembro do mesmo ano e visavam aprofundar questões levantadas pelas observações. Os registros foram feitos em áudio por

[28] Depois que acha o tesouro, o herói mitológico descrito por Campbell (1997) pode utilizá-lo para conseguir novas armas, ou artefatos mágicos poderosos, ou ainda livros de feitiço, enfim pode conseguir recompensas. Na pesquisa, as observações participantes garantiram a construção das entrevistas, sendo as últimas uma garantia do aprofundamento das observações realizadas.

meio de equipamento de gravação. Em seguida, os áudios foram catalogados identificando o dia, a hora e o codinome atribuído ao entrevistado.

Durante as entrevistas, tomamos notas acerca do local onde as mesmas eram realizadas, as dificuldades e especificidades do ambiente. Anotamos, também, as nossas percepções das (re)ações dos entrevistados e alguns detalhes sobre as falas que seriam transformadas em novas questões. Salientamos que as entrevistas foram utilizadas como meio de aprofundar as observações realizadas, e visava entender processos, explorar sentimentos, desejos e angústias, tanto do professor quanto dos alunos. Desse modo, vimos o imbricamento das observações ao procedimento das entrevistas.

As entrevistas com os alunos foram realizadas nas dependências da escola (sala da coordenação, biblioteca e espaço de convivência) e somaram pouco mais de sete horas – uma média de dezessete minutos por entrevista. Nas conversas com os alunos, buscamos entender como a prática docente do professor de História se manifesta na sala de aula e quais as diferenças (se é que elas existiam?) entre as aulas com o jogo *Alea Jacta Est* e outras aulas de História.

Devemos esclarecer que os alunos que foram identificados como possíveis entrevistados (como dito, as observações também serviram a essa identificação) receberam um documento solicitando a participação e autorização dos pais ou responsáveis, por tratar-se de menor de idade[29]. Uma vez devolvida essa autorização devidamente preenchida e assinada pelos pais ou responsáveis, montamos um calendário (dia e horário) com os alunos que seriam entrevistados, respeitando as orientações da coordenação da escola EREBOR, que era de minimizar o impacto da saída dos alunos da sala de aula para a realização das entrevistas. Apontamos, também, que sempre buscamos uma maior permanência na Escola EREBOR e por isso a quantidade de alunos a ser entrevistada era reduzida.

Nos dias e horários estabelecidos, recebíamos da coordenadora da Escola EREBOR uma autorização para retirar a aluna ou o aluno da sala de aula. Começava aí um ritual de cumprimentar o entrevistado, conversar sobre os assuntos mais diversos, agradecer a disponibilidade e já ir conversando com eles antes de começar as gravações. Todo esse ritual buscava criar um ambiente mais tranquilo de conversa informal em que a aluna ou o aluno que seria entrevistado pudesse sentir-se mais a vontade e pudesse fornecer as melhores e mais

[29] Encontra-se no "apêndice E" o modelo por nós criado e utilizado para a carta de autorização para os alunos, bem como no "apêndice H" o modelo por nós criado e utilizado da cessão de direitos autorais, também, voltado para os alunos. Salientamos que foram criados dois modelos distintos de carta de cessão de direitos autorais, uma voltada para os alunos, "apêndice H", e outra criada para o professor e coordenadora, reproduzidos no "apêndice G". Isso evidencia os cuidados tomados com a pesquisa e os desdobramentos éticos requeridos por sua condução.

profundas informações sobre as nossas questões. Esclarecemos que esse ritual se dava desde a sala de aula até o espaço reservado para a entrevista, que podia variar devido a uma série de fatores[30].

Realizamos duas sessões de entrevista com o professor nas dependências da UFPE, com duração total de quatro horas e onze minutos. Devemos destacar que as entrevistas com o professor não foram realizadas na escola, como aconteceu com os alunos, devido ao fato do mesmo ter sido realocado da Escola EREBOR para outra escola[31]. As entrevistas com o professor visavam explorar e entender como se deu a construção da aula com o jogo *Alea Jacta Est*, bem como quais os saberes mobilizados para tal. Ademais, quais as mudanças na relação professor, aluno e conhecimento eram possíveis pela aula com o *RPG*.

4.5.3. Caminho de Volta[32] – A Pesquisa Documental, uma Comparação do Chão da Sala de Aula com as Falas Oficiais Sobre a Utilização dos Jogos na Educação

A pesquisa documental foi feita com base no material produzido pelos alunos durante as aulas com o jogo *Alea Jacta Est* (os mapas e as bandeiras). O referido material foi fotografado e catalogado de acordo com a turma e as equipes formadas, reinos[33]. Os mapas e bandeiras foram utilizados para aprofundar questões nascidas das observações, sendo explorados como elementos de indicação da (re)construção do conhecimento. A partir desses elementos, visamos entender como se desenvolve a pesquisa histórica e a (re)construção do

[30] Para a realização das entrevistas, a coordenadora disponibilizava uma sala, que podia ser utilizada para outra atividade. Iniciamos as entrevistas na sala da coordenação, mas devido ao entra e sai próprio da sala rapidamente mudamos para a biblioteca da escola. Devido ao enorme barulho produzido pela reforma da escola, deixamos de realizar as entrevistas na biblioteca e passamos para um espaço, apelidado na escola como espaço de convivência, que fica ao lado da quadra da escola em área arborizada, ventilada e coberta.

[31] A saída do professor Leiknir ocorreu no último dia de aulas do segundo bimestre letivo da EREBOR, não dando oportunidade do professor despedir-se dos alunos, como nos foi contado pelo próprio e averiguamos através das interpelações feitas por muitos alunos querendo saber o que aconteceu com o professor Leiknir e por que ele não tinha retornado depois do recesso de meio de ano. Depois que foi devolvido para a GRE, o professor Leiknir passou por uma EREM na cidade do Recife, onde lecionou a disciplina de Geografia e depois ficou lotado em outra EREM, também na cidade do Recife, ministrando aulas de Artes.

[32] A pesquisa documental aconteceu quando estávamos de volta ao "mundo cotidiano", ou seja, recém-saídos do universo da Escola EREBOR, passamos a analisar os documentos encontrados e, através de um distanciamento necessário para a análise dos dados, buscamos construir os elementos da dissertação. No contexto original da teoria de Campbell (1997), o herói mitológico encontra um caminho de volta para o "mundo cotidiano", mas ele agora não mais o reconhece como antes. Teria o mundo mudado ou foi o herói que mudou e não mais conseguia enxergar o mundo do mesmo jeito?

[33] Devemos esclarecer que aqui utilizamos o termo reino de maneira genérica conforme era utilizado nas aulas com o projeto didático *Alea Jacta Est*. Os reinos eram formados inicialmente por cerca de quatro alunos, um deles cumpre a função de líder e os outros três a função de membro. A escolha do líder era feita pelo professor com base nas melhores notas obtidas pelos alunos no primeiro bimestre letivo. A estes alunos era facultada a adesão ao jogo na função de líder ou não. Em seguida os alunos que concordavam em participar como líderes se alternam na escolha dos membros do reino. Será feita uma descrição pormenorizada da formação dos grupos no *Alea Jacta Est* no capítulo seguinte.

conhecimento, bem como o trabalho coletivo e cooperativo, quando o professor de História se utiliza do jogo *RPG* nas aulas.

Devemos destacar que nos apropriamos também de documentos oficiais da educação do Estado de Pernambuco para dialogarmos com a realidade enfrentada pelo professor Leiknir. Como o docente tece várias críticas, sobretudo, aos Parâmetros Curriculares de História do Estado de Pernambuco (2013), vimos a necessidade de incorporar alguns debates para entender a realidade institucional da prática docente frente aos documentos oficiais.

Aqui salientaremos que o documento "Os marcos da educação do Estado de Pernambuco" analisado não faz qualquer menção ao RPG em específico, o que não é de se admirar dada a especificidade e novidade deste tipo de jogo nas análises educacionais. No que se refere à incidência da menção a jogo ou jogos, em geral, dos quatro documentos analisados, dois não fazem nenhum tipo de alusão aos jogos, quais sejam eles: as *Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Médio* (2012) e os *Parâmetros de Formação Docente para as Ciências Humanas* (2014).

Os *Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco* (2013), por sua vez, mencionam os jogos duas vezes, exatamente. A primeira para afirmar que o professor de História constrói saberes a partir de várias fontes, dentre elas os jogos, sem especificar que tipo de jogos nem como o professor poderia fazê-lo. E, na segunda e última vez em que o documento menciona os jogos, faz referência aos jogos digitais ao apontar como expectativa de aprendizagem que os alunos possam:

> Identificar, analisar e confrontar múltiplas abordagens históricas e pontos de vista sobre um mesmo evento, acontecimento, fato histórico, produzidas e veiculadas pelos artefatos da cultura contemporânea (músicas, filmes, **jogos digitais**, telenovelas, sites de Internet, monumentos públicos, obras de arte, charges, cartuns, livros, entre outros) (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO – PE, 2013, p. 53, grifos nossos).

Em momento algum no documento fica claro como o professor pode estabelecer, construir e atingir junto com os alunos essas expectativas de aprendizagem. Destacamos que o professor Leiknir participou da construção desse documento, mas segundo o mesmo, os encaminhamentos propostos pelos professores da rede estadual de educação foram suprimidos pela equipe técnica que elaborou um documento final distante da realidade das escolas de Pernambuco[34].

[34] Podemos inferir que de fato o professor Leiknir figura em um dos documentos como colaborador, mas ao que parece não foi de fato ouvido.

O outro documento oficial da educação do Estado de Pernambuco que faz menção aos jogos é o intitulado *Parâmetros Na Sala De Aula: História – ensino fundamental e médio* (2013). Como este documento é inspirado diretamente no analisado imediatamente acima, devemos apontar que traz exatamente a mesma construção como expectativa de aprendizagem em uma única citação aos jogos, em específico os digitais, negligenciando, talvez por desconhecer, outras formas analógicas de jogos que criem novas possibilidades para a sala de aula de História.

Devemos, por fim, apontar que nos marcos educacionais do Estado de Pernambuco os jogos são vistos muito *en passant* como uma linguagem que pode ser utilizada pelos professores nos processos de ensino e aprendizagens, ora de forma difusa e em meio a tantos outros instrumentos necessários ao atingimento de uma expetativa de aprendizagem, a ser construída a partir do segundo ano do ensino médio, ora como uma das possíveis fontes de construção de saber dos professores.

4.6. RESSURREIÇÃO[35] – ANÁLISE DE CONTEÚDO OU COMO OS DADOS COLETADOS FORAM SISTEMATIZADOS

A análise dos dados foi feita à luz da técnica da **Análise de Conteúdo** (BARDIN, 2002; VALA, 1986). Buscamos tratar os resultados brutos "de maneira a serem significativos (falantes) e válidos" (BARDIN, 2002, p.101). A organização da análise respeitou as etapas da pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A técnica utilizada, dentre as elencadas como Análise de Conteúdo, foi a *análise categorial*, que funcionou "por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos" (BARDIN, 2002, p.153). Isto, pois, a análise categorial ou análise temática:

> É transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2002, p.175).

[35] A ressurreição representa o momento em que o herói volta de sua jornada com uma nova vida ao "mundo cotidiano" (CAMPBELL, 1997). Ele não é mais o mesmo de antes e o mundo para ele também não é mais o mesmo. Da mesma forma, na nossa pesquisa, a fase de tratamento dos dados nos traz de volta ao nosso "mundo cotidiano", mas as nossas leituras desse mundo denunciam que ele mudou pela nossa jornada. Agora, teremos que organizar, selecionar e contar ao mundo a nossa jornada de pesquisa, evidenciando os desafios encontrados, os achados que recolhemos e os sujeitos que dela fizeram parte.

Os dados coletados através dos instrumentos supracitados e devidamente tratados sob a teoria da Análise de Conteúdo foram confrontados com a literatura e com os marcos legais da educação de Pernambuco. De posse desses dados, buscamos construir os resultados da pesquisa ao problematizar até que ponto a prática docente do professor Leiknir, ao fazer uso do *RPG*, estimulou a construção do conhecimento histórico escolar e incentivou a leitura construindo junto com os alunos o hábito de ler o texto e o mundo (FREIRE, 1987; 1998; 2001; 2014).

Salientamos que todo o material coletado através das observações participantes, das entrevistas e da análise documental, do que foi produzido pelos alunos e daquilo que diz respeito a documentos oficiais da educação estadual de Pernambuco, foi organizado, sistematizado e catalogado. Uma vez organizado o material coletado, procedemos a uma leitura flutuante (BARDIN, 2002), a fim de perceber e construir as categorias (BARDIN, 2002; VALA, 1986) emergentes nas falas, textos, materiais e descrição de situações estudadas.

A leitura flutuante buscou identificar repetições a partir dos elementos teóricos previamente construídos, ou seja, depois das transcrições das observações realizadas e entrevistas, das falas obtidas através de conversas informais e dos textos dos documentos buscamos identificar quando eles versavam sobre a prática docente, sobre os saberes docentes e sobre jogos. Vale salientar que esses ainda não se constituíam como as categorias analíticas da pesquisa, serviram apenas para dar maior clareza e facilitar o trabalho em meio a grande quantidade de material coletado. Nesse primeiro momento, utilizamos diferentes cores para os elementos com base nesses três referenciais teóricos a fim de facilitar ainda mais a identificação e compreensão do objeto estudado. Tudo isso para podermos em seguida construir as categorias analíticas da pesquisa.

4.6.1. Retorno com o Elixir[36] – Formulação das Categorias e Subcategorias

Em nossa pesquisa, as categorias foram construídas *a posteriori*, devido ao fato de que o caso estudado, a prática docente do professor de História ao fazer uso do *RPG* em sala de aula no ensino médio, ter sido pouco estudado e não haver material teórico suficiente para nortear a construção de categorias analíticas *a priori* (BARDIN, 2002; VALA, 1986). Uma vez realizada a leitura flutuante e a utilização das cores a partir dos elementos teóricos de nossa pesquisa, prática docente, saberes docentes e jogos, seguimos à construção das categorias analíticas com vistas a reduzir a complexidade do meio estudado, a fim de "simplificar" o nosso trabalho na análise dos dados obtidos, potencializando assim a apreensão da complexidade estudada e facilitando a explicação do caso (VALA, 1986, p. 110).

4.6.1.1. Formulação das categorias e subcategorias em função da prática docente do professor de História que faz uso do RPG em sala de aula

A percepção de que é a prática docente o elemento central deste trabalho, porém o reconhecimento de que não falamos de qualquer prática docente, e sim da prática docente do professor de História ao fazer uso do *RPG* na sala de aula no ensino médio em escola pública da rede estadual na cidade do Recife, nos permitiu uma importante reorganização das prioridades da pesquisa. Iniciamos este subitem fazendo tal afirmação para evidenciar que a maioria dos trabalhos que analisamos na fase do Estado do Conhecimento (Romanowski e Ens, 2006) da pesquisa traz o *RPG* como elemento central de sua construção, apontando para os benefícios dele ao adentrar os muros das escolas e inserir-se no interior das salas de aula. Aqui, porém, salientamos que é a prática docente que pode fazer um bom uso do *RPG* ou de jogos em geral, logo é basilar que a análise de trabalhos no campo educacional volte o olhar para o professor. Não para o professor de maneira isolada, mas como sujeito relacional inserido em um determinado contexto.

[36] A fase descrita por Campbell (1997) como o retorno com o elixir é o momento em que o herói depois de ter vivido toda a sua jornada expõe ao "mundo cotidiano" as histórias vividas. Em nossa pesquisa isso implica e ganha a dimensão de que os dados organizados, selecionados e analisados darão a possibilidade do mundo, que não pôde conhecer a realidade da Escola EREBOR e do professor Leiknir junto com os alunos que vivenciaram as aulas de História a partir do projeto didático *Alea Jacta Est*, a visão daquela experiência educacional, através do pesquisador. Assim, a EREBOR e o professor Leiknir ganham sentido e relevância para a educação pelas práticas exitosas por nós observadas, mas principalmente pelos enfrentamentos aos desafios que se imperam no entorno e no contexto em que atuam.

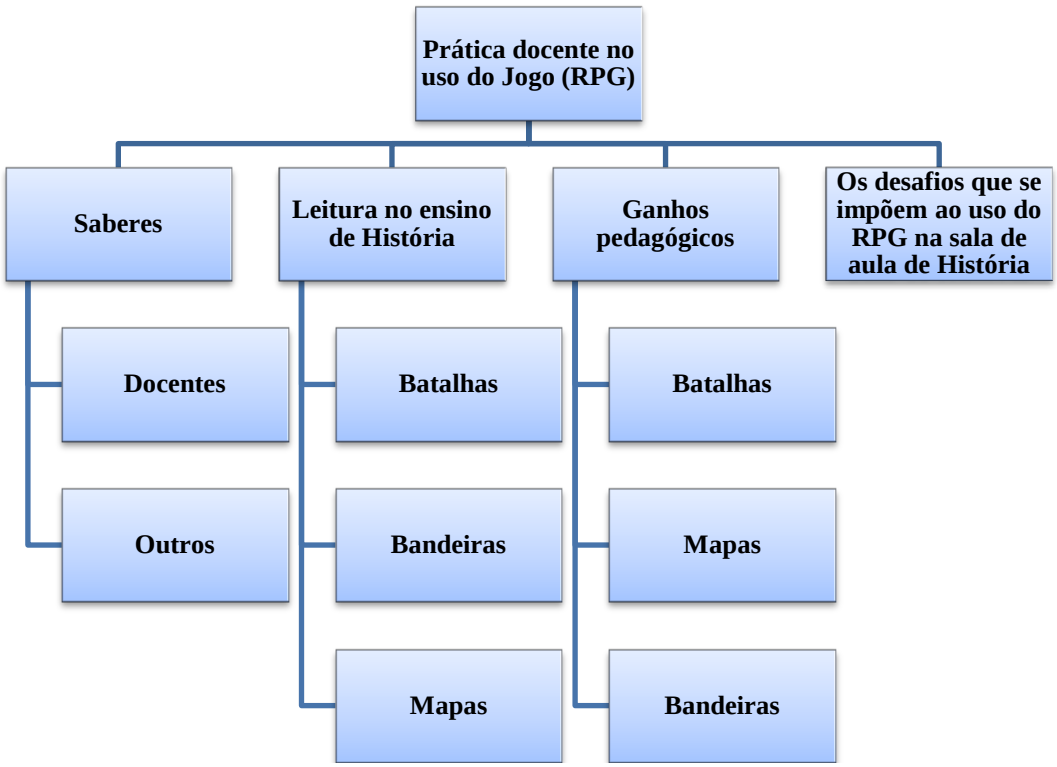
Dito isto, destacamos que a principal categoria analítica desse trabalho é a prática docente que através da utilização do jogo, em especial o *RPG*, transforma-se e pode ser definida como uma prática docente inovadora. Logo, a única categoria aqui destacada é prática docente no uso do jogo (*RPG*). Essa categoria dá conta de um elemento bastante específico e se desdobra em várias subcategorias analíticas, com seus respectivos descritores, quais sejam:

- 1.1.1. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e os saberes docentes: visa identificar os saberes docentes evocados que deram sustentação para a construção do projeto didático *Alea Jacta Est*, criado e desenvolvido pelo professor Leiknir nas aulas de História, a partir da linguagem dos jogos, em especial o *RPG*.
- 1.1.2. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e os saberes outros: tem por objetivo facilitar o reconhecimento, a identificação e sistematização de outros saberes[37] utilizados pelo professor Leiknir na construção do projeto didático *Alea Jacta Est*, criado e desenvolvido pelo professor Leiknir nas aulas de História, a partir da linguagem dos jogos, em especial o *RPG*.
- 1.2.1. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e o incentivo a leitura no ensino de História a partir das batalhas: busca tornar possível a exposição de como a prática docente do professor Leiknir ao fazer uso do *RPG* em sala de aula, no momento específico das batalhas no projeto didático *Alea Jacta Est* proporcionam o incentivo à leitura em sala de aula, evidenciando ainda que tipo de leitura é construído nesses momentos.
- 1.2.2. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e o incentivo a leitura no ensino de História a partir das bandeiras: busca a compreensão e exposição do processo de incentivo a leitura proporcionado pela construção da bandeira dos reinos pelos alunos dentro do projeto didático *Alea Jacta Est*.
- 1.2.3. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e o incentivo a leitura no ensino de História a partir dos mapas: assim como a categoria anterior, busca a compreensão e exposição do processo de incentivo a leitura proporcionado pela construção dos mapas pelos alunos dentro do projeto didático *Alea Jacta Est*.

[37] Os outros saberes aqui apontados fazem referência aos conhecimentos dominados e utilizados pelo professor Leiknir na construção e implementação do projeto didático Alea Jacta Est, tais como: os saberes que envolvem a criação das regras do jogo, os conhecimentos prévios do professor sobre a realidade das turmas, os saberes administrados pelo professor necessários ao convencimento e negociação para a participação e envolvimento dos alunos.

- 1.3.1. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e os ganhos pedagógicos proporcionados ao ensino de História a partir das batalhas: visa reconhecer, sistematizar e apresentar quais os ganhos pedagógicos proporcionados pela prática docente do professor Leiknir ao fazer uso do jogo, em especial o *RPG*, nas aulas de História a partir do momento específico das batalhas, vivenciado pelos alunos através do projeto didático *Alea Jacta Est*.
- 1.3.2. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e os ganhos pedagógicos proporcionados ao ensino de História a partir das bandeiras: tem por objetivo reconhecer, sistematizar e expor como a construção das bandeiras dentro do projeto didático *Alea Jacta Est* proporciona ganhos pedagógicos ao ensino de História através da prática docente do professor Leiknir.
- 1.3.3. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e os ganhos pedagógicos proporcionados ao ensino de História a partir dos mapas: intenciona identificar, estruturar e apresentar como a construção dos mapas feitos pelos alunos no projeto didático *Alea Jacta Est*, criado e desenvolvido pelo professor Leiknir garantem ganhos pedagógicos aos processos de ensino e aprendizagens na sala de aula de História.
- 1.4. Prática docente no uso do jogo (*RPG*) e os desafios que se impõem ao uso do *RPG* na sala de aula: visa expor quais as dificuldades e os desafios que se impõem ao professor que faz uso do *RPG* em sala de aula.

Figura 04: Categorias de análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma vez construídas as categorias e subcategorias, pudemos realizar a análise dos mesmos buscando através da codificação extrair sentidos das falas, rituais, situações observadas, textos lidos nos documentos oficiais, entre outros. Em seguida realizamos o tratamento dos dados coletados, primeiro, fragmentando-os para, em seguida, os reunindo conforme as categorias analíticas construídas e, enfim, construir novas organizações que visavam tornar inteligível o problema de pesquisa, garantindo a construção de teorias e hipóteses analíticas (BARDIN, 2002; VALA, 1986) acerca da prática docente do professor de História que faz uso do *RPG* na sala de aula em turmas do ensino médio de escola pública estadual na Cidade do Recife, o que se apresenta nos dois capítulos seguintes.

5. UMA CIDADE, UM BAIRRO, UMA ESCOLA E UM PROFESSOR: AS PRÁTICAS EXITOSAS NA ESCOLA CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NUM CONTEXTO DE ADVERSIDADES

"Toda vez que eu dou um passo, o mundo sai do lugar!"
Siba e a Fuloresta

Este capítulo visa construir uma descrição densa, no sentido que lhe atribui Geertz (2008), da Escola EREBOR[38] e do contexto social, político, histórico e econômico em seu entorno. Ao fazermos esse percurso descritivo buscamos explicitar o pressuposto de que a escola é um espaço social que recebe interferência ao mesmo tempo em que interfere na sociedade (FORQUIN, 1993). Não obstante, especificar alguns aspectos faz-se necessário para que entendamos melhor o contexto de pesquisa no tempo espaço histórico de sua realização. O que afirmamos com isso é que o contexto de pesquisa não mais se repetirá e as relações entre os sujeitos não existirão da mesma forma, fator que denota o caráter singular e representa a peculiaridade das relações que compõem o contexto social no qual se situa o campo de pesquisa e daí a importância de seu registro.

Não podemos deixar de lembrar que a escolha da escola campo de pesquisa foi orientada pela identificação do sujeito professor de História que atua no nível médio de ensino e utiliza o *RPG* em sala de aula. Ou seja, por ordem, primeiro nos aproximamos do professor de História, que fora indicado por ser usuário do *RPG* em sala, como dissemos, para, em seguida, o escolhermos como sujeito participante e, depois, da escola campo de pesquisa e, a partir desta, de seu entorno. Aqui, porém, descreveremos o contexto no caminho inverso, ou seja, do macro ao micro, através de sucessivas aproximações, isto é, do entorno da escola e da escola, passando ao professor e deste à sua prática docente. Essa escolha se justifica pela necessidade de situarmos o leitor no contexto de atuação profissional do professor sujeito da pesquisa. Embora a escolha do sujeito (professor que utiliza o *RPG* no ensino de História e em sala de aula) é que tenha orientado a escolha da escola campo de pesquisa, somos bem mais capazes de entender aspectos da prática docente do professor no uso do *RPG* em sala de

[38] Tomamos um nome fictício para a escola campo de investigação. Como todos os nomes ficcionais aqui utilizados a escolha teve como referência o livro "O Um Anel: aventuras além do limiar do ermo", e deve-se a dois motivos: a) a semelhança entre a palavra EREBOR e a sigla EREM, portanto o primeiro motivo é linguístico; e b) EREBOR representa (dentro do universo de ficção de Tolkien e do *RPG* "O Um Anel") a montanha solitária, um local repleto de tesouros cercado por perigos e condições adversas, muito semelhante a realidade da escola campo de pesquisa.

aula se antes tivermos conhecimento de alguns aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos das comunidades que cercam a escola.

A razão desse movimento inverso, do entorno da escola para a prática docente, deve-se à necessidade de entendermos onde atua o professor e como as suas ações ganham sentido a partir do contexto em que atua. Portanto, advém da demanda por situar o contexto de atuação profissional do professor Leiknir. Se não o fizéssemos, criar-se-ia a falsa ideia de que o professor atua em um espaço geral e genérico, e que a sua prática docente poderia ser transportada a qualquer espaço, pois ganharia o mesmo sentido e a mesma importância em qualquer um deles. Devemos, assim, evidenciar que o professor atua em um espaço bastante específico e que o contexto da escola EREBOR e de seu entorno fornecem as especificidades que conferem sentido ao estudo de caso da prática docente do professor que faz uso do *RPG* em sala de aula.

Não obstante, devemos lembrar que a escolha da escola e, em vista disso, da constituição da pesquisa como um estudo de caso tem a ver com a relevância da atuação docente, no caso específico, do professor que utiliza o *RPG* em sala de aula. Daí, devemos caracterizar a escola e seu entorno a fim de entendermos, com a clareza necessária, a importância do estudo de caso em destaque (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Devemos ainda esclarecer que a descrição densa do contexto que cerca o caso estudado é uma exigência do tipo de pesquisa que realizamos, a saber: um estudo de caso do tipo etnográfico, definido e fundamentado com base em André (2011), conforme já apresentamos no capítulo anterior.

5.1. CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção descreveremos em detalhes o contexto em que o trabalho de campo e de coleta de dados se deu. Buscando evidenciar características do entorno, ou seja, da comunidade na qual a Escola EREBOR está inserida. Em seguida, faremos a caracterização da própria escola em seus aspectos materiais e humanos, afim de evidenciar a especificidade da escola campo de investigação, traço que garante à pesquisa o *status* de estudo de caso do tipo etnográfico.

5.1.1. O Entorno da Escola: um Contexto Adverso

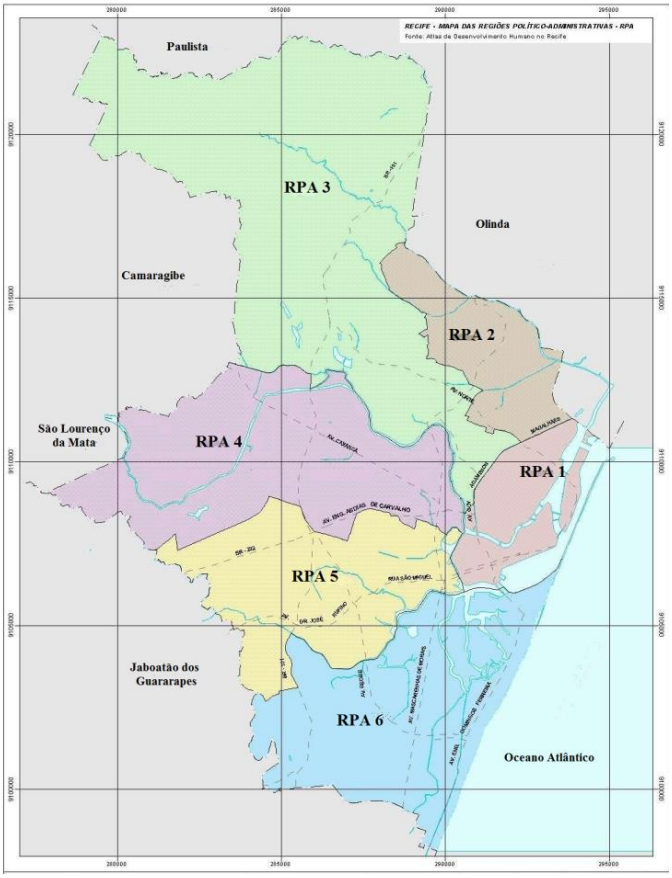
Alguns aspectos que julgamos importantes serão expostos e analisados a partir de agora e não poderíamos deixar de iniciar a descrição do contexto da Escola EREBOR sem mencionar alguns dados relativos à cidade do Recife para, em seguida, irmos ao sentido da escola como espaço social e de seu entorno mais próximo.

No Censo de 2010 do IBGE, a cidade do Recife apresentava alguns dados preocupantes, no que diz respeito, principalmente, à vulnerabilidade da população e aos elevados índices de analfabetismo. Segundo o IBGE (2010), a capital pernambucana apresentava, na primeira década do século XXI, um índice de 7,13% de pessoas, com 15 anos ou mais, analfabetas. Em números absolutos, Recife tinha 86.715[39] analfabetos nessa faixa etária, ocupando a 6ª pior posição no ranking das capitais brasileiras. Embora os números do Censo do IBGE (2010) sejam assustadores devemos refletir a partir da necessidade de uma análise comparativa com os Censos de 1991 e 2000 que apresentaram índices de 14,96% e 10,53%, respectivamente. O que nos permite concluir que, embora os dados do último Censo (2010) revelem ainda um alto índice de analfabetos em Recife, houve uma expressiva redução desse indicador nos últimos 20 anos.

A Escola EREBOR e seu entorno situam-se na **microrregião 3.3** da **Região Politico Administrativa 3** (RPA) do Recife[40]. A comunidade onde está localizada a escola campo de pesquisa conta com apenas sete escolas públicas de nível médio (sendo apenas uma de referência em ensino médio (EREM), contando com horário semi-integral), nenhum equipamento cultural de expressão existe na região em destaque e doze equipamentos de saúde pública (sendo dois Centros de Saúde e dez Unidades de Saúde Familiar) para atender uma população de pouco mais de 110 mil habitantes, segundo o site Observatório do Recife[41].

[39] Dado extraído do site http://observatoriodorecife.org.br/cartilha2011/i0211.html#, acessado em 02/04/2016.
[40] Embora a divisão da cidade do Recife em Regiões Político-Administrativas (RPA) date da segunda metade dos anos 1980, na primeira gestão do Prefeito Jarbas Vasconcelos (1986-1988), a atual repartição foi criada a partir da lei 16.293, de 22 de janeiro de 1997. Segundo o texto do artigo primeiro da lei em debate, a sua criação e promulgação têm "efeito de formulação, execução e avaliação permanente das políticas e do planejamento governamentais". É possível encontrar a lei na íntegra através do endereço eletrônico www.**recife**.pe.gov.br/pr/**leis**/1629397.doc, acessado em 02/04/2016.
[41] Dados extraídos do site http://observatoriodorecife.org.br/cartilha2011/area01.html#, acessado em 02/04/2016.

Figura 05: Mapa da cidade do Recife e sua divisão em RPA, conforme a Lei 16.293/1997



Fonte: Imagem retirada do site http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2005/mapa_rpas.jpg, acesso em 30/06/2016.

Voltemos à questão do analfabetismo para evidenciar comparativamente o contexto do entorno da escola campo de investigação com a realidade da cidade do Recife. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Recife, a microrregião 3.3 contabilizava 25,17% de seus habitantes com 15 anos ou mais como analfabetos em 1991. No ano 2000, dos 10,53% analfabetos com 15 anos ou mais, na cidade do Recife, 17,42% residiam na microrregião 3.3. Outro dado significativo refere-se ao percentual de pessoas com 15 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo. Em 1991, a microrregião 3.3 apresentava um índice de 37,47% de sua população encontrava-se nesta condição. Já em 2000, o número de pessoas com 15 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo seria reduzido para o índice, ainda bastante elevado, de 29,96%. Os dados apresentados evidenciam as mazelas de uma área pouco assistida pelo poder público, expressas, inclusive, pelo pequeno número de escolas públicas na região. Se o problema do analfabetismo é alto, não é menor o índice de analfabetos funcionais na região, tema que será retomado adiante.

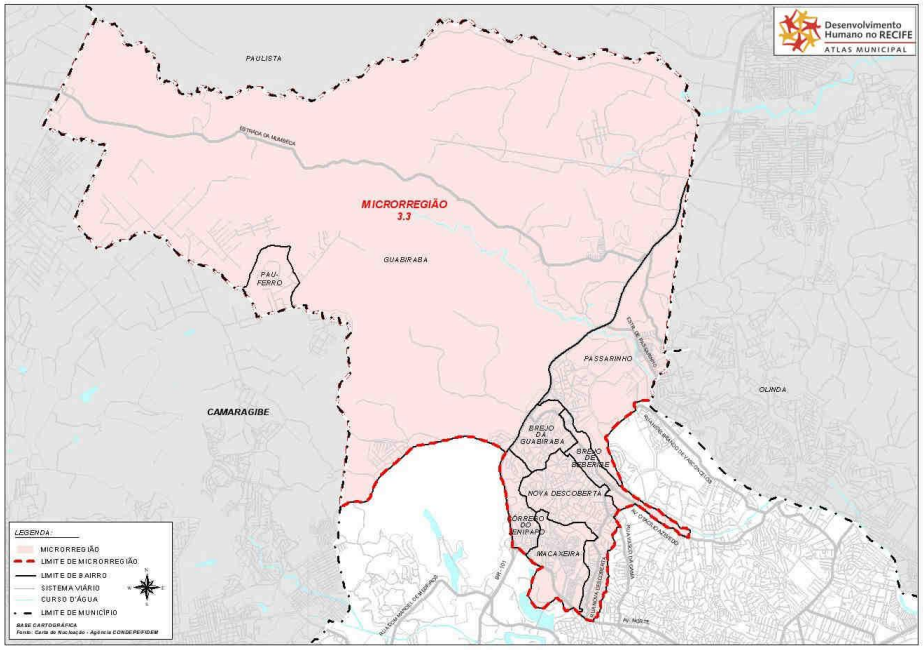
Por hora, cabe afirmar que apenas os dados sobre o analfabetismo não são suficientes para descrever o conjunto das adversidades enfrentadas pela população que vive no entorno

da Escola EREBOR. Como alertamos no início desta seção, outro índice capaz de apontar a difícil situação na região é o da vulnerabilidade social, que se traduz em índices que a tornam uma área bastante violenta. Ao dialogarmos com vários sujeitos, obtivemos relatos, através de conversas informais, sobre o alto índice de violência gerado, principalmente, pelo problema do tráfico de drogas. Ocorre-nos a fala de uma mãe de aluno, relatada pelo professor Leiknir. Preocupada com a questão da segurança de seu filho, a mãe procurou o professor para comunicar que ele não assistiria às aulas de História nos últimos horários e justificou: "*Professor o meu filho não pode ficar para a última aula, porque onde eu moro tem toque de recolher. Prefiro o meu filho burro do que morto".*

A dureza e o desespero da fala da mãe é o reflexo de uma região inserida numa cidade que em 2010 registrou um valor absoluto de duzentos e oitenta e seis assassinatos entre os jovens com idade entre 15 e 24 anos, segundo dados do DATASUS (2010)[42]. Ou seja, no ano de 2010, duzentos e dezenove de cada cem mil habitantes com este perfil (homem entre 15 e 24 anos) foram vítimas de homicídio. Esse índice colocou o Recife como a quarta capital do Nordeste com o maior índice de homicídios neste segmento etário, figurando ainda entre os piores índices do país (sexta capital do Brasil). Como não encontramos dados sobre a **RPA 3** e sua **Microrregião 3.3,** não podemos estabelecer qual a participação do entorno da escola campo nos índices da cidade do Recife. Mas de acordo com os relatos que obtivemos, e se levarmos em conta a dura fala da mãe de aluno destacada acima na conversa com o professor Leiknir, poderemos apontar que a situação de vulnerabilidade da área é preocupante, principalmente na faixa etária assistida pela Escola EREBOR.

[42] Dados extraídos do site http://observatoriodorecife.org.br/cartilha2011/i0305.html, acessado em 02/04/2016.

Figura 06: Detalhe da reprodução cartográfica da Microrregião 3.3, inserida na RPA 3 da cidade do Recife



Fonte: Imagem retirada do site http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2005/micro%203_3.jpg, acesso em 30/062016.

Ao percorrermos o caminho que nos levava até a Escola EREBOR, ficávamos atentos à configuração do entorno. Repleto de morros, o bairro deixa uma sensação de claustrofobia para quem percorre a principal e única via de acesso à mesma. Uma estrada pavimentada, aproveitando a sinuosidade naturalmente permitida pelos morros e é por eles cercada. Uma importante fala sobre o bairro e o entorno da Escola EREBOR nos foi fornecida pelo professor Leiknir:

> *De cara, quando eu cheguei ali no bairro (você conhece ele agora), eu desci já querendo voltar. Porque ele é sufocante. Você entra no ônibus, você olha de um lado e você não vê calçada. A rua é estreita. Você vê as construções, uma em cima da outra. Então ele chega a sufocar, é aquela coisa de rgharrr. É aquela coisa de bairro, de morro, em que você desce e sobe. É sinuoso. É sufocante.*
>
> **Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015**.

Adicione ao narrado pelo professor o fato de, não raro, presenciarmos esgotos a céu aberto e lixo jogado ao longo do caminho. A situação de miséria, pobreza e desigualdade pode ser evidenciada ao longo do percurso – uma verdadeira pintura hiperrealista da própria realidade – marcado por raros e belíssimos casarões em meio ao ordenamento desordenado de pequenas e simples casas que mais parecem se equilibrar magicamente umas sobre as outras

nos morros. Corroboram com isso os índices do Censo de 2010 que apontam para o Recife como uma cidade ainda com muitos pobres, onde pouco mais de 13% da população recifense vive na linha da miséria[43] e quase 35% na linha da pobreza[44]. Esses números são evidenciados na paisagem da cidade inteira, e marcam como uma cicatriz a **RPA 3**.

A partir da análise dos dados estatísticos, da observação do entorno da Escola EREBOR e das circunstâncias apontadas pelas falas dos sujeitos participantes da pesquisa podemos concluir que: o entorno da escola campo de pesquisa delineia um contexto de adversidades. Um frívolo leitor – parafraseando o genial autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2006), Machado de Assis – ao deparar-se com tal narrativa e que não continuasse a leitura deste trabalho poderia, portanto, inferir, embora rápida e superficialmente, que uma escola inserida em tal conjuntura não poderia criar possibilidades de um ensino transformador. Mas essa não seria uma leitura equivocada e preconceituosa? O que apresentaremos a seguir revelará que uma conclusão nesse sentido poderia ser descrita como precipitada e enganosa.

5.1.2. A Escola Campo de Pesquisa: um Oásis no Deserto da Adversidade

Observando o relato sobre a estrutura social, econômica e cultural da região onde está inserida a Escola EREBOR, talvez seja difícil ao leitor acreditar na possibilidade de práticas de ensino e aprendizagens exitosas em tal contexto. Se tomarmos os dados estatísticos da região, sobretudo aqueles relacionados à educação, teremos reforçada uma impressão construída a *priori*. Aqui, porém, apontaremos os elementos e características da Escola EREBOR para apontar quais as iniciativas e as práticas existentes na escola que a colocam em luta nesse cenário adverso.

Não queremos afirmar que a escola EREBOR seja o único espaço destoante na região. Ao contrário disso, acreditamos que outras pesquisas podem apontar mais experiências exitosas no local. No entanto devemos mencionar que durante o período em que passamos na escola EREBOR[45] e circulamos na comunidade prestando atenção às conversas de corredor

[43] O IBGE considera na linha da miséria os domicílios que têm renda per capita mensal de até R$ 77,00 (setenta e sete reais) com base no Decreto 8.232, de 30 de abril de 2014. O referido decreto está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8232.htm, acessado em 22/05/2016.

[44] O IBGE considera na linha da pobreza os domicílios que têm renda per capita mensal de até R$ 154,00 (cento e cinquenta e quatro reais) com base no Decreto 8.232, de 30 de abril de 2014. O referido decreto está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8232.htm, acessado em 22/05/2016.

[45] O período de observação na escola durou de 22/05/2015 à 22/10/2015.

no supermercado, ao bate papo com os jovens do lava-jato, em algumas lojinhas do comércio informal, nas falas entre os alunos trocadas naturalmente com os colegas ou mesmo nos relatos de professores que moram na comunidade parece ser consenso o fato de que as dificuldades da região praticamente inviabilizam o surgimento de espaços de lazer, cultura, educação, saúde, entre outros, que se destaquem positivamente. Esse contexto nos leva a colocar a escola EREBOR em posição de destaque.

Vale lembrar que o período em que estivemos na escola EREBOR foi marcado por certa desventura. Como já dissemos anteriormente, agregado ao contexto da região estava o fato de que, quando realizamos a pesquisa na escola, a mesma encontrava-se em reforma na estrutura física do prédio. O que pode levar o leitor a reforçar a ideia de que, aliada ao contexto do entorno, fosse logicamente razoável crer que uma prática de ensino e aprendizagens exitosas não pudesse ser observada no período de realização da pesquisa.

Devemos, na contramão dessa impressão, afirmar que a Escola EREBOR merece destaque no cenário educacional, não apenas da **RPA 3**, mas de toda a cidade do Recife. E que a conclusão de que a região não permite a construção e a existência de um espaço de ensino exitoso apresenta-se como um gigantesco engodo e/ou falácia. Mas como a escola EREBOR se constituiu como esse "oásis no deserto da adversidade"?

No período de pesquisa em que estivemos na escola campo de investigação, a pergunta acima exposta foi perseguida a fim de que pudéssemos entender, explicitar e problematizar as características que fazem da escola EREBOR um espaço de práticas exitosas. Entendemos que a educação é tema complexo (DEMO, 2002; MORIN, 2003) e, portanto, demanda uma análise igualmente complexa e repleta de elementos. E aqui buscamos apontar alguns elementos, por nós, observados.

De início, cabe destacar que a escola EREBOR desenvolve uma série de iniciativas e projetos pedagógicos para o enfrentamento da realidade social adversa de seu entorno. Entre as medidas desenvolvidas na escola, devemos destacar o preparatório para o vestibular, o acompanhamento sistemático dos alunos e o serviço de orientação familiar, os quais visam detectar e intervir nas dificuldades sociais e intelectuais dos alunos.

A primeira das iniciativas da Escola EREBOR que analisaremos aqui é o preparatório para o vestibular. A Escola apresentou, em 2012[46], um número de vinte e cinco alunos aprovados no vestibular e selecionados para cursar o ensino superior em instituições públicas. No ano seguinte (2013), através do programa de incentivo e preparação para o

[46] O ano de 2012 marca a primeira turma concluinte depois que a escola passou a integrar o sistema semi-integral.

vestibular, o número foi de doze aprovados em instituições públicas de ensino superior, além do que 75% dos alunos das turmas conseguiram ser selecionados em instituições privadas de ensino superior, através de uma parceria da escola com duas faculdades privadas. Através de programas governamentais, como o PROUNI e o FIES, tornou-se possível que alunos nesse contexto pudessem ser inseridos e permanecer em instituições de ensino superior privadas. Para isso, a escola, em diálogo com duas faculdades privadas, buscou dar suporte aos alunos quando da inscrição e inserção em tais programas governamentais, garantindo que pouco mais de 100 alunos concluintes em 2013 pudessem ser inseridos no ensino superior.

Segundo a coordenadora, o número exposto acima pode não representar o número real de alunos aprovados e que frequentam cursos de nível superior. Haja vista que não há como fazer um acompanhamento sistemático dos alunos que concluíram o ensino médio. Os dados informados baseiam-se na comunicação de ex-alunos quanto à aprovação e permanência no ensino superior. Embora os números não pareçam significantes frente à quantidade de alunos concluintes (uma média 140 alunos), a expectativa da escola é aumentar esse número gradualmente; o que, segundo a coordenadora, vem acontecendo desde que a escola se tornou de referência e semi-integral.

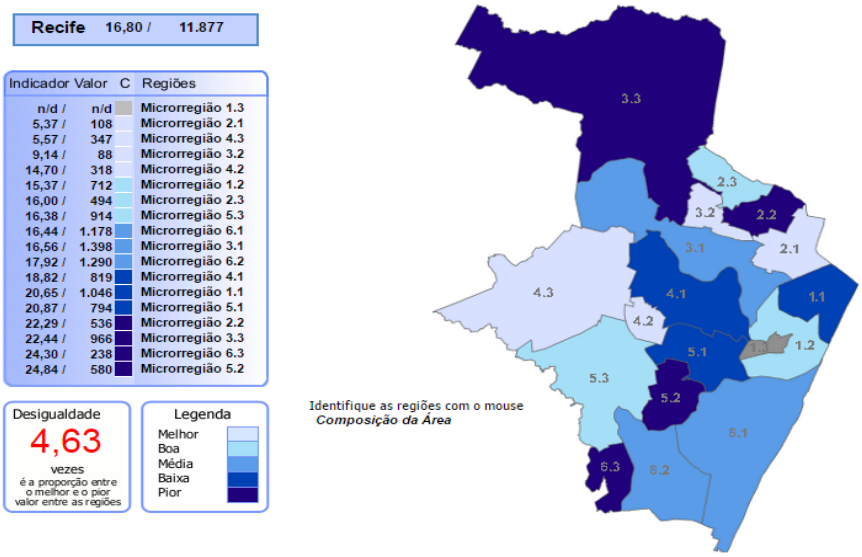
Outro aspecto que merece destaque, diz respeito ao acompanhamento dos alunos e ao serviço de orientação familiar. Tais ações sinalizam o entendimento de que a escola deve ser integrada à comunidade que a cerca. E, para isso, são convocadas reuniões pedagógicas frequentemente na escola, onde pais, alunos, professores e a gestão escolar dialogam sobre as dificuldades e os anseios do projeto escolar.

Além do trabalho coletivo, a escola desenvolve um acompanhamento individual dos alunos, buscando reunir informações sobre sua participação em sala de aula e em outros espaços escolares para comunicar aos pais as dificuldades apresentadas pelo aluno. Acreditamos que esse acompanhamento sistemático é um dos fatores que contribui para um índice de abandono escolar em torno dos 10%.

Não obstante, o índice de abandono escolar da EREBOR gira em torno de 10%, em média, e pode ser considerado baixo se o compararmos com o mesmo índice da Microrregião 3.3. Apenas para termos um parâmetro analítico-comparativo, aqui expomos os dados do Censo Escolar realizado pelo INEP, em 2010, que apontam taxa de 22,44% de abandono do ensino médio na rede pública apresentada pela Microrregião 3.3. Se olharmos para a cidade do Recife, poderemos perceber que a Microrregião 3.3 apresentou, no ano de 2010, o terceiro maior índice de abandono escolar, conforme pode ser observado na imagem abaixo. Vale salientar que o índice de abandono na Microrregião 3.3 (22,44%), no ano de 2010, está bem

acima do apresentado pela cidade do Recife (16,80%), logo podemos concluir, com base nos índices apresentados, que a Escola EREBOR apresenta índices estatísticos oficiais de abandono escolar (10%) bem abaixo dos indicativos da Microrregião 3.3 onde está situada[47].

Figura 07: Abandono escolar no ensino médio na rede pública na cidade do Recife



Fonte: INEP/MEC/2010. Imagem retirada do site http://observatoriodorecife.org.br/cartilha2011/i0206.html, acesso em 02/04/2016.

Ainda sobre o tema do abandono escolar, conversamos com a coordenadora e professores buscando entender os fatores responsáveis pelo índice médio de 10% de abandono da Escola EREBOR e pela elevada taxa de abandono escolar (22,44%) de alunos no ensino médio em escolas públicas localizadas na microrregião 3.3. Alguns possíveis motivos foram expostos, dentre eles a dificuldade dos alunos se adaptarem ao sistema semi-integral. Não apenas pelo horário estendido, mas principalmente pela quantidade de componentes curriculares (14) e pela exigência de produção intelectual como requisito parcial para a progressão anual.

Os motivos expostos acima denotam o choque na transição do ensino fundamental para o ensino médio e se apresentam de intensidade devido ao fato de que, nas chamadas

[47] Devemos esclarecer que a opção por utilizar os dados do Censo Escolar realizado pelo Inep em 2010, e não os mais recentes, deveu-se ao fato de que os dados de 2010 disponibilizados pelo site Observatório de Recife apontam para as microrregiões da cidade com base naquele Censo (2010). O que nos permitiu uma análise pormenorizada que pusesse em evidência a Escola EREBOR em relação ao seu contexto mais imediato (a Microrregião 3.3) e mais amplo da Cidade do Recife.

escolas de prefeitura[48], os alunos não estariam sendo preparados para uma produção intelectual adequada.

São muito comuns, na Escola EREBOR, as críticas feitas pela equipe gestora e pelo corpo docente às escolas de prefeitura. Em geral, essas críticas estão centradas em dois aspectos. O primeiro, diz respeito às exigências das escolas de prefeitura que seriam superficiais e estariam centradas na presença dos alunos ao espaço escolar. Assim sendo, os alunos que atingissem certo percentual de presença obteriam a progressão de um ano para o outro do ensino fundamental e desta etapa para o ensino médio.

O segundo aspecto da crítica às escolas municipais de ensino fundamental está centrado numa prática pedagógica que não visaria a construção de conhecimentos escolares. Esse fator, nas falas dos sujeitos ouvidos, teria relação íntima com a centralidade da prática pedagógica na permanência dos alunos na escola. Não queremos aqui demonizar as chamadas escolas de Prefeitura, ao contrário, chamamos a atenção para as mesmas na tentativa de entender, refletir e atuar frente aos problemas dessas instituições na comunidade em questão que, como apresentamos, configura um contexto adverso.

Não obstante, o que aparece em tom de crítica e denúncia pelas equipes gestora e docente na Escola EREBOR, parece explicar um problema enfrentado pela escola campo de investigação que constata um alto índice de alunos de egressos de escola da Prefeitura do Recife que a ela chegam analfabetos ou analfabetos funcionais, e pelos depoimentos de muitos desses mesmos alunos que relatam não entender como chegaram ao ensino médio, como obtiveram conceitos sem que tenham conseguido uma boa produção intelectual.

Destacamos parte de uma entrevista que realizamos com a aluna Edda[49]. Ao solicitarmos que a aluna contasse um pouco de sua trajetória escolar antes da EREBOR, a mesma disparou: *"eu estudava numa escola pública, normal. E mal tinha aula de História porque, às vezes, faltava muito professor, acabava ficando sem aula. Era muito normal"* (Edda – Entrevista 14/08/2015). Insistimos na questão e indagamos o que acontecia quando havia aula na escola pública municipal (escolas de prefeitura), e perguntamos: "*o que faziam os professores*?". A resposta, para nossa surpresa, foi: *"eles* [os professores] *passavam textos*

[48] O termo é bastante utilizado no ambiente da Escola EREBOR por professores e equipe gestora para se referir às escolas municipais gerenciadas pela Prefeitura da Cidade do Recife. O termo é utilizado na escola para construir certa diferenciação entre as práticas das escolas estaduais e das escolas municipais. O termo, muitas vezes, ganha um tom pejorativo e discriminatório. Observamos, no entanto, o termo em questão é utilizado inclusive por membros da comunidade extraescolar.

[49] Lembramos ao leitor que, pelo critério do anonimato adotado, todos os nomes aqui expostos não correspondem aos nomes verdadeiros dos entrevistados.

e atividades. Mas, nem sempre... Davam qualquer nota. Davam nota alta, mesmo sem corrigir direito" (Edda – Entrevista 14/08/2015).

Olhemos para outra importante fala sobre a mesma questão, dessa vez, da aluna Esmeralda, também oriunda das chamadas escolas de prefeitura. Depois de relatar que não tinha aulas de História, indagamos:

> *RODRIGO – Você não teve aulas de História antes de entrar aqui na EREBOR?*
> *ESMERALDA – Não. O professor, ele entrava na sala, só que ele não explicava. Ele não passava assunto. As minhas quatro unidades era* [tirava] *dez. Como? Eu não sabia. Que ele não passava atividade, não passava nada. A gente só ficava lá brincando e conversando com ele. Não tinha aula de História, não.*
>
> **Esmeralda – Entrevista 14/08/2015**.

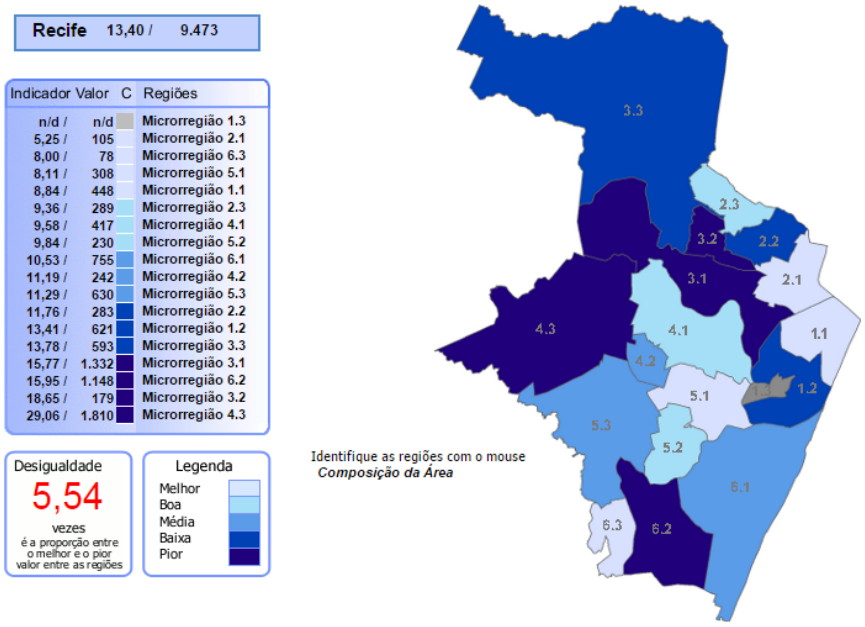
As falas acima destacadas apontam para uma disparidade entre experiências escolares nos dois níveis de ensino, o fundamental e o médio. Se nas escolas municipais de ensino fundamental o importante diz-se que é suficiente a presença dos alunos no espaço escolar, na Escola EREBOR os alunos precisam, além da assiduidade, produzir intelectualmente. A título de exemplo, a primeira nota a ser lançada no diário de classe na EREBOR é composta por cinco atividades e mais uma prova escrita. Essa mudança abrupta parece interferir diretamente no rendimento dos alunos dentro da Escola. Segundo a coordenadora pedagógica, quando os alunos se deparam com esta nova realidade, em geral, "*Ou é reprovado, ou se evade ou é promovido com muita dificuldade*" (Coordenadora – Entrevista 09/07/2015).

Antes de expormos as medidas da Escola EREBOR para o enfrentamento de tais questões, devemos destacar que essa mudança abrupta é, de acordo com a equipe gestora e o corpo docente, responsável, em grande medida, pelo índice de evasão girando em torno de 10%. Outro índice próximo dos 10% é o da reprovação, que pode ser discutido e analisado a partir da fala destacada acima da coordenadora.

O índice médio de 10% de reprovação da escola campo de pesquisa está um pouco abaixo do índice de reprovação no ensino médio da rede pública da cidade do Recife (13,40%), registrado em 2010 pelo Censo Escolar. Embora esses índices pareçam percentualmente baixos, eles representaram em 2010 o valor absoluto de 9.473 jovens reprovados em alguma das séries do ensino médio em escolas da rede pública de ensino (como apresentado na figura abaixo). Se levarmos em conta a fala da coordenadora da EREBOR ao expor circunstâncias em que alguns alunos não obtiveram as condições mínimas

para a aprovação e ainda assim as alcançaram, poderemos concluir que esse número poderia ser muito maior.

Figura 08: Reprovação no Ensino Médio na Rede Pública em Recife



Fonte: INEP/MEC/2010. Imagem retirada do site http://observatoriodorecife.org.br/cartilha2011/i0204.html, acesso em 02/04/2016.

A partir dessa mudança, como os alunos têm convivido com uma nova realidade em que a primeira nota é composta por cinco atividades e mais uma avaliação escrita na Escola EREBOR, sendo oriundos de espaços que exigiam, em geral, apenas suas presenças? Como os alunos encaram a jornada de horário ampliado? Como os alunos e a escola, nas figuras das equipes gestora e docente, minimizam os choques sofridos pela abrupta mudança?

Uma possível resposta para esses questionamentos pode ser encontrada se analisarmos os seguintes dados relativos à formação das turmas da escola campo de pesquisa. Em 2012, a Escola EREBOR formou 07 turmas no primeiro ano do ensino médio das quais apenas 03 concluíram esta etapa da educação básica em 2014. Ademais, das 07 turmas matriculadas em 2013, a escola somente contava com 05 no terceiro ano do ensino médio em 2015 e das sete turmas matriculadas em 2014, só continuariam 03 turmas no segundo ano do ensino médio. As informações foram obtidas com base em arquivos estatísticos oficiais da Escola EREBOR e nos levam a refletir sobre o que está acontecendo no processo educacional da escola em que muitos alunos estão se perdendo no caminho até a conclusão do ensino médio. Esses números podem ter relação com a falta de preparo dos alunos no ensino fundamental, não somente – mas principalmente – público, que repercutiria na construção do

conhecimento no nível médio de ensino. Esse despreparo, aliado ao contexto social que cerca os alunos, ampliaria e serviria como argumento para os elevados índices de evasão, abandono e reprovação na Escola EREBOR.

Devemos aqui esclarecer que a fala e as justificativas daqueles que compõem as equipes gestora e docente é repleta de posicionamentos que não podem ser analisados como isentos. No entanto, a fala desses sujeitos ganha consistência e certa materialidade quando observamos as aulas do professor Leiknir e vemos nos depoimentos de alguns alunos o reforço de algumas concepções acima expostas. Apenas a título de exemplo, destacamos um episódio ocorrido em sala de aula no período da observação. O professor Leiknir explicava como seria o processo de avaliação quando uma aluna do 1º ano B afirmou que não estava muito preocupada com isso, já que estava providenciando a sua transferência da escola. Imediatamente o professor Leiknir indagou o motivo. A aluna respondeu que não aguentava o sistema semi-integral e que a escola e os professores "puxavam demais" e ela não conseguiria terminar o ensino médio se continuasse na EREBOR, já que não teve preparação antes no ensino fundamental. O que podemos inferir sobre o episódio narrado é que há sim uma série de problemas que cercam a Escola EREBOR, mas que esses não são utilizados pelas equipes gestoras para evidenciar e justificar os insucessos da escola, mas para possibilitar se construir uma real dimensão de como buscar resolvê-los.

Com o propósito de reafirmar as condições de dificuldade em que chegam os alunos na Escola EREBOR, outro dado apresenta-se como substancial e merece aqui ser registrado. Em 2015, dos 240 alunos que ingressaram no primeiro ano do ensino médio, 80 foram diagnosticados como analfabetos funcionais. Ou seja, um em cada três alunos oriundos da educação fundamental não dominavam a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas. Os dados expostos põem em questão o cumprimento, pela escola municipal, de um dos objetivos para o ensino fundamental apontados pelo artigo 32 da LDB, em específico, "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 2010, p.26).

A mesma LDB confere ao ensino médio a finalidade da "consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos" (BRASIL, 2010, p.28). A pergunta que não quer calar diz respeito à possibilidade de se consolidar algo que não foi construído previamente. Outra questão pertinente e já apontada neste trabalho: quais as medidas da Escola EREBOR para o enfrentamento do contexto adverso em que está inserida?

Além do preparatório para o vestibular, anteriormente explicitado, a Escola EREBOR foi contemplada com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do Governo Federal[50]. No âmbito do ProEMI, a Escola EREBOR oferece 15 oficinas dispostas em dois dias (terças e quintas-feiras), no horário vespertino. Nas oficinas do ProEMI, cada turma é composta por, no máximo, 20 alunos, o que confere aos professores a possibilidade de um atendimento mais individualizado aos participantes. As oficinas podem se organizar por projeto didático desde a escolha do tema a ser estudado pelos alunos até o momento de culminância.

A escolha das oficinas do ProEMI da Escola EREBOR, pelos alunos se faz com base nas suas necessidades, ou no seus interesses. Devemos esclarecer que a escolha dos alunos é fundamental e respeitada pelos professores que ministram as oficinas. Outra questão que deve ser considerada nas oficinas do ProEMI é o planejamento das atividades. Segundo a coordenadora da EREBOR os professores costumam ouvir os alunos na construção do planejamento das atividades nas oficinas. O desenvolvimento das atividades varia de professor para professor, mas em geral utilizam aulas expositivas, aulas práticas envolvendo os temas das oficinas, filmes, jogos, imagens, entre outros. As avaliações dependem da oficina, mas em geral são realizadas com base na produção dos alunos. O que deve ser levado em consideração é que nenhuma das oficinas utiliza um modelo de avaliação tradicional.

Outra questão acerca das oficinas é que todas têm um momento de culminância. A culminância das oficinas, em geral, é também utilizada para a avaliação e era o momento em que os alunos podiam apresentar aos outros alunos da Escola EREBOR o que haviam produzido.

As 15 oficinas do ProEMI existentes na EREBOR aqui foram agrupadas por áreas do conhecimento e divididas da seguinte forma: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Aqui apresentadas em detalhe.

- Área de Linguagens:
    - 04 oficinas de letramento, em que são atendidos todos os alunos que apresentam alguma dificuldade em leitura e escrita, e/ou operações básicas matemáticas. Essas oficinas buscam construir as competências e

[50] O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com o objetivo de induzir a restruturação dos currículos do ensino médio. Para isso, o ProEMI conta com apoio técnico e financeiro, viabilizado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para a elaboração e o desenvolvimento dos projetos de reestruturação curricular. Informações disponíveis no site: http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao, acesso em 02/04/2016.

habilidades necessárias para que os alunos consigam atingir a autonomia no processo de aprendizagem na leitura, produção escrita e nas operações matemáticas básicas a fim de atender os alunos que apresentaram algum tipo de dificuldade nessas áreas do conhecimento;

- Área de Matemática:
    - 01 oficina de robótica que busca estudar, analisar e construir, com os alunos, robôs, através de peças de Lego® e Lego® Education[51]. Os alunos ainda criam pequenos softwares de programação para operar os robôs criados com as peças de Lego® e, ao fim da oficina, fazem demonstração para toda a comunidade escolar de suas criações;
    - 02 oficinas de jogos matemáticos, nas quais os alunos pesquisam os jogos construídos pelas mais diversas culturas ao longo da história. Após esse estudo preliminar, alunos e professores refletem sobre as relações entre os jogos e a matemática. Os alunos, então, são incentivados a criar novos jogos matemáticos que são produzidos e utilizados para o ensino de Matemática na própria escola.
- Área de Ciências Humanas:
    - 01 oficina de artes, intitulada "Conhecendo Pernambuco", na qual os alunos são apresentados à cultura pernambucana e pesquisam sobre temas culturais regionais para, em seguida, produzirem os mais diversos materiais, em várias linguagens artísticas – como dança, música, pinturas, desenhos, artesanato, etc. – acerca do que estudaram;
    - 01 oficina de cinema, com foco na discussão do cinema como produto da cultura humana no tempo. A oficina de cinema busca um diálogo com a disciplina de História, almejando a construção da consciência histórica dos alunos através de debates e da produção de pequenos filmes construídos a partir de roteiros criados pelos próprios alunos, mediados pelo professor de História (Leiknir), sujeito desta pesquisa;
    - 01 oficina de rádio, em que os alunos refletem o papel da produção musical local, nacional e internacional, analisando o papel da mídia como espaço de

[51] Lego® é um brinquedo baseado em peças de encaixe para montar os mais variados objetos. Criados em meados da década de 1930, no Canadá, os brinquedos Lego® tinham o objetivo de entreter e divertir de maneira inteligente as crianças. A partir da relação que a empresa tinha com seus consumidores percebeu o potencial educacional do brinquedo, razão pela qual, a partir da década de 1980, criou um segmento voltado para a educação: Lego® Education (FEITOSA, 2013).

informação, formação de opinião e entretenimento. A oficina de rádio da EREBOR coordena as atividades da rádio da escola, através da qual são transmitidas informações aos alunos sobre a escola e a comunidade, e com uma programação musical diversificada que vai do funk à música clássica, nos intervalos das aulas. No período em que estivemos na escola, foi ao ar uma rádio novela em parceria com a oficina de teatro, em que os alunos das oficinas apresentaram, aos demais alunos da escola, como eram feitas as radionovelas que deram origem às novelas televisivas de hoje;

- 01 oficina de teatro que se propõe a aproximar os alunos das artes cênicas através de leituras de peças teatrais e da montagem de esquetes teatrais que são produzidas ao longo da oficina e apresentadas para a escola ao final da oficina;

- Área de Ciências da Natureza:
  - 01 oficina de elétrica, na qual os alunos aprendem elementos básicos da energia e instalações elétricas domiciliares. Articulando teoria e prática, a oficina busca garantir aos alunos a resolução de problemas referentes a um circuito elétrico domiciliar com segurança e conhecimento. Ao fim da oficina lhes é conferido um certificado;
  - 01 oficina de práticas esportivas, em que os professores e alunos coletivamente discutem e constroem o programa da oficina, discutindo fundamentos teóricos e práticos de algumas modalidades esportivas;
  - 01 oficina do agente de saúde mirim, em que os alunos fazem um estudo das doenças mais frequentes nas comunidades que cercam a Escola EREBOR, promovem debates na escola com o intuito de construir intervenções lá e nas comunidades. No ano em que estivemos na Escola EREBOR (2015), a doença estudada pelos alunos foi a dengue, devido aos elevados números de pessoas infectadas no estado de Pernambuco e, em especial, nas comunidades circunvizinhas à Escola EREBOR;
  - 01 oficina de jogos biológicos que promove uma reflexão sobre a importância dos jogos para o estudo de aspectos biológicos os mais variados, desde o corpo humano e seu funcionamento até as relações dos humanos no mundo;

Devido ao escopo do trabalho, trataremos das oficinas que se organizam em torno de jogos, biológicos e matemáticos, como exemplos, a fim de explicar como a Escola EREBOR se apropria de novas tecnologias e linguagens para o ensino das mais variadas áreas do conhecimento. Evidenciamos, a partir dessas oficinas, a inovação proposta pelos alunos que possibilitam o estímulo deles e o aumento de interesse pelas atividades da escola. O que chama ao debate a necessidade de garantir formas outras de ensino que possibilitem aprendizagens variadas no seio da escola.

Outro elemento que deve ser destacado é que os alunos nas oficinas de jogos, tanto a de jogos biológicos quanto a de jogos matemáticos, aproxima os alunos de uma produção intelectual que os coloca como sujeitos participantes no processo de construção das próprias oficinas. Como dissemos acima, os alunos pesquisam e constroem os seus próprios jogos o que os coloca como criadores de um artefato social e cultural, a ser utilizado com objetivos pedagógicos. Uma vez produzidos os jogos, no interior das oficinas, eles são apresentados e testados por outros jogadores da comunidade escolar no momento de culminância em ambas as oficinas.

Aqui é importante pôr em evidência o trabalho diversificado desenvolvido nas oficinas do ProEMI na Escola EREBOR. No entanto, como o nosso trabalho tem como temática os usos do *RPG* na sala de aula de História, não poderíamos deixar de entender como a escola enxerga a questão dos jogos no ambiente escolar. Percebemos através das falas e das ações desenvolvidas na EREBOR que o jogo não sofre, no chão da escola, os "estranhamentos" comuns da sociedade[52]. Ao contrário disso, é visto como uma prática salutar e importante na construção do conhecimento, da socialização dos alunos com os colegas e professores. Ao questionarmos a coordenadora da EREBOR sobre o uso dos jogos na escola, recebemos o seguinte depoimento:

> *[...] aqui não causa estranheza. Muito pelo contrário, acontece naturalmente. Acontece não só nas aulas de educação física. Mas, acontece nas aulas de História, acontece nas aulas de Biologia, acontece nas aulas de Matemática. Então o* ***jogo*** *aqui na escola é encarado como mais um elemento dentro das nossas aulas. Ele não é encarado como* ***brincadeira****, como uma questão lúdica apenas. Lógico que tudo isso está incluído na atividade com o jogo, mas aqui ele é usado como uma ferramenta pedagógica. E como ferramenta pedagógica o jogo requer um objetivo, uma metodologia e um momento de culminância.*
>
> **Coordenadora, Entrevista – 09/07/2015** (grifos nossos)**.**

[52] O que estamos chamando de "estranhamentos" refere-se à associação do jogo com uma prática supérflua e sem objetivos, ligada apenas ao brincar e este visto como desperdício de tempo. Sobre os discursos que apontam estranhamentos acerca da prática do *RPG* ver: a dissertação intitulada "O Que (Não) é um *RPG*: polêmicas e produção de sentidos em discursos sobre o Role Playing Game" (ALMEIDA, 2008).

Ao destacar a intencionalidade do jogo na escola, a coordenadora da EREBOR acaba por estabelecer uma diferenciação do jogo enquanto objeto de entretenimento e o jogo enquanto objeto pedagógico. Na fala da coordenadora há a diferenciação entre a brincadeira e o ato de jogar para evidenciar que a primeira tem apenas a preocupação com o entretenimento, com o lúdico. Apesar disso pontuamos que a brincadeira também é capaz de ensinar. Se retomarmos as análises de Huizinga (2014) e tivermos consciência de que quando o autor fala de jogos infantis está falando da ação de brincar, veremos que o brincar garante aprendizagens. Já que os animais, inclusive o homem, aprendem através dos jogos infantis ao imitar a vida adulta.

Na relação com a Educação, a fala da coordenadora expõe a preocupação em justificar a utilização do jogo como elemento intencional nos processos de ensino e aprendizagens. Há que se notar a relação entre a fala da coordenadora da EREBOR e o que discutimos no capítulo teórico desta dissertação, posto que é o jogo que articula o objeto de estudo desta pesquisa com as práticas vivenciadas na escola campo de pesquisa. Nesse sentido, nos servem melhor as construções teóricas de Brougère (1998; 2010) já que a fala da coordenadora expõe evidente diferenciação entre o ato de brincar e a ação de jogar, colocando e expondo a intencionalidade do jogo quando de sua utilização no espaço escolar.

O jogo na Educação cumpre, ou pretende cumprir, um duplo objetivo: o pedagógico e o lúdico. O lúdico serve como estímulo à participação na atividade pedagógica. Logo, a ludicidade é o elemento desejante que cumpre a tarefa de proporcionar a construção inicial do desejo de participar da atividade. Porém, quando utilizado nos espaços educacionais, o jogo passa a incorporar uma intencionalidade. Essa intencionalidade é traçada a partir dos objetivos pedagógicos. A partir da fala da coordenadora e do referencial teórico construído, somos impelidos a construir a seguinte questão: se o jogo é essencialmente uma atividade desinteressada, como propõe Huinzinga (2014), ao incorporar uma intencionalidade pedagógica teríamos configurada outra prática, que não a do jogo.

No sentido de refletir a questão levantada, retomamos a discussão introduzida por Costa (2010) sobre os elementos que os jogos de entretenimento possuem e que, muitas vezes, são negligenciados na construção dos jogos educativos. Concordamos com o autor em sua afirmação de que se a intencionalidade pedagógica dos jogos sobressai-se demais aos elementos lúdicos, poderá tornar-se desinteressante para os alunos. Em detalhe, Costa (2010) afirma que os jogos de entretenimento guardam aspectos de simulacro da vida real e que, portanto, muitas vezes produzem aprendizagens significativas inerentes à prática dentro do

próprio ato de jogar. Os jogos educacionais por outro lado forçam, segundo o autor, uma relação de construção do conhecimento que, em geral, é incoerente com a própria ação de jogar e com a vida real.

Defendemos que a utilização de jogos na escola, e mais especificamente na sala de aula, busca o equilíbrio entre os aspectos lúdicos e os objetivos pedagógicos. Buscando criar situações em que o jogo em sala de aula provoque os alunos a descobrir elementos da disciplina curricular, de maneira a criar uma espécie de simulacro da vida real com base no que se pretende ensinar e aprender. A nossa hipótese é de que os jogos quando utilizados na sala de aula devem favorecer a construção do conhecimento de modo integrado à prática do jogo. A partir dessa hipótese, a prática do jogo, ainda que utilizado em sala de aula, manterá a sua essência ao garantir os ganhos pedagógicos almejados. Em síntese, o professor ao utilizar o jogo precisa construir um planejamento com os elementos apontados pela coordenadora da EREBOR, objetivos, metodologia e momento de culminância. Mas não pode perder de vista o elemento da ludicidade para não incorrer no perigo de transformar uma linguagem inovadora numa "nova forma de dar uma aula tradicional".

Voltando à EREBOR, destacamos que a escola promove ainda projetos os mais diversos e incentiva que os professores em suas aulas também desenvolvam projetos com os alunos. É possível perceber, dentre os projetos desenvolvidos na escola, três modalidades distintas, mas em muitas ocasiões complementares, quais sejam elas: os Projetos Interdisciplinares; os Projetos de Áreas do Conhecimento e os Projetos Disciplinares. Os chamados Projetos Interdisciplinares envolvem toda a comunidade escolar através de temas transversais que são planejados e desenvolvidos por todo corpo docente da escola.

Os Projetos Interdisciplinares normalmente acontecem no primeiro bimestre, são escolhidos pelas equipes gestora e docente e contemplam todas as turmas da escola. Um pouco antes de entrarmos na EREBOR, o Projeto Interdisciplinar havia sido realizado e não pudemos acompanha-lo. Segundo a coordenadora da escola, o projeto contemplado teve o tema "educação física" e contou com a participação de toda a comunidade escolar no debate sobre o corpo e as necessidades de uma educação do corpo e da mente.

Os Projetos de Área do Conhecimento são aqueles em que um grupo de professores reunido em torno de suas disciplinas busca diálogos com os alunos e promovem a construção e apresentação do conhecimento. Normalmente envolvem um ano do ensino médio e tem um foco mais especifico através de temáticas pertinentes a um grupo específico de disciplinas escolares. Como exemplo, no segundo bimestre foi desenvolvido na escola o Projeto de Área

que mobilizou os professores da área de ciências da natureza (Biologia, Química e Física) em torno do tema gerador "Água".

Por fim, existem os Projetos Disciplinares que, como o próprio nome sugere, estão inseridos em um componente disciplinar específico. Isso não quer dizer que os Projetos Disciplinares sejam isolados das discussões de uma disciplina. Devemos salientar que não raro alguns projetos na Escola EREBOR nascem disciplinares e alcançam uma determinada área do conhecimento ou mesmo tornam-se interdisciplinares e são abraçados por toda a comunidade escolar.

Um importante exemplo de um Projeto Disciplinar que acabou virando um Projeto de Área do Conhecimento foi o "sarau romântico" que ocorreu no segundo bimestre enquanto estávamos na escola campo de pesquisa. Idealizado inicialmente pela professora de Artes, o "sarau romântico" foi abraçado pelos professores de Português, Literatura e Inglês,

> [...] *culminando num dia de apresentações e exposições de poesias, música, pinturas e leituras de textos do Romantismo. Esse projeto envolveu os alunos do segundo ano do ensino médio, por fazer parte do seu conteúdo disciplinar, mas contou com a participação de alunos concluintes*.
>
> **Coordenadora – Entrevista 09/07/2015**.

Não podemos deixar de ressaltar que o *Alea Jacta Est* é um dos Projetos Disciplinares desenvolvidos na Escola EREBOR para o enfrentamento do contexto de adversidade encontrado na comunidade escolar. Inserido no interior da disciplina de História, conduzida pelo professor Leiknir, o projeto é uma resposta dada pelo docente aos problemas de domínio da competência da leitura e da escrita com os quais os alunos chegam ao nível médio de ensino, portanto é realizado nas turmas de primeiro ano do ensino médio.

O *Alea Jacta Est* será discutido à exaustão no capítulo seguinte. Por hora é preciso evidenciar quem é o professor que o construiu. Logo devemos demarcar que olharemos para a aula com o jogo como produto da reflexão do professor Leiknir. E para entender a prática docente do professor que faz uso do *RPG* em sala de aula precisamos conhecer primeiro o professor, ainda que brevemente.

5.1.3. O Professor

Esta subseção tem por objetivo caracterizar em detalhe o perfil do professor Leiknir buscando, de maneira descritiva e analítica, entender como o sujeito de nossa pesquisa constrói a sua prática docente. Para isso tomaremos três aspectos: a) uma breve história de

vida do sujeito, antes mesmo de vir a tornar-se professor de História; b) aspectos de sua formação inicial na área de História; e c) a consolidação dos aspectos da prática docente nos usos do *RPG* em sala de aula no período da pesquisa que realizamos.

5.1.3.1. Antes de ser professor, quem era Leiknir?

Natural da cidade do Cabo de Santo Agostinho (Região Metropolitana do Recife) Leiknir, quando criança, – envolvido pelo universo de livros, histórias em quadrinhos e filmes – sonhava em ser antropólogo e mergulhador. Sonhos que atravessaram a sua infância e juventude sendo perseguidos pelo garoto. Porém, como os pais não podiam possibilitar a realização de seus sonhos, na prática, incentivavam os quereres do menino através das leituras. Devido a isso, Leiknir aponta que desde pequeno gostava muito de ler, atribuindo o interesse aos estímulos de seus pais e a influência de seu irmão mais velho, como destacamos na fala do mesmo:

> *E desde pequeno eu já gostava muito de ler. Eu acho que quando eu fui para a escola eu já sabia ler. Aprendi em casa com o meu pai e com a minha mãe. [...] Desde pequeno viciado em quadrinho e a partir daí eu passei para livros. Eu ficava olhando o meu pai. O meu pai tinha uma literatura desses livros de bolso. No primeiro momento eu ficava imitando. Mas, depois eu comecei a ver. E daí para passar para clássicos, a Odisseia. Eu acho que com onze anos ou doze anos eu estava lendo a Odisseia. A Ilha de Tobogô, O Homem Invisível de H.G. Wells. A Máquina do Tempo de H.G. Wells eu acho que eu li umas 'trocentas' vezes. Aí, à medida que você vai passando, você vai pegando outras coisas; Horizonte Perdido do Hilton, Spartacus do Howard Fast.*
>
> **Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015.**

Amante de histórias em quadrinhos (HQs) e leitor ávido de clássicos da literatura, Leiknir colecionava leituras e à medida que crescia alimentava ainda mais o prazer em ler. A leitura influenciaria significativamente na escolha de Leiknir pelo curso de História, como apontaremos à frente, e teve um enorme impacto no garoto durante o período da educação básica.

Aplicado aos estudos, Leiknir recorda e narra a importância de uma de suas professoras de Estudos Sociais para a escolha profissional que tomaria mais tarde. Na antiga quinta série (hoje sexto ano do ensino fundamental II), o jovem Leiknir conhece a professora

de História responsável por ampliar ainda mais o seu gosto pela disciplina de História. Permitamos repercutir a fala de Leiknir:

> *Mas, eu acho que a professora* [...], *na forma como ela trabalhava muito séria, mas também muito dinâmica no sentido de trazer "olhe isso, busque isso", fascinava-me tanto, que eu buscava slides, eu buscava a biblioteca, alguns livros.*
>
> **Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015.**

A professora de História da quinta série seria um de seus primeiros exemplos de "boa docência". Fato que põe em evidência que a identidade profissional docente faz-se também na relação de aproximação-aceitação ou de distanciamento-recusa da prática docente de nossos professores, pela qual esse outro – o professor aceito - passa a assumir a função de **outro de referência** na construção dessa identidade profissional (BOCK, 1988).

À época de sua quinta série, o jovem Leiknir nem imaginava seguir o caminho da docência, mas já era capaz de reconhecer e diferenciar bons professores que lhe serviam de inspiração e estímulo, como o fazem os alunos de hoje e desde sempre, a considerar as análises de Maurice Tardif (2000). É também nesse período que Leiknir passava a praticar esportes, principalmente pela influência de seu irmão mais velho. Devido aos esportes, Leiknir pôde ainda muito jovem vivenciar uma de suas primeiras experiências como docente ao tornar-se monitor de turmas de artes marciais. *"Então eu era monitor, professor e tal. E eu acho que foram as minhas primeiras experiências. Sempre tentando repetir aqueles professores"* **(Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015).**

O depoimento do professor Leiknir destacado exibe o reconhecimento de que as suas primeiras experiências com a prática docente existiram a partir da repetição de elementos da prática docente dos professores que admirava. Longe de configurar ações refletidas à época, as primeiras experiências do jovem Leiknir eram pontuais e de alguma forma acidentais, já que não era objetivo do jovem lecionar. Mas as suas primeiras experiências seriam significativas na construção dos saberes e práticas docentes que viria a construir posteriormente. Mas, já que tinha traçado o objetivo de ser arqueólogo quando e como o jovem Leiknir fez-se professor?

5.1.3.2. O arqueólogo que virou professor: a formação inicial de Leiknir

Embora Leiknir se espelhasse em alguns bons professores que tinha conhecido ao longo de sua infância e juventude, a ideia de vir a ser professor não passava por sua cabeça, como o mesmo narrou: *"eu lembro que não queria fazer licenciatura de História. Eu não queria ser professor. Quando eu fiz o curso de História, eu tinha muito definido que ia ser pesquisador e arqueólogo. Era o que eu queria fazer"* **(Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015).**

Como não havia o curso de Arqueologia em Recife, Leiknir optou por fazer o curso de bacharelado em História por acreditar que este lhe proporcionaria uma aproximação com a área de Arqueologia, como fica evidente na fala destacada acima. Focado em tornar-se pesquisador e arqueólogo, Leiknir enxergava dentro do curso de História da UFPE a possibilidade de participar de uma pesquisa voltada para a área da arqueologia e, a partir dali, poder direcionar a sua trajetória como pesquisador. Já nos primeiros períodos da graduação Leiknir é convidado a participar de um projeto na área da pesquisa arqueológica e não hesitou em abandonar o emprego para dedicar-se ao trabalho no campo arqueológico. O sonho do menino Leiknir parecia começar a se concretizar.

E foi graças ao projeto de pesquisa na área da Arqueologia que Leiknir viria a se reaproximar da experiência docente. A convite de um de seus colegas de turma, Leiknir prepara e ministra uma aula sobre História e pesquisa arqueológica para turmas da Educação de Jovens e Adultos. Leiknir não sabia, mas naquele momento o arqueólogo passaria a se transmutar em professor. O colega que o convidara percebeu em Leiknir um enorme potencial para a carreira docente e passou a alertá-lo para a necessidade do jovem "arqueólogo" investir reflexivamente na profissão de professor. Leiknir, no entanto, não concordava com a ideia e a refutava veementemente, como o mesmo nos conta:

> *Esse amigo sempre perguntava: "porque tu não fazes licenciatura? [...] Você tem perfil para isso". E eu respondia: "Cara, tá louco, bicho? Quero não". Era essa a minha... E a namorada* [à época] *disse a mesma coisa sem estar perto. Ela disse: "olha, eu acho que você deveria fazer licenciatura!". Imediatamente eu dizia: "tá louca! Porquê?". Aí ela: "olha, você tem perfil". Então foi aquela coisa do pessoal que eu respeitava dizer isso. [...] E aí eu parei e comecei a refletir. Mas eu confesso que no primeiro momento eu disse: "olha eu vou fazer por currículo, eu vou fazer a licenciatura. E aí a partir da licenciatura mais na frente – sei lá – se der eu vou...".*
>
> **Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015.**

Ao decidir cursar a licenciatura[53] em História Leiknir vai para a sala de aula na condição de professor em formação, ou estagiário como comumente é conhecido. Esse retorno à sala de aula deveu-se à disciplina de Prática de Ensino e a experiência foi determinante para a consolidação da mudança que Leiknir faria a seguir.

> *E aí eu vou para a sala de aula. E aí eu fiquei olhando assim... Tive a sorte de pegar [...] um perfil interessante. Tinha certa disciplina, era uma escola boa de trabalhar. Então eu consegui desenvolver algumas coisas e aquilo ali mexeu. Aquela coisa de trabalhar ali mexeu comigo.*
>
> **Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015.**

O arqueólogo nem se dava conta, porém cada vez mais se tornava professor. Ou como costumam dizer "o bichinho da Educação o havia pegado". Nos anos que se seguiram, Leiknir fez o concurso para professor do Estado de Pernambuco e foi aprovado, ingressando como professor de História na Escola EREBOR em outubro de 2006, onde permaneceu até junho de 2015. Sua formação inicial começava a passar pela "prova de fogo", como afirmara o mesmo. Agora os saberes construídos no período de curso de História precisariam dialogar com a realidade dos alunos e com os tantos outros saberes envolvidos na vida cotidiana e no espaço da sala de aula.

5.1.3.3. Um professor em conflito

Aqui destacaremos o contexto de atuação do professor Leiknir, dando destaque para os conflitos que percebemos entre a profissão docente e a sua prática docente. O que pretendemos chamar atenção é o conflito entre o período de formação inicial e a realidade encontrada pelo sujeito no chão da escola. Ao ingressar na Escola EREBOR, o professor Leiknir recebeu a tarefa de substituir a professora de História que estava se aposentando e assumiu nove turmas de quinta série e uma turma de sexta série do ensino fundamental. Ouçamos a significativa fala do professor Leiknir sobre o episódio:

> *Ao chegar à escola, a vice-diretora, [...] disse: "você vai substituir a professora 'tal' que está se aposentando. Então você vai ficar com nove quintas séries e [...] uma sexta para compor o seu horário com História. E você vai pegar outra turma com Filosofia". Aí, eu perguntei: "nove quintas*

[53] Ao ingressar no curso superior em História, os estudantes deveriam fazer a opção por licenciatura ou bacharelado. Ainda assim, havia a possibilidade de obter ambos os títulos, bastando para isso cumprir todos os créditos das duas formações.

> *séries?". "São. São nove turmas que nós temos aqui. E são suas". Aí eu "uau! Que ótimo! Que bom!". E eu fiquei feliz. Porque no auge da minha ingenuidade, inocência, burrice (sei lá) eu lembrei da minha quinta série e de como eu estava eufórico.* [...] *E qual era a minha ideia: eu vou começar a trabalhar com a quinta série, então eu vou começar a trabalhar na minha perspectiva. No que eu acho que eu posso fazer. Discutir conceitos, mas abrir a mente e já ir trabalhando (obviamente dentro da medida). [suspiro e riso] Como eu estava enganado!*
>
> **Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015.**

É curioso observar que o choque de realidade tomado pelo professor Leiknir, ao se deparar com suas nove quintas séries, é o resultado do contraste com as lembranças de sua anterior quinta série, a do período do estágio curricular supervisionado. No entanto, não podemos deixar de apontar que o choque inicial, ao assumir como docente uma sala de aula, foi tema de muitos estudos e pesquisas nos quais os primeiros anos da docência constituem objeto de estudo.

O professor Leiknir depara-se com a necessidade de discutir com os alunos os temas históricos e de construir conhecimento na sala de aula. Para isso, percebe que algumas medidas precisam ser tomadas, já que o contexto que vivenciava como docente diferia em muito de sua experiência na quinta série como estudante de licenciatura. Principalmente pelos problemas enfrentados no cotidiano da EREBOR, que entre outros problemas incluía o fato dos alunos não dominarem a leitura elementar e o problema da indisciplina, ampliado pelo grande número de alunos na sala de aula. Nesse contexto, o professor Leiknir afirma que era necessário, ainda que num primeiro momento, primar pela disciplina na sala de aula, como o mesmo afirma:

> [...] *é aquele esquema, você dá dois gritos. Muita gente diz que isso não é pedagógico. Vá dar aula! Eu fico puto: "ah, isso não é pedagógico!". Não é pedagógico se você só fizer isso. Mas num primeiro momento, dentro desse perfil, eu preciso criar um mecanismo para que eles consigam me escutar. Depois eu estabeleço um bom diálogo.* [...] *Agora, obviamente que depois, sempre muda... Então você consegue estabelecer uma relação.*
>
> **Professor Leiknir, Entrevista I – 27/08/2015.**

A fala do professor Leiknir expõe as dificuldades das salas de aula da Escola EREBOR (semelhantes às dificuldades de muitas outras escolas). O grito para chamar a atenção da turma era o ritual estabelecido pelo professor Leiknir com a intenção de estabelecer depois um diálogo com os alunos no espaço da sala de aula.

E é com a sua entrada na Escola EREBOR, provocado pelas turmas em que lecionava, que o professor Leiknir começa a refletir sobre o uso de jogos e outros métodos

alternativos na sala de aula. Como ele mesmo aponta, a construção da aula com o projeto didático *Alea Jacta Est* foi sendo feita a partir de algumas inquietações que o levaram a refletir e pesquisar sobre a utilização de modelos alternativos no ensino de História. Para isso, foi utilizando linguagens diversas e com as quais tinha familiaridade, como a música, o cinema e os jogos. É, ao se deparar com a realidade dos alunos da Escola EREBOR, que o professor Leiknir passa, por exemplo, a utilizar músicas de rock para trabalhar questões de cidadania e o cinema para refletir aspectos de alguns episódios históricos.

A nossa escolha por denominar como projeto didático a prática docente do professor Leiknir na utilização do jogo em sala, em especial o *RPG*, ganha sentido a partir das características das aulas com o *Alea Jacta Est*. Se olharmos para a maneira como o professor concebeu e direciona as aulas nas turmas de 1º ano do ensino médio, quando da utilização da linguagem dos jogos em sala de aula, perceberemos que o que a atividade propõe é um trabalho interdisciplinar, organizado a partir de um planejamento, da observação e avaliação de maneira compartilhada, buscando o diálogo entre professor e alunos dentro da atividade desenvolvida.

Para Nery (2007), o projeto didático é uma modalidade:

> [...] de organização do trabalho pedagógico [que] prevê um produto final, com objetivos claros, dimensionamento no tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o desenvolvimento do projeto (NERY, 2007, p.119).

O projeto didático *Alea Jacta Est* foi criado pelo professor Leiknir e é o resultado das influências pessoais do professor. Ou seja, o projeto é fruto de um saber experiencial do professor que foi construído a partir da reflexão sobre a sala de aula e os processos de ensino e aprendizagens. Para criar o *Alea Jacta Est*, o professor Leiknir se inspirou livremente em elementos de jogos de *RPG*, tais como o Tagmar[54] e o *MMORPG Pirates: tides of fortune*[55].

[54] Criado em 1991, Tagmar foi o primeiro *RPG* de mesa brasileiro. Publicado pela extinta editora GSA, o *RPG* Tagmar possibilitou a introdução de muitos jogadores brasileiros na prática dos jogos de *RPG*, já que na década de 1990 o mercado brasileiro ainda publicava poucas edições traduzidas de jogos de *RPG*. Os jogadores que tinham acesso as publicações dos principais sistemas de *RPG* viajavam para o exterior e traziam alguns livros que aqui eram reproduzidos na língua original. Logo, o público que jogava era bem limitado e o *RPG* Tagmar ajudou a ampliar o público que jogava *RPG*. Segundo o professor Leiknir, o Tagmar foi por ele jogado poucas vezes, mas o suficiente para experimentar e entender a prática dos jogos de *RPG*. Ainda segundo o professor Leiknir esse foi o único título que ele jogou.

[55] Produzido pela Kaban Games, *Pirates: tides of fortune* é um típico *massive multiplayer on line RPG* (*MMORPG*). Nos *MMORPG* os jogadores podem experimentar através de computadores a experiência dos jogos de *RPG on-line* através da rede mundial de internet. O professor Leiknir narrou, que durante cerca de dois anos,

No entanto, devemos afirmar que o conjunto de regras (sistema) do jogo que alicerça o projeto didático *Alea Jacta Est* é uma criação própria do professor Leiknir.

O *Alea Jacta Est* começou a ser gestado quando o professor Leiknir deparou-se com uma realidade de dificuldades e sentiu a necessidade de diversificar as suas aulas incorporando à sua prática docente procedimentos ditos alternativos no ensino de História. Porém, uma série de mudanças promovidas pelas políticas educacionais alcançam a Escola EREBOR, que passou a ofertar, a partir de 2010, apenas o ensino médio e a se organizar segundo o modelo de escolas de referência, adotando o sistema de ensino em tempo semi-integral. O professor Leiknir passa então a conceber, experimentar, refletir e utilizar o projeto *Alea Jacta Est* nas aulas de História. Para entendermos melhor o que representa a prática docente do professor de História no uso do jogo na sala de aula para o ensino de História precisamos pormenorizar aspectos observados no espaço da sala de aula quando do uso do *Alea Jacta Est* pelo professor Leiknir, o que faremos no capítulo a seguir.

Antes, porém, não podemos deixar de esclarecer e relembrar que o contexto de pesquisa apontava para um professor que enfrentava uma série de problemas no espaço escolar, que ultrapassavam os limites da sala de aula. Apontamos inclusive que os problemas que presenciamos, relacionados à sala de aula, foram resolvidos e/ou contornados pelo professor Leiknir com certa maestria e domínio de sala, minimizados e solucionados, principalmente, pela relação afetiva e dialogada construída com os alunos. No entanto, o que causava, ao professor, dificuldade no desfecho e certo embaraço refere-se aos problemas e embates institucionais e com as políticas educacionais do Estado. Pelo seu perfil questionador e provocador, como o mesmo se define, o professor Leiknir dificilmente deixava de criticar aquilo com o que não concordava. No período em que estivemos na Escola EREBOR, ficou evidente uma divisão no corpo docente. Havia um grupo ligado à gestão da escola e um grupo que se opunha a certas medidas tomadas pela equipe gestora, grupo do qual Leiknir era apontado como um dos principais líderes.

As disputas entre os dois grupos de professores no interior da EREBOR muitas vezes acabava por chegar ao interior das salas de aula. Sem tomar partido ou perder o foco de nossa pesquisa, ouvimos, muitas vezes, relatos de alguns alunos que afirmavam ter ouvido na sala de aula críticas feitas por professores em relação aos colegas. Com relação ao professor Leiknir, no período em que observamos as suas aulas, o vimos desviar de certos questionamentos de alunos com relação à divisão dos professores, solicitando, e de forma

---

no período final de sua graduação jogou bastante o *MMORPG Pirates* e ele forneceu grande inspiração para o sistema de batalhas do projeto didático *Alea Jacta Est*.

ética, que os alunos focassem nos estudos e no que os professores tinham de melhor na sala de aula [**baseado em observações**].

A postura do professor Leiknir em sala de aula foi inclusive elogiada, por vezes, por membros da equipe gestora, que embora visse no professor de História um docente questionador e crítico agudo em certos momentos, era reconhecidamente um excelente profissional no espaço da sala de aula, tanto pela relação com os alunos quanto pela construção do conhecimento que possibilita a seus alunos. Isso, porém, não impediu que o professor fosse devolvido, pela direção da escola campo de pesquisa, para a gestão do Programa Escola de Referência, a fim de ser realocado em outra instituição de ensino[56]. Mas, enquanto esteve na EREBOR, o professor Leiknir tinha o cuidado de manter posturas distintas no espaço da sala de aula e em outros espaços da escola, como por exemplo, na sala dos professores. Irritadiço, questionador, provocador e até resmungão no trato com alguns colegas de trabalho, o professor Leiknir se transformava completamente na sala de aula [**baseado em observações**].

Certa vez, comentamos sobre a mudança que havíamos observado na postura do professor ao entrar na sala de aula. Recebemos como *feedback* a afirmação de que os alunos não tinham culpa dos problemas da escola ou dos professores, ao contrário, na maioria das vezes acabam por ser vítimas e que por isso, além de não levar para a sala de aula tais problemas, ainda via nos alunos o "combustível" que o fazia suportar certas coisas na escola. Em grande medida, no que pudemos observar e, posteriormente, ouvir dos alunos, o professor Leiknir servia de inspiração para muitos alunos e a sua saída da Escola EREBOR representou grande perda para a comunidade escolar, principalmente pelas reflexões proporcionadas nas aulas de História e pela relação humanizadora e dialogada construída com os alunos [**baseado em observações**].

A título de síntese do capítulo faz-se necessário a reafirmação da ideia de que a Escola EREBOR se configura como uma espécie de oásis em meio a um deserto de condições adversas. Como dissemos anteriormente não acreditamos que seja o único oásis, e para isso impõe um estudo sobre o entorno da escola a fim de descobrir outros possíveis espaços de educacionais que possam configurar condição semelhante a encontrada em EREBOR. Não obstante, a EREBOR é aqui descrita como um espaço educacional que, embora evidencie fracassos, configura uma experiência de sucesso escolar que a coloca como um importante

[56] Esse fato ocorreu no mês de julho de 2015, fato que obrigou-nos a abreviar o tempo de observação da prática docente em sala de aula, ainda que tenhamos prosseguido os trabalhos de campo com outros procedimentos de coleta de informações.

caso na Educação. O que por si só justificaria a imersão da pesquisa em sua realidade e práticas, a fim de olhar para a escola como um espaço que possibilita a mudança e a melhoria da realidade vivida pelos sujeitos de seu entorno.

O uso da linguagem dos jogos evidenciado na Escola EREBOR e, em especial, na prática docente do professor Leiknir merece destaque no conjunto das práticas inovadoras, devido ao conteúdo e ao método, de que lança mão, através dos vários projetos didáticos, deixando evidente que a escola campo é um espaço propício a uma prática docente que experimenta a inovação. Isso, certamente, explica a ilação de que a Escola EREBOR é um "oásis" no deserto educacional da educação pública, na Microrregião 3.3 do Recife.

Não obstante, é a prática docente do professor Leiknir que nos levou a escola e que, maiormente, nos interessa. Reafirmamos, porém, que a observação da prática docente do professor sem a devida descrição do contexto social, político e histórico que envolve essa prática não permitiria a real compreensão dos caminhos trilhados pelo professor Leiknir no ensino de História. Entender, portanto, o lugar onde atua esse professor e perceber que a sua prática se encontra com outras práticas, ora semelhantes, ora destoantes, confere a este estudo de caso a importância devida. Uma vez que descrevemos o contexto da escola e de seu entorno, somos habilitados e intimados a descrever analiticamente a prática docente do professor Leiknir no projeto didático *Alea Jacta Est*, portanto a prática docente ao utilizar o *RPG* em sala de aula para o ensino de História.

6. UM PROFESSOR, UMA DISCIPLINA, SETE TURMAS E O JOGO NA SALA DE AULA: UMA DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CONDUÇÃO DO *ALEA JACTA EST*

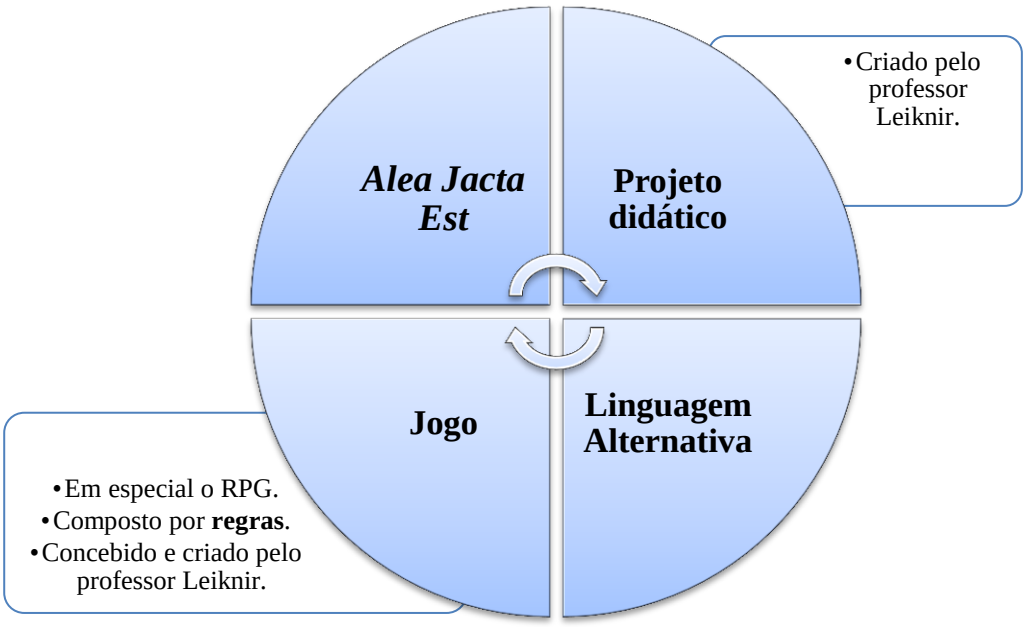
Neste capítulo buscamos analisar os três eixos da pesquisa, sem perder de vista as relações que eles mantêm entre si, quais sejam eles: a prática docente do professor de História no projeto didático *Alea Jacta Est*, ao fazer uso do *RPG* em sala de aula; os saberes docentes necessários e mobilizados para a prática docente no uso do jogo; a inserção do *RPG* no espaço da sala de aula através do projeto didático intitulado *Alea Jacta Est*. O roteiro escolhido para a apresentação busca evidenciar aspectos do jogo (*RPG*) criado pelo professor Leiknir que serve de fundamento para o projeto *Alea Jacta Est* e é utilizado como linguagem alternativa para o ensino de História em turmas do ensino médio em uma escola pública estadual, no Recife. Em seguida, evidenciaremos como a prática docente do professor Leiknir se constitui a partir do *Alea Jacta Est* e como essa prática docente se inter-relaciona, objetiva e subjetivamente, com os processos de ensino e aprendizagens em sala de aula.

6.1. SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO USO DO JOGO

O *RPG* é um jogo cooperativo de interpretação de personagens baseado na construção de uma narrativa coletiva. E é o *RPG*, como dissemos em vários momentos deste trabalho, que serve como linguagem alternativa para a prática docente do professor Leiknir através do projeto didático intitulado *Alea Jacta Est*. Aqui, a bem da precisão, devemos lembrar, ainda que brevemente, como está estruturado projeto criado pelo professor Leiknir.

O *Alea Jacta Est* é um projeto didático utilizado na sala de aula com o objetivo de provocar e estimular o interesse dos alunos pela leitura histórica. Enquanto projeto, o *Alea Jacta Est* foi criado a partir das reflexões do professor Leiknir e fundamentado com base numa linguagem alternativa no ensino de História, a saber, o jogo – em específico o *RPG*. Nunca é demais lembrar que o professor Leiknir concebeu e criou o jogo que sustenta o projeto *Alea Jacta Est*.

Figura 09: Esquema explicativo do *Alea Jacta Est*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui procederemos a uma breve descrição do conjunto de regras (sistema[57]), analisaremos os objetivos do projeto didático e a sua relação com a prática e os saberes do professor Leiknir, esmiuçaremos os ganhos pedagógicos do *Alea Jacta Est* através de elementos como as batalhas, as bandeiras e os mapas e, em seguida, nos debruçaremos sobre o fato dos alunos não quererem jogar em sala de aula e, ao deparar-se com esta situação, o que faz o professor? Por último, discutiremos algumas considerações sobre o projeto didático *Alea Jacta Est*, evidenciando a sua importância no contexto da Escola EREBOR, alguns problemas observados no sistema do jogo e algumas possibilidades vislumbradas para ampliar a experiência do *Alea Jacta Est*.

Devemos alertar que o caminho aqui tomado não é em nenhum momento linear e evolutivo. Ao contrário disso, buscamos um caminho explicativo que busque dar conta das sinuosidades que lhe caracterizam, como é a estrada que dá acesso à EREBOR. Esse caminho é o resultado de um trabalho que pretende descrever e analisar densamente um contexto e um projeto didático complexo em sua concepção, composição e conteúdos. O campo e os objetos de nossa pesquisa exigem retomadas analíticas, ainda que sob o risco da repetição, na

[57] Assim como nos livros de *RPG*, aqui também chamaremos de sistema ao conjunto de regras que compõem e viabilizam a prática do jogo, nesse caso, em sala de aula. Sobre a composição detalhada de um *RPG* ver Silva (2013).

tentativa de trazer aqui os detalhes que garantam a importância que eles adquirem na prática docente do professor que faz uso do *RPG* em sala de aula, e, portanto, a própria importância deles para a pesquisa.

6.1.1. Descrição do Alea Jacta Est

Atribui-se ao imperador romano Júlio César[58] a expressão *Alea Jacta Est*, que numa tradução aproximada quer dizer "a sorte está lançada". Esse foi o nome dado pelo professor Leiknir ao projeto didático com o *RPG* na sala de aula, com turmas do ensino médio em uma escola pública estadual. Na prática, o projeto didático *Alea Jacta Est* consiste em um conjunto de aulas baseadas na linguagem dos jogos, principalmente de *RPG*. O *RPG* didático que serve de alicerce para o projeto *Alea Jacta Est* foi concebido e criado pelo professor Leiknir e seu sistema, ou seja, o conjunto de regras, guarda certa complexidade.

O jogo dá sustentação ao projeto didático *Alea Jacta Est* e busca, através de um sistema de regras complexas, construir verossimilhança entre o mundo estudado e o mundo vivido pelo aluno, seja no presente ou passado. O que queremos evidenciar é que o jogo criado pelo professor Leiknir e que sustenta o projeto didático *Alea Jacta Est* assemelhasse em grande parte ao jogo de *RPG*, principalmente pelo aspecto da cooperação e da criação de um ambiente que simula a vida (MARCATTO, 2004). Os elementos da cooperação e da simulação presentes na sala de aula a partir do projeto *Alea Jacta Est* e da prática de jogo serão discutidos adiante.

Por hora relembramos que, para explorar e compreender a complexidade da prática docente, nas aulas com o *Alea Jacta Est*, permanecemos na escola EREBOR observando o professor Leiknir em todas as turmas de primeiro ano do ensino médio, nos corredores da escola, na sala dos professores e então ouvindo o professor, os alunos e demais sujeitos da escola. Ao longo de cinco meses[59], buscamos entender como o professor conduzia o *Alea*

[58] A frase em latim foi supostamente proferida por Júlio César ao tomar a decisão de cruzar com suas legiões o rio Rubicão, que delimitava a divisa entre a Gália Cisalpina (Gália ao sul dos Alpes, que atualmente corresponde ao território do norte da península Itálica) e o território da Itália. Em 11 de janeiro de 49 a.C., o general e estadista romano Caio Júlio César tomou uma decisão crucial: atravessar o rio Rubicão com seu exército, transgredindo a lei do Senado que determinava o licenciamento das tropas toda vez que um general de Roma entrasse na Itália pelo norte. A decisão de César, como se sabe, mudou o rumo da história. Decorre deste fato histórico, que atravessar o Rubicão é "pensar grande", ultrapassar fronteiras, defrontar-se com um caminho sempre difícil e desconfortável.

[59] Nunca é demasiado lembrar que iniciamos as observações na escola EREBOR no dia 22/05/2015 e lá permanecemos até o dia 22 de outubro do mesmo ano. Esse período pode ser dividido em três meses de observação participante em sala de aula e dois meses, subsequentes, para a realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de nossa pesquisa. Realizamos ainda, ao longo dos cinco meses, anotações

Jacta Est na sala de aula no ensino de História. A contracorrente do que sugere Alfeu Marcatto (1996), para quem o *RPG* em sala de aula deve ter regras simples, devemos afirmar que o jogo criado e experimentado dentro do projeto didático *Alea Jacta Est* traz um conjunto de regras que revela certa complexidade, desde a escolha dos líderes até o sistema de batalhas e que não somente funciona bem, como cumpre os seus objetivos pedagógicos. Logo podemos afirmar, a partir das observações que realizamos na Escola EREBOR, que o conjunto de regras e a própria trama desenvolvida pelo professor Leiknir considerou o nível de abstração dos alunos e a capacidade de compreensão e apreensão das regras do jogo. Sendo assim, a utilização de um jogo em sala de aula com regras simples ou complexas dependerá da turma e dos objetivos que o professor pretende alcançar.

A fim de explorarmos alguns aspectos do *Alea Jacta Est*, seguiremos a uma descrição pormenorizada das regras do jogo. Antes, porém, deve ser dito que o professor Leiknir destina um bimestre inteiro (normalmente o segundo bimestre letivo das turmas do primeiro ano do ensino médio) para discutir os temas históricos de seu plano de ensino com os alunos, a partir do *Alea Jacta Est*. O início das atividades do professor com o jogo se dá pela escolha dos líderes. Na primeira aula do projeto, o professor coloca no quadro o nome de oito povos e impérios que serão trabalhados nas aulas de História (Babilônia, China, Egito, Fenícios, Hebreus, Índia, Kush e Persas). Em seguida, convida aqueles que obtiveram os melhores conceitos no primeiro bimestre letivo a ficar de pé na sala de aula[60]. O critério adotado pelo professor Leiknir para a escolha dos alunos que assumirão a função de líderes dentro do jogo é a nota obtida pelos alunos no primeiro bimestre letivo. Como o próprio professor afirma, como que justificando a adoção desse critério de escolha, a essa altura do ano, não é possível ainda conhecer tão bem os alunos, em função de eles terem ingressado a pouco mais de dois meses na escola e também devido ao fato do professor ter um grande número de turmas e alunos.

Os alunos escolhidos com base nas melhores notas obtidas no primeiro bimestre são convidados, pelo professor Leiknir, a assumir, no jogo, a função de líder em cada reino. Antes, porém, pergunta quem deseja participar. Temos aqui uma situação em que se evidencia o elemento da **voluntariedade**, discutido e apontado por Huizinga (2014) ao tratar do jogo. Como discutimos no referencial teórico deste trabalho, a prática de jogos tem como uma de

---

num jornal de campo com base em conversas informais com os mais variados sujeitos da escola EREBOR e da comunidade.

[60] Anteriormente, com o uso do computador, o professor já tinha acessado a base de dados do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SIEPE) e observado as notas obtidas pelos alunos no primeiro bimestre letivo.

suas características fundamentais a questão da livre participação dos sujeitos. E esse critério é observado na sala de aula no uso do jogo que alicerça a prática do jogo no projeto didático *Alea Jacta Est*. Apontamos que o não desejo em participar, seja na função de líder ou de membro do jogo será discutido em seção dedicada ao tema mais adiante.

Voltando às regras do *Alea Jacta Est*, o professor Leiknir solicita que os alunos que aceitaram participar do jogo na função de líder escolham um entre os reinos disponíveis, no caso, a Babilônia, a China, o Egito, a Fenícia, o reino dos Hebreus, a Índia, o Kush e a Pérsia. Quando todos os alunos que interpretam os líderes escolhem o seu reino, o professor solicita que cada líder escolha um membro para o reino. Os líderes se alternam na escolha de cada membro para o reino até que todos os alunos da turma tenham sido escolhidos.

Durante os três meses de observação das aulas do professor Leiknir, pudemos conhecer o sistema de jogo desde o início. E foi ao observar esse momento inicial que percebemos que o professor Leiknir não revelava de pronto todas as regras do *Alea Jacta Est* para os alunos. Ao questionarmos o professor do porquê não explicar todas as regras antes de começar a escolher os líderes, o mesmo afirmou que o jogo representa a própria vida, e que, assim como na vida, nem sempre as nossas escolhas são plenamente conscientes. Além do mais, para o professor, revelar as regras do jogo à medida que ele se desenrolava, aumentava o interesse dos alunos pela aula.

Aqui, é possível perceber outra influência do *RPG* na prática docente do professor de História ao desenvolver o *Alea Jacta Est* na sala de aula. Pois, assim como numa partida de *RPG* há o mestre, o professor Leiknir desempenha o papel de juiz, resolvendo os possíveis impasses dentro da aula durante o jogo.

Outra coisa curiosa era observar a escolha dos membros pelos líderes. Como num primeiro momento os alunos não tinham plena consciência de como seria a aula de História com o jogo, os líderes faziam a escolha dos membros para compor o seu reino, sobretudo, por afinidade. E a escolha dos membros do reino pelo líder de seu grupo criava e fortalecia uma espécie de laço entre eles que pôde ser observado mais tarde no decorrer das aulas com o *Alea Jacta Est*. O que estamos chamando atenção aqui é que os laços criados anteriormente pelos alunos entre si eram transportados para dentro da aula de História com o *Alea Jacta Est*, condição que possibilita a troca de conhecimento entre os alunos e amplia o interesse pela aula. Os laços afetivos embora sejam, muitas vezes, negligenciados nos processos de ensino e aprendizagem, devem ser levados em consideração no espaço escolar (Souza, 2009). Durante as aulas de História do professor Leiknir com o jogo, percebemos que os alunos apontados pela comunidade escolar como “alunos-problema” passam a integrar e participar ativamente

da aula por uma espécie de relação fraternal e de respeito para com os seus líderes. É possível perceber também que a relação de identificação e pertencimento ao reino ao qual se faz parte passa a ser experimentada por muitos alunos e esses dois elementos desempenham um papel favorável às aprendizagens disciplinares, atitudinais e outras [**baseado em observações**].

Na sala de aula, cada grupo forma um círculo com as bancas de maneira a representar o espaço físico dos domínios de seu território. O espaço físico do círculo era o espaço vital e original de cada povo que, na aula com o jogo, significa o espaço a ser defendido e de onde seus domínios poderiam ser ampliados. Era muito interessante observar os alunos atentos para tomar conta de seu espaço, trabalhando de forma cooperativa para ampliá-lo através das batalhas (que serão explicadas e discutidas adiante), mas principalmente para mantê-lo contra as ameaças dos invasores de outros reinos e da fúria do *Dux Bellorum*[61], papel desempenhado pelo professor.

Ao assumir o personagem *Dux Bellorum,* o professor Leiknir provoca nos alunos e na sala de aula enorme euforia. Durante as sessões de observação participante que realizamos, pudemos experimentar de maneira direta um momento de catarse, mas também de ludicidade, representado pela incorporação do personagem *Dux Bellorum* pelo professor de História. Esse momento funcionava da seguinte forma: em certa fase da aula, o professor pedia que os alunos se preparassem para as batalhas contra os povos adversários. Preparar-se para as batalhas implicava construir perguntas e respostas sobre o seu povo, bem como pesquisar sobre os povos adversários. Cabia ao momento de preparação para as batalhas decidir também quem iria tentar conquistar novos reinos e quem permaneceria para defender os seus domínios. Enquanto os líderes e membros estudavam e discutiam o que faria cada membro da equipe, o professor Leiknir incorporava o *Dux Bellorum,* circulando pelo espaço da sala de aula, tentando saquear e/ou tomar o controle dos reinos. Cada objeto tomado pelo professor renderia um ponto de derrota à equipe, no fim do dia, e se o professor conseguisse entrar no círculo de cadeiras, o reino estava tomado pelo *Dux Bellorum* até que ele decidisse devolver os domínios àquele povo.

Dentro das aulas com o *Alea Jacta Est,* o personagem *Dux Bellorum* interpretado pelo professor Leiknir não representa apenas uma representação histórica de uma função existente no período estudado pelos alunos, mas um momento que acaba por canalizar as energias dos alunos e prepara-los para a concentração que se exigiria a seguir. Na sala de aula,

[61] *Dux Bellorum* (latim) numa tradução aproximada quer dizer chefe de guerra ou duque da guerra. O termo faz referência a um título nobiliárquico utilizado no período final do império romano para designar os líderes de guerra nomeados pelo imperador com a finalidade de enfrentar os povos inimigos.

os momentos se sucediam entre o desespero e a comicidade, no qual havia lugar para boas risadas. Os alunos lutam pela manutenção de seus reinos e passam também a interpretar personagens, assim como numa partida de *RPG*. Não dura mais do que três ou quatro minutos, mas era tempo suficiente para que os alunos fossem transportados, através do jogo, do espaço da sala de aula para um tempo e espaço distintos.

Com relação ao momento em que o professor incorporava o *Dux Bellorum*, o aluno Cilderic afirma que: *eu achava legal porque ele roubava as coisas, roubava pessoas de outro reino. E era legal porque isso ia deixar o jogo melhor. Isso deixava o jogo mais prazeroso de se jogar* (Cilderic, 1º ano C, Escola EREBOR – Entrevista 10/09/2015). Já o aluno Glóin vai além quando fala do *Dux Bellorum* e acaba por contar como o seu reino criou uma estratégia para vencer os outros reinos:

> *Quando ele* [o professor Leiknir] *começava a andar perto dos reinos a gente já sabia que ele estava tentando invadir, ou levar bolsa, livro. Teve uma aula dele, também, que quando chegou tinha umas bolsas das meninas assim e umas garrafas. Daí, eu peguei e botei as garrafas no chão, no caminho. Quando ele passou, pegou e perguntou de qual reino era aquele pertence e tirou ponto do reino. Na sala da gente, o grupo da gente (os Hebreus) a gente fez tipo um saque. Um saque para ele. Para ele tirar ponto do grupo. A gente pegou, foi até a Babilônia, pegou a garrafa d'água de uma menina e colocou no caminho dele. Quando ele passou chutou a garrafa e perguntou de quem era e tirou ponto. Mas, ele ficava tentando invadir o reino da pessoa. Ele ficava puxando banca, puxando livro. Tentando enfraquecer o grupo, mas não conseguia não.*
>
> ***Glóin, 1º ano G, Escola EREBOR – Entrevista 11/08/2015.***

Assim que começamos as observações das aulas do professor Leiknir com o *Alea Jacta Est,* tivemos a impressão que o momento em que ele interpreta o *Dux Bellorum* atrapalhava a concentração dos alunos. Ao entrar na sala de aula e presenciar o professor tentando tirar livros, cadernos e tentando entrar nos círculos formados pelos alunos dava a real impressão de que aquilo não era uma aula. Claro que essa impressão é baseada num modelo tradicional de aula que prioriza a ordem, o silêncio e atenção absoluta dos alunos para a fala do professor. As aulas com o *Alea Jacta Est*, e em especial o momento em que o professor interpreta o *Dux Bellorum,* apontam justamente no sentido de crítica ao modelo de ensino tradicional. Não devemos esquecer que a análise do personagem *Dux Bellorum* e de seu momento na aula tem em conta o jogo em sua completude. Assim sendo, ele é crucial para o momento das batalhas que se seguirão. Ainda assim buscamos as impressões dos alunos sobre a nossa impressão inicial e, *a priori*, descontextualizada ao indagá-los o que representava o momento em que o *Dux Bellorum* e se esse momento atrapalhava ou ajudava. As respostas

giraram em torno da concentração que era necessária para estudar e que isso acabava por incentivar os alunos a estudar ainda que em momentos de adversidade. Ouçamos a significante fala da aluna Gelvira sobre o momento:

> *Eu achava que isso ajudava porque ele mostrou a gente que mesmo se distraindo a gente tem que estudar e manter o que a gente tinha aprendido,* mesmo *assim na distração. Porque quando a gente está na zoada a gente tinha que prestar atenção no que a gente estava fazendo* [e] *não no que os outros estavam fazendo pra nos distrair.*
>
> ***Gelvira, 1º ano G, Escola EREBOR – Entrevista 14/08/2015.***

Depois de interpretar o *Dux Bellorum,* o professor Leiknir permitia aos alunos a concentração necessária para a preparação dos reinos para as batalhas que se seguiriam. Antes de falarmos sobre a preparação para as batalhas devemos, ainda que brevemente, explicar como elas ocorriam. Pelas regras do *Alea Jacta Est,* os líderes dos reinos escolhiam quem seria atacado. Uma vez que cada reino decide qual reino irá atacar, começa na sala de aula a rodada de batalhas. O reino atacante faz duas perguntas sobre sua própria história para o reino defensor. Caso o reino defensor acertasse as respostas marca um ponto de vitória (PV) por cada resposta certa; caso o reino defensor não soubesse a resposta ou desse uma resposta errada o ponto de vitória (PV) era conferido ao reino atacante. Essa é a fase de ataque dentro da rodada de ataques [**baseado em observações**].

Em seguida, é iniciada a fase de contra-ataque. Agora as coisas se invertem e é a vez do reino defensor fazer duas perguntas sobre sua própria história para o reino atacante. Segue-se nesse momento a mesma regra de pontuação da fase de ataque, sendo conferido um PV ao reino atacante se respondesse corretamente a pergunta feita pelo reino defensor, ou um PV para o reino defensor caso o reino atacante não respondesse ou fornecesse uma resposta errada. Ao fim das fases de ataque e contra-ataque são somados os PV obtidos por cada reino envolvido na batalha. Quem tivesse mais PV ganhava a rodada [**baseado em observações**].

Ao decidir quem venceu a batalha travada pelos reinos, os espólios de guerra são decididos. Ou seja, o reino vencedor tinha o direito de tomar um membro do reino que perdeu a batalha disputada. Isso ampliava a influência do reino vencedor dentro da aula com o jogo, já que no *Alea Jacta Est* as armas eram os livros e a capacidade dos alunos em formular boas perguntas e responder as perguntas formuladas por outros reinos. Logo, o que temos no interior do *Alea Jacta Est* é uma representação dos conflitos existentes entre os povos na Antiguidade, só que na aula com o jogo, as flechas e lanças são brilhantemente trocadas pela

competência em formular e responder perguntas, segundo a história dos povos e reinos destacados na sala de aula [**baseado em observações**].

Mas e no caso de uma rodada de batalha entre dois reinos terminar em empate? Nesse caso, a solução reflete e justifica o próprio nome do jogo: *Alea Jacta Est* – a sorte está lançada! Os líderes dos reinos atacante e defensor vão para frente da sala de aula e decidem no par ou ímpar quem venceu os conflitos. Isso representava no jogo o fato de que, muitas vezes, o conhecimento sobre as estratégias do oponente ou a superioridade bélica (os conhecimentos históricos dominados pelos grupos) nem sempre decidem as batalhas. Claro que o jogo prima pela preparação para as batalhas de conhecimentos, mas assim como na história da vida real, em muitas batalhas o exército vencedor contou com um pouco de sorte. Isso tornava o sistema criado pelo professor Leiknir verossímil à vida, fator que punha, mais uma vez, o jogo observado muito próximo de uma partida de *RPG*. Só que ao invés dos convencionais dados de *RPG* para decidir as aleatoriedades da vida, o professor Leiknir utilizava a sorte e a habilidade dos líderes de cada reino através do par ou ímpar [**baseado em observações**].

Cabe destacar que não nos alongamos sobre a questão das batalhas aqui, pois as mesmas serão tema de análise esmiuçada em breve neste trabalho, onde buscaremos apontar como o sistema de batalhas tem estreita relação com os ganhos pedagógicos no ensino de História. Aqui a intenção é apenas detalhar um pouco sobre as regras do *Alea Jacta Est* nas aulas de História do professor Leiknir.

Por hora, devemos nos ater a outro elemento importante planejado e construído pelo professor Leiknir em suas aulas de História no uso do *Alea Jacta Est*: a construção das bandeiras de cada reino. A partir do que observamos em sala de aula e daquilo que ouvimos do professor Leiknir e de alguns alunos, tomamos o momento de construção e apresentação das bandeiras de cada reino como tendo bastante relevância nas aulas de História com o jogo no projeto *Alea Jacta Est*. O professor Leiknir ao propor que cada reino formule a sua bandeira permitia aos alunos a construção de uma representação de um povo. Para isso, os alunos deveriam estudar e refletir, no desenho, quais os elementos mais representativos de seu reino.

Isso possibilita aos alunos a capacidade criativa de (re)construir, a partir do conhecimento histórico e dos símbolos existentes, as suas próprias leituras imagéticas do povo e do reino do qual faziam parte. A construção da bandeira do reino também possibilita aos alunos a criação de certa identificação, aproximação e noção de pertencimento que dificilmente poderiam ser alcançadas por modelos de aula expositiva tradicional. Num espaço

apropriado, explicaremos melhor as implicações pedagógicas desse momento, com ênfase nos ganhos conquistados em sala de aula. Aqui, porém, nos deteremos a explicar como a construção das bandeiras funciona dentro do jogo.

No *Alea Jacta Est*, cada reino deveria criar a sua própria bandeira. Os alunos deveriam ter o cuidado de justificar, a partir dos conhecimentos históricos, os símbolos utilizados na representação. Uma vez que as bandeiras dos reinos eram criadas, o professor Leiknir convidava os membros dos reinos à frente da sala de aula para que a sua bandeira fosse apresentada. Esse momento era bastante importante porque incentivava a capacidade argumentativa dos alunos ao justificarem a utilização de um símbolo para a representação de coisas, pessoas e relações. O professor Leiknir, muitas vezes, fazia uma série de questões provocativas para os alunos que estavam se apresentando a fim de que pudessem explicar melhor as suas escolhas.

Depois de todos os reinos terem apresentado as suas bandeiras, o professor Leiknir fazia uma votação entre os líderes dos reinos para saber qual a melhor bandeira da turma. Em seguida, cada um votava e também justificava o seu voto. O reino vencedor ganhava um PV e, se no fim da aula, fosse o reino com mais pontos de vitória poderia tomar um membro do reino com menos pontos no dia.

Outro importante elemento no sistema de regras do *Alea Jacta Est* e que revela o cuidado e reflexão do professor Leiknir quando do uso do jogo em sala de aula, é a criação dos mapas. Assim como a criação das bandeiras, cada reino deveria criar um mapa do mundo conhecido até então. Logo, cada reino poderia construir uma representação cartográfica de seu território e dos reinos vizinhos. Nesse momento, o professor Leiknir afirma que o que mais importa é que os alunos sejam apresentados aos mapas e de como estes são uma tentativa de representar o mundo real. O professor Leiknir afirmou também que, num primeiro momento, não estar preocupado se os alunos representam reinos e povos distantes como se fossem vizinhos. Segundo o professor, após a construção dos mapas foi possível discutir qual a relação que estes podiam estabelecer com as cartas geográficas.

O mais importante, no início do *Alea Jacta Est*, é que os alunos passam a criar as representações cartográficas dos reinos que estão estudando e passam fazer a apresentação dos elementos utilizados para o mapa construído. Assim, como nas bandeiras, os alunos de cada reino são convidados a apresentar e justificar as escolhas feitas, muitas vezes sendo inqueridos pelo professor ou por colegas de outros grupos. Ao fim, cada reino vota no que julga ser o melhor mapa, o professor vota e assim é escolhido a melhor representação cartográfica da sala de aula. Cabe salientar, ainda que correndo o perigo da repetição, o

importante nesse momento é a capacidade argumentativa dos alunos ao apresentarem o seu reino através da bandeira e do mapa, mas também o fato do elemento estético não ser dispensado pelo professor e pelos alunos.

Após essa descrição, que se pretendia breve e acabou por tomar algumas páginas deste capítulo dada a complexidade das aulas de História do professor Leiknir com o projeto *Alea Jacta Est*, não revelamos ainda os objetivos refletidos e almejados pela prática docente do professor sujeito da pesquisa. Nossa escolha em apontar os objetivos da aula de História com o projeto construído a partir da experiência social de jogos só ganha sentido após uma descrição do sistema de regras do *Alea Jacta Est*. Aqui expomos a nossa compreensão de que explicar os aspectos práticos observados e descritos no projeto *Alea Jacta Est* está centrado na intenção de contextualizarmos os objetivos da prática docente do professor de História que faz uso do jogo em sala de aula. Antes, porém, de adentrarmos na análise de tais objetivos, fez-se necessário descrever e analisar o sistema de regras do jogo em seus vários elementos, desde a escolha dos líderes e dos membros de cada reino, passando pelo sistema de batalhas, a preparação para as batalhas e o personagem *Dux Bellorum*, bem como as bandeiras e os mapas do jogo. Uma vez expostos como esses elementos funcionam dentro da aula com o jogo poderemos discutir os objetivos do *Alea Jacta Est* de maneira pormenorizada e contextualizada.

6.1.2. Objetivos do *Alea Jacta Est*

Quando falamos em objetivos do jogo na sala de aula, temos a compreensão de que, na verdade, estamos abordando a questão do planejamento do professor Leiknir para a condução do projeto didático *Alea Jacta Est* e suas implicações pedagógicas no ensino de História. Ou seja, aqui ao expormos os objetivos traçados pelo professor no trabalho em sala de aula a partir do jogo de *RPG* criado pelo professor Leiknir, estamos discutindo – em certa medida – o seu planejamento. O *Alea Jacta Est* é o resultado de uma constante inquietação do professor em sua busca de um ensino de História que possibilite aos alunos uma compreensão crítica e reflexiva da história, bem como criar as condições propícias a uma leitura do mundo (FREIRE, 2001) que os cerca.

Segundo o próprio professor Leiknir, o objetivo geral das aulas de História com o *Alea Jacta Est* foi construir e desenvolver a leitura como competência construída pelos alunos. Ouçamos o professor Leiknir:

> *A ideia básica sempre foi desenvolver a leitura. Então de que forma? Estimulando a leitura através da competição, dentro de regras específicas. Mas qual era o objetivo? Os ataques. [...] E aí, quando eles vão atacar, por mais que ele não goste do colega, mas ele precisa se segurar com o colega. E isso tem uma dimensão de representar que: "olha eu não gosto de tu, mas eu preciso de você nesse momento. Nós vamos ter que trabalhar juntos". Então a leitura é o objetivo principal e para isso eles precisam ler juntos.*
>
> **Professor Leiknir – Entrevista 22/10/2015.**

Embora a questão da leitura seja central nos objetivos do projeto didático *Alea Jacta Est*, a fala do professor Leiknir evidencia outro importante objetivo: o da sociabilidade. Ainda que as batalhas evidenciem um aspecto competitivo dentro da experiência do jogo na sala de aula, na maior parte do tempo o que é evocado pelo projeto didático *Alea Jacta Est* é o elemento da cooperação. Dentro de cada reino, os membros precisam trabalhar cooperativamente em prol da manutenção e da integridade do grupo. Isso se assemelha a certo instinto de sobrevivência característico da vida real, que é transportado para o mundo virtual do jogo através do simulacro com aprendizagens sociais que este propõe.

A sociabilidade entre os alunos e destes com o professor se traduz pela aprendizagem da cooperação entre os membros de cada reino. Porém, como cada reino busca ganhar o jogo, o elemento competitivo aparece nas batalhas, o que é compensado, de certa forma, ao se tornar a leitura elemento central, a partir da exploração de perguntas e respostas, o que traz de volta a preocupação do professor Leiknir, evidente no projeto didático *Alea Jacta Est*, com aspectos formativos (formação da competência leitora) que permeia a apreensão dos conhecimentos da área de ensino.

Essa preocupação com a questão da leitura decorre da própria experiência do professor Leiknir com o entorno da Escola EREBOR e de sua compreensão e atuação frente aos problemas e dificuldades do contexto. O que revela um professor que, ao invés de apenas se lamentar das dificuldades do contexto em que atua, busca alternativas para superar as adversidades e criar condições para resolver junto aos alunos os problemas que se apresentam. Como expomos anteriormente, a questão do domínio da leitura na Escola EREBOR é considerado um dos principais problemas a serem enfrentados. É um problema tão marcante e presente na região que, em alguns momentos, chega a causar perplexidade seja através das observações e do contato que estabelecemos com alguns alunos, quanto nos depoimentos que coletamos.

Sobre o problema da falta de domínio da competência leitora na Escola EREBOR, acreditamos ser relevante o relato do professor Leiknir sobre os primeiros anos de atuação docente na escola.

> *Outra menina* [...] *era uma briga constante,* [...] *o tempo todinho perturbando meu juízo, "Professor, não entendi!" "O que é que você não entendeu, bonitinha?" Aí ela dizia e* ***você não conseguia nem entender o que é que ela não tinha entendido****. Num determinado momento ela, aquela coisa pequena lá, com o caderno e o lápis... "Professor, eu não estou entendendo o que significa essa palavra." "Qual?" "Essa aí em cima." Aí eu "aponte!" "Professor, mas eu não alcanço." E eu sério. [...] "Tá bom! Você pode subir numa cadeira, mas só hoje." [...] Ela subiu na cadeira e apontou.* ***A palavra que ela não estava entendendo era a palavra data. Ela não sabia ler. E a coisa mais comum era que um bom percentual não sabia ler.***
>
> **Professor Leiknir – Entrevista 22/10/2015** (grifos nossos).

A fala acima exposta revela as dificuldades enfrentadas pelo professor Leiknir na Escola EREBOR. O enfrentamento dessas dificuldades constituiria o cerne e o sentido do projeto didático *Alea Jacta Est*. Logo, podemos configurar a abordagem do professor sujeito da pesquisa como sendo uma abordagem por competência. Dentro do *Alea Jacta Est* a competência a ser construída com os alunos é a competência leitora. Segundo Perrenoud (1999, p.64), a "abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas".

A fala de Perrenoud (1999) ganha sentido quando apontamos que o professor Leiknir abre mão de todos os planejamentos e orientações oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para atuar frente às dificuldades dos alunos da Escola EREBOR. Os documentos oficiais preveem uma grande quantidade de conteúdos programáticos, analisados e expostos de maneira bastante refinada. "*Mas como refinar algo que sequer foi trabalhado?"* Esse é um dos principais questionamentos do professor Leiknir com relação aos alunos da Escola EREBOR.

Uma das principais críticas pronunciadas pelo professor Leiknir às políticas públicas educacionais do Estado de Pernambuco devia-se ao fato delas desconsiderarem os contextos em que as escolas estavam inseridas. Muitas vezes ouvimos do professor, em conversas de corredor ou na sala dos professores, a sua insatisfação com os documentos oficiais da educação e as equipes que pensavam e formulavam tais documentos e políticas. Segundo Leiknir:

> *Eles não conhecem a realidade das escolas. Fazem uns documentos bonitos que não dizem nada às escolas e ao público que as frequenta. São um grande faz de conta. Eles fazem de conta que conhecem e se importam com a realidade das escolas e nós* [professores] *tentamos resolver os problemas reais e fazemos de conta que estamos seguindo aqueles documentos*
>
> **Professor Leiknir – Entrevista 22/10/2015.**

A indignação revelada acima ganha materialidade no fato de que, em muitos casos, o professor Leiknir, ao invés de construir e desenvolver com os alunos a competência leitora específica da História, precisava construir com os alunos aspectos básicos da leitura. Não queremos com isso afirmar que ler e escrever não sejam um compromisso de todas as áreas. O que estamos evidenciando é que se nesta etapa do ensino (1º ano do ensino médio) a competência da leitura estivesse construída o professor de História poderia ampliá-la e desenvolvê-la. Frente ao exposto, o professor Leiknir possibilita aos alunos o direito de ler e escrever, portanto a sua prática docente está de acordo com o que afirma Neves (2011):

> Todo estudante deve ter acesso a ler e escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente de sua história, merece respeito e atenção quanto as suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como são o ler e o escrever (NEVES, 2011, p.16).

Através das observações realizadas na escola campo de pesquisa, passamos a entender melhor os saberes docentes mobilizados pelo professor Leiknir no trato da questão da leitura. O fato de o professor perceber que de nada adianta avançar naquilo que não foi construído – a referência é aos conhecimentos históricos a serem ensinados/aprendidos – denota um saber docente relativo às condições sociais e cognitiva da população do entorno da escola onde atua e a ação reflexiva através da abordagem das competências possibilitadas pela sua prática docente ao fazer uso do jogo *Alea Jacta Est*. Podemos afirmar que o professor assume a tarefa de buscar uma solução para a falta de domínio da leitura, domínio que nessa faixa etária (15 aos 18 anos de idade) e etapa do processo de escolarização (Ensino Médio) poderia estar plenamente construído.

O contexto evidenciado está em conformidade com o alerta feito por Ribeiro (2004):

> Num país onde a grande maioria da população não sabe ler, ou mal entende o que lê (logo não sabe também escrever), o ensino de História, e de outras disciplinas, deve, em consequência, vir acompanhado de investimentos permanentes em leitura, redação e reflexão – competências que as aulas

> expositivas e o tradicional sistema de perguntas e respostas não ajudam a desenvolver (RIBEIRO, 2004, p.77).

A conclusão a que chega Ribeiro (2004) é, de alguma forma, semelhante a construiu o professor Leiknir: o sistema usual de perguntas e respostas bastante utilizado no ensino de História não contribui ou pouco contribui para a construção das competências de leitura e escrita dos alunos. Para que tais competências se formem, o professor Leiknir se apropria da linguagem dos jogos de *RPG* para criar o projeto didático *Alea Jata Est* como forma de possibilitar a construção da competência leitora nos alunos. Aqui merece ser retomada a compreensão de Darton (2009) de que a atividade de leitura está intrinsecamente ligada à atividade de escrita. Dessa forma, estimular a escrita através do *Alea Jacta Est* é também promover a construção de produções escritas pelos alunos.

Nas sete turmas do 1º ano do ensino médio que observamos, pudemos perceber que o professor circula continuamente pela sala de aula. Para saber se os alunos estão tendo algum tipo de dificuldade na leitura e na elaboração das perguntas, circula de grupo (reino) em grupo. Isso evidencia o cuidado do professor com as aprendizagens de seus alunos e a habilidade em criar um clima propício para que esses alunos possam perguntar sem que haja nenhum tipo de constrangimento em sala de aula. Não é novidade que nessa etapa da escolarização os alunos sentem-se pouco à vontade em fazer questionamentos perante toda a turma. Dentre os muitos motivos o que se sobressai é o *"medo de fazer pergunta besta"*, como nos contou Beladona, aluna do 1º ano B, em conversa na sala de aula.

Percebemos que esses cuidados trazem resultados satisfatórios, uma vez que, durante o desenvolvimento do projeto didático *Alea Jacta Est*, os alunos demonstraram sentirem-se mais a vontade para formular perguntas dentro de seus reinos, que representa um grupo menor do que o grupo-classe. Não raro, muitos alunos nos chamavam para fazer perguntas ou pedir alguma ajuda na construção de suas perguntas. O professor Leiknir de imediato, não só permitiu como incentivou o nosso engajamento no atendimento a tais solicitações. Nossa implicação, nesses momentos da aula, possibilitou observar e perceber, mais de perto, as dificuldades que muitos alunos demonstravam no entendimento de textos básicos, bem como o fato de alguns evidenciarem a completa falta do domínio da leitura mesmo de texto básico.

No entanto, devemos destacar que a prática do professor Leiknir caminhava sem perder de vista o cumprimento do objetivo traçado pelo projeto didático *Alea Jacta Est*. Isso pode ser evidenciado, inclusive, pelo reconhecimento de muitos alunos das suas dificuldades. Como a aluna Esmeralda que afirmou:

> [...] *eu tenho dificuldade na leitura. Porque eu leio e não consigo interpretar o que está escrito. Eu tenho que ler, reler, ler de novo, ler de novo. Aí não gosto.*
>
> **Esmeralda, aluna 1º E – Entrevista 14/08/2015**.

A fala da aluna Esmeralda é o exemplo de muitas falas de alunos da Escola EREBOR, nas turmas observadas. Esse testemunho nos autoriza, talvez, a avançar a hipótese de que alunos que afirmam não gostar de ler ou odiar ler têm dificuldades de compreensão em diferentes níveis.

O sentimento também se expressa na fala do aluno Frór abaixo:

> *Eu não gosto de ler. Eu odeio ler.* [...] *O primeiro livro que eu peguei, ano retrasado, na sétima série, a professora fez: "pegue um livro e faça um resumo do livro." Eu peguei A Ilha de alguma coisa. Acho que era a Ilha Encantada.* [...] *E eu comecei a ler o livro. Parei na página 50 mais ou menos. Aí eu: "será que tem resumo na internet?" Eu fui pesquisar o resumo na internet. Pesquisei na internet e copiei para o pautado só para não ler o livro.*
>
> **Frór, 1º ano F, Escola EREBOR – Entrevista 01/09/2015.**

O relato do aluno Frór merece destaque, além do sentimento de ódio semelhante ao da aluna Esmeralda, pelo fato de que o primeiro livro que o aluno passou a ler foi em sua sétima série do ensino fundamental. Isso, mais uma vez, põe em evidência que o contexto do entorno da Escola EREBOR não propicia a construção do hábito de ler, de modo a possibilitar o domínio da leitura. Outro elemento deve ser analisado na fala de Frór, o fato da sociedade atual não dispor de paciência para atividades que requerem tempo, dedicação e concentração condições que seriam necessárias, acima de tudo, à prática da leitura. Para Frór, que vive numa sociedade que valorizaria o pragmatismo, aqui representado pelo resumo acessível na internet, por que ler um livro com mais de cinquenta páginas se ele pode copiar o resumo da internet?

A resposta à pergunta do aluno Frór, que é semelhante à fala de tantos outros alunos, colhidas ao longo dos trabalhos de coleta, é dada pelo professor Leiknir ao evidenciar, em quase todas as aulas observadas, a importância da prática da leitura para as aprendizagens. Segundo o professor sujeito da pesquisa, o primeiro passo que os alunos da EREBOR darão no sentido de mudar as suas realidades pode ser encontrado na leitura. E não apenas a leitura do livro didático de História, mas a partir da leitura crítica do mundo que os cerca e do qual fazem parte. E esse seria o principal objetivo do projeto didático *Alea Jacta Est*: proporcionar aos alunos uma mudança de suas realidades a partir da leitura crítica do mundo.

Ao contrário da constatação feita por Aisenberg (2012, p.269), de que “nas classes de História não se ensina a ler, simplesmente se usa a leitura”, a prática docente do professor Leiknir com o projeto didático *Alea Jacta Est* e, portanto, da utilização da linguagem dos jogos, em especial de *RPG*, na sala de aula, no ensino de História, fomenta a leitura. A construção de conhecimento histórico na sala de aula e a tomada de consciência dos alunos na construção desse conhecimento a partir do *Alea Jacta Est* conferiria à prática docente do professor Leiknir significativo avanço frente ao que costumamos ver e ser relatado no que se refere ao ensino de História. Como o *Alea Jacta Est* se relaciona com a leitura no ensino de História e como jogo fomenta a leitura é o que discutiremos na seção a seguir.

6.1.3. A relação do *Alea Jacta Est* com a leitura no ensino de História

Uma vez apontado o principal objetivo do projeto didático *Alea Jacta Est* discutiremos, a partir das observações participantes e das entrevistas realizadas, como o professor sujeito da pesquisa estimula a leitura. Ao longo de todo o projeto, os diversos elementos do jogo (batalhas, bandeiras e mapas) estão voltados para o desenvolvimento da prática da leitura pelos alunos. Aqui detalharemos como o jogo de *RPG* e seu conjunto de regras proporciona o fomento à leitura.

Desde o início das preparações para as batalhas, como dissemos, os alunos são convidados pelo professor Leiknir a ler e construir perguntas a partir do livro didático de História. O que fica evidente nesse processo é que o professor compreende a leitura numa perspectiva crítica que leva em consideração a relação entre a leitura e a produção textual. Devemos salientar, ainda, que o trabalho que o professor realiza nas turmas do 1º ano do ensino médio, através do projeto didático *Alea Jacta Est*, aponta para a construção da competência leitora a partir da construção de perguntas. E isso deve ser apontado como um salto qualitativo na formação desses alunos, pois propicia aos alunos a possibilidade de uma leitura interligada ao exercício de produção textual.

O jogo na sala de aula contribui significativamente para a criação do hábito de ler e para o desenvolvimento da competência leitora ao gerenciar aspectos, de maneira muito bem pensada, da competição e da cooperação. O que estamos apontando aqui é que o sistema de regras do *RPG* concebido e criado pelo professor Leiknir, que embasa o projeto didático *Alea Jacta Est*, consegue aliar muito bem as disputas e o desejo de vencer (reino *versus* reino) com aspectos de ação solidária e cooperação entre os alunos (dentro do mesmo reino).

Era impressionante ver o comportamento dos alunos na sala de aula, engajados com a leitura do livro didático de História para se prepararem para as batalhas. Em algumas situações, o professor Leiknir precisou se ausentar da sala de aula, deixando os alunos preparando-se para as batalhas. Na primeira vez em que o professor nos deixou na sala de aula e observamos os alunos concentrados lendo o livro e construindo as perguntas e as respostas, imaginamos que a nossa presença estaria interferindo no comportamento dos alunos. Com o tempo nas salas de aula e a nossa incorporação a esses espaços, percebemos que não era a nossa presença que garantia o engajamento concentrado visível na sala de aula, mas o da busca por superar os desafios postos pelo jogo, configurado no desejo de "tornar-se o reino mais poderoso da turma".

Para isso, os alunos precisavam trabalhar coletivamente de maneira a explorar as potencialidades de cada membro do reino e minimizar/solucionar as possíveis fragilidades de algum dos membros. Por vezes, presenciamos os alunos discutindo quais seriam as melhores perguntas e se todos tinham entendido como seriam as respostas a ser aceitas como certas. Em outras tantas vezes, vimos os alunos pedindo que um membro do reino voltasse a se dedicar à leitura e ao conhecimento de seu reino, numa atitude semelhante ao que se espera da avaliação da aprendizagem. Esse ato de evidenciar as potencialidades dos sujeitos e de buscar, em grupo, minimizar as possíveis fragilidades assemelha-se bastante à prática dos jogos de *RPG*. Encontramos, nesse elemento cooperativo e de ação solidária entre os sujeitos em prol de alcançar um objetivo comum, uma forte herança do *RPG*[62].

Se por um lado o trabalho cooperativo e a ação solidária criam um ambiente propício para que os alunos, dentro de seu reino, possam tirar dúvidas entre si e buscar fortalecer as habilidades e competências de cada um dos membros, o que garante o interesse dos alunos pela leitura é sem sobra de dúvidas o elemento competitivo [**baseado em observações**]. Isso nos faz abrir breves parênteses para indagar se estaríamos diante de um aspecto positivo da competição? Portanto, o jogo ajudaria a potencializar a cooperação e, nesse sentido, poder-se-ia positivar a competição na educação? O fato é que cada reino busca, através das mais

[62] Nossa afirmação da estreita relação entre o jogo do professor Leiknir e os jogos de *RPG* baseia-se no fato dos jogos de *RPG* possuírem raças e classes que têm pontos fortes e fraquezas, habilidades construídas e não construídas. Logo os jogadores trabalham, seja na aula com o *Alea Jacta Est*, como em partidas de *RPG*, o aspecto da cooperação. Assim sendo, numa partida de *RPG* os jogadores utilizam as características de cada personagem em seus aspectos mais impetuosos. Exemplifiquemos: numa partida de *RPG* em que existam, por exemplo, quatro personagens, das classes do guerreiro, do ladino, do mago e do clérigo, em situações de batalha, os quatro personagens deverão lutar juntos para sobreviver, mas o guerreiro está mais preparado para enfrentar a situação, bem como o mago. Por outro lado, em situações que exijam a perícia de invadir o covil dos vilões sem ser visto, espera-se que o ladino assuma a responsabilidade. Enquanto isso o clérigo luta, na ausência do ladino pode tentar entrar no covil e faz orações aos deuses para que os seus amigos de aventura possam ter plena saúde, para que juntos, respeitando as suas diferenças, eles possam viver grandes aventuras.

variadas estratégias, conquistar o mundo antigo. Para isso, os membros de cada reino mantêm-se concentrados durante boa parte da aula na leitura e construção de perguntas e respostas, com a finalidade de garantir a ampliação de seu reino. E, assim, vão se fazendo, pouco a pouco, suas aprendizagens no campo da História.

Dentro do jogo na sala de aula ampliar o seu reino implica ter mais membros, e ter mais membros significa uma maior capacidade de defesa, já que qualquer membro pode fornecer as repostas em meio a uma batalha. Claro que ter muitos membros também implica um trabalho maior para o líder do reino. E é sobre esse personagem dentro do sistema de regras do *Alea Jacta Est* que analisaremos agora.

Uma importante e recorrente pergunta que muitos professores fazem quando pensam em utilizar o *RPG* como linguagem na sala de aula é: como empregar um jogo que, originalmente, é pensado para uma média de seis jogadores numa sala de aula com mais de trinta alunos? A solução encontrada pelo professor Leiknir parece estar na função do líder de cada reino, no *Alea Jacta Est*. Os líderes trabalham auxiliando o professor nas disputas e em situações específicas, como quando, por exemplo, um aluno não querer participar (tema que será devidamente discutido mais adiante). É o aluno que assume a função de líder o maior incentivador dos membros do reino, principalmente no que se refere à questão da leitura. Olhemos para o relato abaixo:

> *E eu não gostava muito de ler. Aí ela* [a líder do reino] *começou a me estimular a ler. E com Leiknir também. Porque ler é bom. Porque algumas coisas que eu não sabia, depois da leitura eu passei a entender. A pessoa começa a ganhar características boas, tipo, começa a escrever melhor, a ler melhor, a conseguir usar acentuação, conhece palavras novas. Então, realmente, é muito importante.*
>
> **Amalina, 1º ano A, Escola EREBOR - Entrevista 04/09/2015.**

A aluna Amalina expõe em sua fala a importância do projeto didático *Alea Jacta Est* e da prática docente do professor Leiknir ao construir, a partir de seus saberes docentes, um conjunto de aulas que possibilitou à aluna a compreensão da importância do ato de ler. Isso lhe foi proporcionado pela relação construída com a líder do reino que fazia parte através da linguagem do jogo. Esse achado nos leva ainda à relevância do estudo de caso em análise, dada a importância dos saberes construídos pelo professor Leiknir e de sua prática docente inovadora através dos usos do *RPG* na sala de aula.

Ainda sobre a função de líder, destacamos a delegação de responsabilidade por parte do professor aos alunos-líderes do jogo em sala de aula, o que evidencia o trabalho coletivo

com os alunos. Ao fazê-lo, o professor não somente pode garantir uma melhor assistência às possíveis dificuldades apresentadas por alguns alunos, inclusive no que se refere à questão do domínio da leitura, como em relação ao controle da sala auxiliado pelos alunos-líderes. Os alunos que assumem a função de líder no *Alea Jacta Est* passam a construir, em geral, uma relação muito mais próxima tanto com o professor quanto com os alunos seus colegas de classe. Ao questionarmos aos alunos entrevistados o que significava ser líder no *Alea Jacta Est*, encontramos respostas como a do aluno Bilbo do 1º ano B:

> *Era assim, lá no nosso reino a gente juntava. Eu elaborava junto com os meninos as perguntas. E assim, o meu papel, mais ou menos, era só ir junto com eles e atacar. Não tinha uma grande diferença, não. Era só mesmo ter o papel de liderança, era só mesmo o trabalho em equipe.*
>
> **Bilbo, 1º ano B, Escola EREBOR – Entrevista 27/08/2015.**

É importante salientarmos que, em geral, as falas dos alunos denotam que as aulas do professor Leiknir com o projeto didático em análise desenvolveram a competência da leitura e estimularam a criação do hábito de ler, como denota a fala abaixo:

> *A gente tinha que ler, pesquisar. Quanto mais a gente pesquisava sobre o reino do adversário, sobre o nosso reino, eu acharia melhor. Porque o Egito mesmo, era tudo de bom. E a professora de artes também estava trabalhando sobre o Egito. As riquezas, tudo do Egito.*
>
> **Gelvira, 1º ano G, Escola EREBOR - Entrevista 14/08/2015.**

Devemos esclarecer e pôr em realce o papel do professor no processo de estimulo à leitura no *Alea Jacta Est* e para além dele. Como a aluna Gelvira expõe, é através do jogo que ela passa a ter a necessidade de ler e pesquisar sobre o reino do qual faz parte (Egito) e os reinos adversários. Isso cria as condições para que a aluna possa criar uma identificação com o reino do Egito, aumentando ainda mais o seu interesse em conhecê-lo. Mas, a prática docente do professor Leiknir tem papel preponderante nesse processo de estímulo à leitura. Essa percepção encontra apoio em um procedimento didático que observamos e sobre o qual nos indagamos e, em sequência, questionamos o professor sujeito da pesquisa. Quando os alunos iniciam o jogo, portanto as batalhas e a preparação para elas, o professor Leiknir não exige perguntas muito elaboradas e, muitas vezes, aceita perguntas simples, e, por vezes, até perguntas sem sentido. O professor Leiknir explica o porquê:

> *Se eu não aceitar o que os alunos estão produzindo no começo, ainda que não seja de qualidade, ainda que seja muito ruim... Se eu chegar e disser: "isso está errado! Vá refazer!"* ***Se eu fizer isso logo de cara,***

> ***eu "mato" o meu aluno***. ***Ele não vai querer participar mais.*** *É por isso que eu permito, no começo, qualquer tipo de pergunta. Depois eu vou chamando eles e dizendo: "isso pode melhorar! Será que não dá para fazer de outro jeito essa pergunta?" E aí,* ***depois eu começo a fazer mais exigências.*** *Mas, no primeiro momento, não!*
>
> **Professor Leiknir – Entrevista 22/10/2015** (grifos nossos).

Essa fala evidencia um importante saber docente construído pelo professor Leiknir, explicitado pela observação do patamar em que se encontra seus alunos, de calibrar seus objetivos, evitando interferir incisivamente no início do processo de leitura e construção de perguntas, de modo a não criar condições desfavoráveis ao incentivo da leitura e à produção escrita. Isso evidencia a reflexão de um professor conhecedor do contexto em que atua. O reconhecimento dos anseios e dificuldades da comunidade escolar permite ao professor a construção de saberes docentes que embasarão uma prática docente condizente à realidade e capaz de enfrentar os problemas identificados.

O projeto didático *Alea Jacta Est* é uma das respostas dadas pelo docente no enfrentamento do problema de domínio da competência da leitura e da escrita na Escola EREBOR e no entorno. No entanto, não podemos reduzir os ganhos pedagógicos alcançados pelo professor a partir do *Alea Jacta Est* à construção da competência da leitura e da escrita. É esse o objetivo central do projeto, porém o professor Leiknir atinge outros objetivos que muitas vezes não foram previstos no início da atividade. Alguns desses objetivos podem se traduzir numa maior aproximação com a disciplina História, a contextualização, o desenvolvimento de alguns valores como ética, cooperação, respeito mútuo entre os alunos e destes com o professor, a valorização do próximo, o exercício de escuta e o desenvolvimento da oralidade. Por tal motivo, entendemos que o *Alea Jacta Est* cumpre o seu principal objetivo: criar condições ao incentivo do hábito de ler, bem como construir o domínio da competência da leitura, mas também uma série de outros objetivos almejados por um ensino humanizado (FREIRE, 2014).

Porém, longe de ser unanimidade, no que tange a questão da leitura, também ouvimos alunos apontando que não se sentiram estimulados a ler, como pode ser evidenciado no diálogo extraído da entrevista com o aluno Frór do 1º ano F da Escola EREBOR:

> ***RODRIGO*** *– Mas você acha que as aulas com o jogo, as aulas em que o professor Leiknir usou o jogo, elas estimularam a leitura?*
> ***FRÓR*** *– De mim ou da turma?*
> ***RODRIGO*** *– Tua e da turma. Tua, primeiro.*
> ***FRÓR*** *– Minha, não.*
> ***RODRIGO*** *– E da turma?*

> ***FRÓR*** *– Da turma, sim. Algumas pessoas liam mesmo. Estudavam para ganhar mesmo. Mas eu... Eu estudava, assim, por estudar. Igual eu estudo normalmente. Eu estudo por estudar.*
>
> **Frór, 1º ano F, Escola EREBOR – Entrevista 01/09/2015.**

A sincera fala do aluno Frór representa uma pequena parcela dentre os alunos que participaram das aulas de História do professor Leiknir com o uso do *RPG* na sala de aula, dentro do projeto didático *Alea Jacta Est*, porém não pode ser silenciada a fim de mostrar o contrassenso e pela sua potencialidade reflexiva. Por que o aluno Frór e alguns outros alunos não se sentiram estimulados a ler a partir do jogo em sala de aula? Por que a prática docente do professor Leiknir, ao utilizar o *RPG* em sala de aula, não garantiu a participação efetiva de todo o alunado?

Possíveis reflexões sobre as questões colocadas acima podem seguir no sentido de que o *RPG*, bem como o jogo em geral, quando utilizado em sala de aula com fins pedagógicos, não atenderá as demandas e expectativas da totalidade dos alunos, principalmente pela heterogeneidade que se observa nas turmas. Uma solução para esse problema estaria, talvez, sendo dada pelo próprio professor Leiknir ao prever em seu planejamento a diversificação de linguagens alternativas no ensino de História. O professor Leiknir vai buscando alternativas, além do jogo, para intentar garantir uma maior participação possível dos diferentes alunos nos processos pedagógicos. Dentre as alternativas observadas devemos destacar a utilização de filmes, músicas, teatro e literatura.

6.1.4. Os Ganhos Pedagógicos do *Alea Jacta Est*

Quando falamos em ganhos pedagógicos para o ensino de História através da prática docente exitosa através do *RPG* na escola EREBOR estamos olhando para a experiência do professor Leiknir e para os usos propostos por ele para o ensino de História, a partir do projeto didático *Alea Jacta Est*. Dentre esses usos, destacamos três importantes práticas dentro do *Alea Jacta Est*, quais sejam: as batalhas (nas quais se buscou, além do domínio de conteúdos específicos da História, desenvolver as capacidades de formular perguntas, argumentar e interpretar e de análise comparativa em relação às respostas dadas pelos outros alunos); as bandeiras (com as quais se pretendeu a construção das noções de identidade e pertencimento, do reconhecimento de elementos e símbolos dos povos estudados e o desenvolvimento da leitura crítica e contextualizada das imagens) e os mapas (através dos quais se buscou o reconhecimento do espaço físico ocupado por cada povo estudado, a

construção da capacidade de leitura de mapas e o estímulo à criação de cartas cartográficas, a interdisciplinaridade com a Geografia com o estudo das representações cartográficas e da importância destas). Esses elementos serão descritos e analisados em destaque nas seções que se seguem. Devemos antes anunciar que cada um desses elementos é importante pela construção da complexidade do sistema de jogo e se busca com que eles aconteçam na aula de maneira entrelaçada. A separação que faremos a seguir deve ser entendida como um exercício teórico-analítico que visa esmiuçar cada um desses elementos independentes, para depois reconstruí-los em sua grandiosidade.

6.1.4.1. As batalhas

O momento das batalhas é sempre muito aguardado e ocupa boa parte do tempo da aula. Ao contrário do que se possa imaginar, as batalhas não constituem apenas um momento lúdico, mas são também práticas desenvolvidas de maneira intelectual pelos membros de um reino na disputa contra outros. Elas são precedidas da designação do líder e da formação dos reinos (grupos), e têm como culminância as etapas da formulação e apresentação de perguntas construídas pelos alunos de cada reino sobre o seu próprio reino. Em detalhe, como são as batalhas dentro do *Alea Jacta Est*? Elas proporcionam ganhos pedagógicos às aulas de História do professor Leiknir?

A fase das batalhas é o momento em que os alunos podem expor os aspectos e interpretações acerca do conteúdo que está sendo estudado, através das perguntas e respostas que elaboram. As perguntas e respostas guardam uma relação intrínseca com a leitura realizada pelos alunos. É importante lembrar que o professor Leiknir permite, inicialmente, que as perguntas sejam construídas livremente pelos alunos. Além do que já apontamos atrás sobre o saber construído pelo professor que possibilita o incentivo à participação dos alunos. Devemos destacar ainda que nesse primeiro momento, seu papel é observar como os alunos estão interpretando o conteúdo presente no livro didático e como estão estruturando as perguntas [**baseado em observações**]. Portanto, estamos falando do conhecimento sobre os alunos, individual e coletivamente, que o professor busca construir nesse momento. Salientamos também que a prática de estimular os alunos a construir perguntas diverge do que habitualmente se faz no ensino de História, no qual os alunos são, sistematicamente, chamados a responderem perguntas formuladas pelo professor ou disponibilizadas pelo livro didático, através de questionários compostos por perguntas e respostas que, na grande parte das vezes, resulta na mera memorização por parte do aluno.

Como o elemento das batalhas guarda uma relação importante com a questão da leitura, previamente analisada e discutida, não a repetiremos em seus pormenores. Aqui, porém, evidenciaremos como o momento das batalhas, no *Alea Jacta Est,* guarda estreita relação entre o fomento à leitura e os ganhos pedagógicos da construção do conhecimento histórico escolar em sala de aula. Através das falas de alguns alunos poderemos perceber como a prática docente do professor Leiknir, ao fazer uso do *RPG* dentro do projeto didático *Alea Jacta Est*, proporciona ganhos pedagógicos no ensino de História. Destacamos a fala de Cottar, aluno do 1º ano C. Ao ser indagado se as aulas do professor Leiknir proporcionavam a ampliação dos conhecimentos históricos, o aluno respondeu imediatamente:

> *Sim. Principalmente essas da batalha. Você tem que ler para entender e depois fazer a pergunta. Então isso era muito legal. Isso incentiva muito, estimula muito a leitura. Então ele sempre falava que era para a gente ler, ler muito. Ler traz conhecimento e você ganha mais conhecimento em tudo isso.*
>
> **Cottar, 1º ano C, Escola EREBOR – Entrevista 10/09/2015.**

O trecho do depoimento do aluno Cottar põe em evidência a relação intrínseca, percebida pelos alunos, entre a leitura e a ampliação dos conhecimentos históricos. Devemos destacar que o sistema de regras do *Alea Jacta Est* explora elementos positivos da competição entre os grupos sem perder de vista o principal elemento que é o trabalho cooperativo entre os alunos de um mesmo reino. Portanto, parece não restar dúvida de que, nesse contexto e apenas nesse contexto e sob tais condições, estamos diante de um aspecto positivo da competição. Já que o jogo, em cujo espírito se pode encontrar a competição, ao potencializar também a cooperação, estaria desenvolvendo um maior equilíbrio entre disputa e solidariedade. Se olharmos para a fala do aluno Dwalin do 1º ano D, perceberemos que o desejo de vencer movia as ações do aluno no sentido da construção do conhecimento: "*Eu revirava noites, lendo livros e tal pra entender. E no outro dia, vencer, talvez".* **(Dwalin, 1º ano D, Escola EREBOR – Entrevista 14/08/2015).**

Se por um lado somos instados a não necessariamente demonizar o elemento da competição na educação, por outro lado, as situações observadas evidenciaram os necessários cuidados demandados para que conflitos interpessoais não fossem gerados entre os alunos. Ou seja, o professor ao utilizar a competição na sala de aula precisou estar atento aos limites da competição dentro do jogo. E o professor Leiknir, nas aulas que observamos, sempre estimulou, mas sempre impôs limites ao elemento competitivo dentro do jogo. Esta afirmação

pode ser evidenciada, por exemplo, pelo professor Leiknir nunca ter permitido falta de respeito na sala de aula e, em especial, no momento das batalhas.

Isso não quer dizer que o jogo transcorreu sem nenhum problema. Mas, quando eles existiram, o professor foi incisivo e mostrou-se ágil para resolvê-los. Em uma determinada aula, uma aluna do 1º ano B faltou com respeito a um colega de sala. O professor então chamou imediatamente a aluna fora de sala e passou um bom tempo da aula conversando com ela, enquanto nós ficamos à frente da aula conduzindo, temporariamente, o jogo. Após as aulas, perguntamos ao professor Leiknir o tema da conversa com a aluna, quando o mesmo disse que precisou ser firme com ela e expôs que aquele tipo de conduta não era aceitável na sala de aula e nem na vida. Em seguida afirmou que:

> [...] *eu poderia ter levado ela para a coordenação pelo que fez e com certeza ela seria suspensa. Mas esse é o tipo de tratamento comum entre esses meninos. A minha tarefa é mostrar que existem outras opções. E o respeito é uma delas. Preciso mostrar que ela não precisa repetir isso!*
>
> **Professor Leiknir – Conversa informal em 05/06/2015.**

Não devemos deixar de relatar que em alguns casos, o elemento da competição também foi apontado de maneira negativa pelo aluno Durin do 1º ano D ao afirmar que a aula com o jogo:

> *Causava algumas intrigas. É que tem um menino lá na sala, Dwalin, o líder do reino de Kush, ele começou a implicar comigo a partir daí. Ele agora, antes de Leiknir sair, todo mundo ia atacar ele. Aí ele faltou aula e não atacamos. Aí na outra sexta-feira não atacamos ele. E passou mais outra. Aí depois que Leiknir saiu, aí não conseguimos atacar ele e ele começou a se gabar dizendo que Leiknir saiu para ninguém atacar ele, porque ele era o protegido de Leiknir.*
>
> **Durin, 1º ano D, Escola EREBOR – Entrevista 19/08/2015.**

Embora os conflitos que extrapolam o espaço do jogo possam existir, eles foram, como já evidenciamos, resolvidos imediatamente pelo professor Leiknir. A própria fala do aluno Durin evidencia que a intriga ocorreu após a saída do professor Leiknir da Escola EREBOR. Porém, devemos esclarecer que não é a competição o elemento mais importante dentro *Alea Jacta Est*, ainda que este estimule muitos alunos à construção do conhecimento pelo desejo de vencer. Talvez um observador descuidado não perceba que a ação solidária entre os membros de um mesmo reino perpassa todas as aulas com o jogo. A constatação de que a ação solidária entre os alunos de um mesmo reino é o principal elemento do *Alea Jacta Est* pode ser observada da fala dos alunos e na observação dos grupos antes das batalhas,

propriamente. Aqui, ressaltamos a fala de Glóin, aluno do 1º ano G, ao expor o trabalho cooperativo entre os membros do reino para a manutenção do mesmo:

> *Quem não lesse não podia participar da guerra. Porque ele* [o professor] *mandava ir atacar, o rei (o que era o rei do reino ia atacar) junto com mais uma pessoa. E todo o reino tinha que estudar. E os que ficavam tinham que estudar para se defender. E todos do grupo tinham que ler. E se não lesse, o reino ia enfraquecendo e ia ser dizimado. Aí o povo ia ficar de grupo em grupo e não ia fazer nada. Todo mundo tinha que estudar.*
>
> **Glóin, 1º ano G, Escola EREBOR - Entrevista 11/08/2015.**

O desejo de sobreviver no jogo leva alunos que não tinham manifestado tanta afinidade entre os colegas de turma, a construir o sentimento de trabalhar em grupo, de maneira coletiva e cooperativa, e, em alguns casos, uma relação de amizade que geralmente extrapola os próprios limites do jogo e da sala de aula. Esse ambiente do jogo e das batalhas possibilita aos alunos, através de elementos paradoxais, como competição e cooperação, o trabalho para lutar contra o reino adversário, sem deixar de dedicar atenção à manutenção do próprio reino ao qual faz parte. E essa luta no *Alea Jacta Est* é feita através das perguntas e respostas evidenciadas nas batalhas.

Logo, a criação das perguntas e respostas no *Alea Jacta Est* traz à baila a discussão sobre a construção da capacidade interpretativa e analítico-comparativa dos alunos. Já que no jogo os alunos não somente constroem as perguntas como também são responsáveis pelo julgamento das respostas dadas pelos reinos adversários. Isso implica a construção da capacidade interpretativa dos alunos a partir do elemento e da competência analítico-comparativa. Na sala de aula, sempre que um reino atacava outro e uma resposta era dada pelo grupo defensor, o professor Leiknir perguntava aos atacantes: "a resposta está correta? Foram vocês que fizeram a pergunta, então sabem a resposta!".

E é no momento das batalhas em si, em que um reino faz pergunta a outro, que a construção da capacidade analítico-comparativa[63] era estimulada pelo professor Leiknir. Ademais, cabia aos alunos decidir se a resposta dada pelo reino adversário estava correta ou incorreta, o que, dependendo do caso, era concedido ou negado o ponto na batalha. Apenas

[63] Entendemos por capacidade analítico-comparativa o *savoir-faire* em construir parâmetros que possibilitem aos sujeitos uma compressão autônoma de certos saberes e conhecimentos. Em outras palavras refere-se a uma forma de apreender o conhecimento historicamente construído e observado na cultura humana, interpretá-lo e reconstruí-lo com base em suas leituras e na própria visão de mundo. No *Alea Jacta Est*, a capacidade analítico-comparativa manifesta-se no momento em que os alunos precisam julgar a resposta dada pelos membros de reinos adversários, já que os alunos não podem utilizar o livro didático como referência, precisam estabelecer novas interpretações a partir de análises comparativas daquilo que leram no livro didático.

quando o professor Leiknir julgava que a decisão de um reino não estava correta, é que ele intervinha. Mas a intervenção do professor Leiknir nunca foi no sentido de apontar o erro dos alunos e sim no sentido de pedir que eles avaliassem, às vezes até com o auxílio do livro didático, a resposta dada pelo reino adversário. O professor sempre dizia em sala de aula: *"por quê a resposta não está certa? Pega o livro e me mostra onde você viu isso! Tem certeza que o que está escrito no livro não é o mesmo do que ele respondeu? Analise com calma!"* [**baseado em observações**].

Em nossas observações participantes, presenciamos uma prática sempre voltada para a construção coletiva do conhecimento, mas principalmente uma prática voltada para a construção de habilidades e competências, sem perder de vista a dimensão humana dos alunos. As batalhas, nesse sentido, constituíam-se em procedimento que garantia, de maneira incisiva, a construção da ação solidária entre os alunos e destes com o professor, bem como possibilitava a construção da competência interpretativa e da competência analítico-comparativa. Pelos motivos expostos, o elemento da competitividade e os desafios de sua utilização denotam uma ação significativa na sala de aula, ainda que demandasse certos cuidados por parte do professor, já que marcam o desejo de vencer que parece inerente ao ser humano e quando bem utilizado na sala de aula, pode proporcionar ganhos pedagógicos.

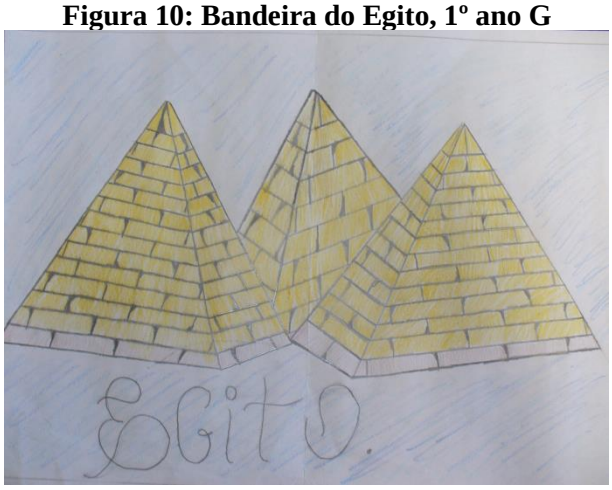
6.1.4.2. As bandeiras

Dentro do sistema de jogo de *RPG* criado pelo professor Leiknir que dá suporte ao projeto *Alea Jacta Est*, há um momento em que os alunos são chamados a produzir a bandeira do reino do qual fazem parte. Depois de produzida, a bandeira é apresentada, discutida, avaliada e permanece como elemento da identidade de cada reino na sala de aula. Isso permitia que os alunos, através do jogo e da prática docente do professor de História, pudessem construir noções de identidade e pertencimento. Essas noções permitiam uma maior identificação com o povo que estava sendo estudado pelos alunos, mas também certa coesão entre os alunos de cada grupo. É através da simulação proporcionada pelo jogo que o professor Leiknir estimulava a construção de conhecimentos históricos específicos ao aproximar os alunos de realidades tão distantes, temporal e espacialmente.

A construção das noções de identidade e pertencimento proporcionadas pelo simulacro do jogo utilizado na sala de aula é fortemente reforçada pela construção da bandeira de cada reino. Chamamos atenção para o processo de pesquisa que envolve a criação das

bandeiras em cada grupo. Os alunos, instruídos pelo professor Leiknir, sabem que precisam contar como se deu o processo de construção da bandeira, bem como justificar os elementos usados, tais como: cores, símbolos, palavras e demais elementos presentes na bandeira. Olhemos para a bandeira produzida pelos alunos do reino do Egito do 1º ano G da Escola EREBOR:

Figura 10: Bandeira do Egito, 1º ano G



Fonte: foto feita pelo autor do material produzido pelos alunos do reino do Egito, 1º ano G, Escola EREBOR.

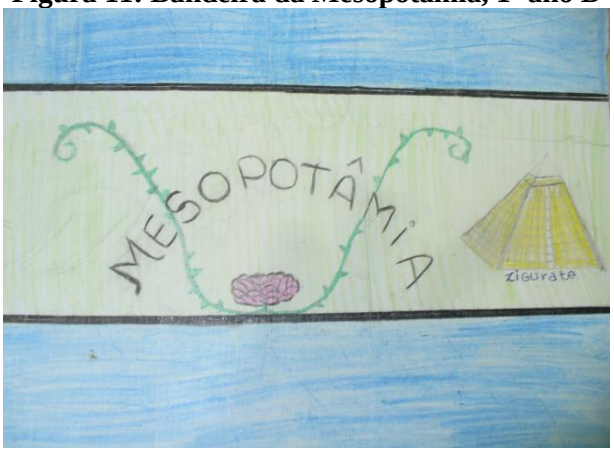
Como podemos observar na imagem acima, os alunos do reino do Egito utilizaram as três principais pirâmides para representar o reino ao qual faziam parte. A explicação na sala de aula evidenciou como as pirâmides do Gizé representavam muito bem o Egito e expuseram que as pirâmides de Quéops, Quefren e Miquerinos no complexo de Gizé são as mais importantes. Segundo os alunos do reino do Egito do 1º ano G, outro elemento representativo é a esfinge de Gizé, mas como desenhá-la era muito difícil, deixaram de incluir a esfinge. A líder do Egito explica como foi o processo de construção e evidencia a pesquisa e o trabalho em grupo:

> *Eu conversava com meu grupo, aí a gente decidia como é que a gente ia montar, fazia um rascunho de tudo e eu levava pra casa e pintava o rascunho. E as outras pessoas me explicavam algumas coisas e pronto. Era assim.*
>
> **Gelvira, 1º ano G, Escola EREBOR – Entrevista 14/08/2015.**

Outra bandeira que merece ser aqui reproduzida, sobretudo pela apresentação feita pelos alunos, é a do reino da Mesopotâmia, na turma do 1º ano G. Na apresentação, os alunos foram capazes de fazer o reconhecimento de elementos e símbolos pertencentes à história dos povos que viveram na região entre os rios Tigre e Eufrates. Podemos naquele momento das

observações participantes, relacionar e perceber que a questão mais importante, na apresentação dos grupos, era o fato de que, através do reconhecimento dos elementos e símbolos, havia a apropriação de conteúdos específicos da História dos povos que estavam sendo estudados.

Figura 11: Bandeira da Mesopotâmia, 1º ano D



Fonte: foto feita pelo autor do material produzido pelos alunos do reino da Mesopotâmia, 1º ano D, Escola EREBOR.

E para além do reconhecimento dos símbolos dos povos estudados, os alunos são convidados pelo professor Leiknir, a fazer uma espécie de releitura da história dos povos [**baseado em observações**]. Isso é equivalente ao que apontam Pozo, Asensio e Carretero (1989) como reconstrução histórica. No *Alea Jacta Est*, os alunos são convidados a conhecer elementos da história dos povos estudados e, ao invés de simplesmente reproduzi-los, são incentivados a interpretá-los e dar-lhes suas próprias visões da História.

Isso pode ser evidenciado na bandeira acima, na qual os alunos representaram os rios Tigres e Eufrates pela cor azul, na parte superior e inferior do mapa. Os dois rios cercam uma porção de terra fértil, de onde brota uma flor. Os ramos da flor são tomados pelo nome de origem grega Mesopotâmia, que significa "entre rios". Na imagem, podemos ainda ver a representação de um zigurate. Os zigurates eram grandes edifícios religiosos com o formato de pirâmide, utilizados para o culto das divindades locais, bem como serviam para a observação de astros celestes e das enchentes dos rios.

O que observamos na utilização das bandeiras, é a relação ativa do aluno com as imagens para a construção do conhecimento histórico. Segundo Adam Schaff (1987):

> No conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa; a relação cognitiva nunca é

> passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece; o conhecimento e o comprometimento do historiador estão sempre socialmente condicionados (SCHAFF, 1987, p. 105).

Com base no que observamos nas representações das bandeiras dentro do *Alea Jacta Est*, podemos afirmar que aquilo que aponta Schaff (1987) encontra na prática docente do professor Leiknir, no que se refere ao processo de criação, explicação e identificação/internalização das bandeiras dos reinos, que é, sem dúvida, um forte elemento de (re)construção do conhecimento histórico na sala de aula.

A partir dos elementos explicitados acima, quais sejam eles: a construção das noções de identidade e pertencimento; a produção e o reconhecimento de elementos e símbolos dos povos da Antiguidade Oriental, apontamos que esta prática se associa à apresentação de outras formas de linguagem (imagens) aos alunos, com vistas ao desenvolvimento da leitura crítica e contextualizada de imagens. Os alunos passavam a perceber que a História não se restringe aos documentos escritos em livros ou documentos oficiais, mas quaisquer marcas produzidas pelo homem na sociedade que sejam passíveis de serem narradas, passam a ser objeto de análise.

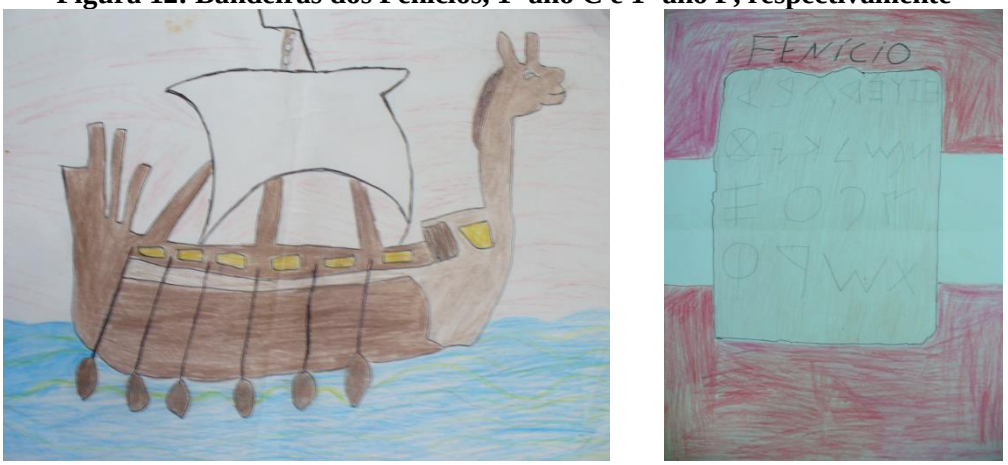
Dessa forma, o professor Leiknir incentiva os alunos a perceberem os sinais existentes na sociedade que podem dar pistas das relações humanas no espaço e no tempo. E, dentre as possíveis formas de leitura e compreensão da História, estaria a imagem. Assim, feitas as apresentações, pelos grupos, dos significados de suas produções imagéticas, o professor passa a dar as suas explicações sobre o processo de construção das bandeiras e os motivos que os levaram a fazê-la. Busca também evidenciar a importância da leitura e compreensão da História a partir de elementos imagéticos, como as bandeiras dos povos [**baseado em observações**].

A fala do professor sobre a importância da leitura crítica e contextualizada de imagens para uma melhor compreensão da História é ouvida pelas sete turmas observadas com grande atenção por parte dos alunos. Em sua fala, o professor Leiknir também destaca a pluralidade interpretativa que muitas possibilitam [**baseado em observações**]. A fala do professor se encontra com o que diz Kossoy (2001):

> No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação socioeconômica, de seus preceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural. (KOSSOY, 2001, p.115).

Ambas as falas, do professor Leiknir e de Kossoy (2001), ganham materialidade nas representações feitas pelos alunos do 1º ano C e do 1º ano F. Em salas de aula diferentes, os alunos representavam o mesmo reino: os Fenícios. E os diferentes alunos fizeram diferentes representações para o mesmo reino. As duas bandeiras estão reproduzidas abaixo para exemplificar o que ocorria em todas as turmas, ou seja, o fato de que um mesmo reino pode ser representado de maneira diferente pelas sete turmas que vivenciaram o projeto didático *Alea Jacta Est* do professor Leiknir.

Figura 12: Bandeiras dos Fenícios, 1º ano C e 1º ano F, respectivamente



Fonte: foto feita pelo autor a partir dos materiais produzidos pelos alunos dos reinos Fenícios, 1º ano C e 1º ano F, respectivamente, Escola EREBOR.

Se os alunos do 1º ano C que faziam parte do reino Fenício apropriaram-se do fator das navegações e do comércio marítimo para representar os fenícios através do barco navegando o Mar Mediterrâneo, os alunos do 1º ano F destacaram a escrita fenícia (cuneiforme) como o principal legado daquele povo e que, portanto, deveria representa-lo na bandeira de seu reino. É importante destacar que ambas as representações evidenciam certa apropriação e interpretação do conteúdo histórico.

6.1.4.3. Os mapas

Se as bandeiras dentro do *Alea Jacta Est* possibilitavam aos alunos dos primeiros anos do ensino médio da Escola EREBOR a representação e identificação de elementos da identidade do reino do qual faziam parte, os mapas representavam uma tentativa de reconhecimento dos limites territoriais desse reino e das terras inimigas. Logo, estamos

falando da localização e do reconhecimento do espaço físico dos povos estudados. Os alunos passam através da produção do mapa dos reinos a representar os espaços físicos dos reinos estudados. Para construírem essas representações, eles precisam estudar cartas geográficas nas quais estejam representada a localização, no espaço físico, os reinos estudados.

Ainda que muitos dos alunos optem por uma representação baseada na disposição dos reinos dentro da sala de aula, devemos destacar, assim como o faz o professor Leiknir, que o movimento de representação a partir da realidade que os cerca, muitas vezes sem conexão com a localização e o reconhecimento do espaço físico real, é ainda um ganho para os alunos, num primeiro momento. Exemplo disso, é que fizeram os alunos do reino de China do 1º ano G, reproduzido abaixo.

Figura 13: Mapa produzido pelos alunos do reino da China, 1º ano G

Fonte: foto feita pelo autor a partir do material produzido pelos alunos do reino da China, 1º ano G, Escola EREBOR.

Junto ao mapa reproduzimos a fala do aluno Gimli, líder da China, que nos conta como o mapa foi confeccionado:

> *E, no mapa, eu me centralizei mais na escola. Como a gente estava formado lá na sala de aula, os reinos. Todas e "tudos". Aí, quando eu comecei a imaginar, comecei a imaginar como é que estavam formados os reinos lá na sala, aí eu resolvi colocar no papel. Aí, eu fui colocando. Aí, eu fui colocando no papel.*
>
> **Gimli, 1º ano G, Escola EREBOR – Entrevista 14/08/2015.**

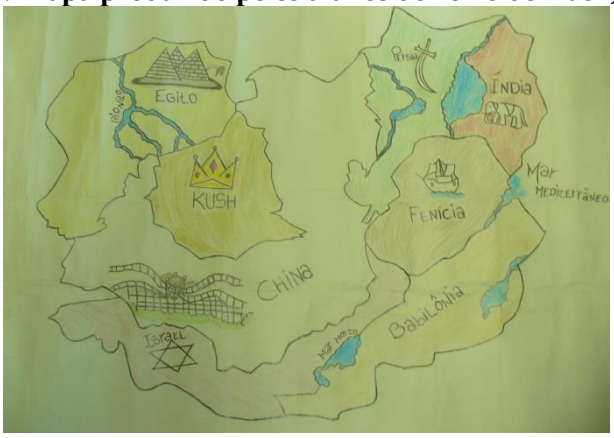
Ao analisarmos o mapa e a fala do aluno que participou como sua confecção se realizou, devemos expor que o mapa aponta para o reconhecimento do entorno do reino da China a partir da disposição dos grupos no recinto da sala de aula. Além do mais, podemos ver no mapa a utilização do sistema de legendas para descrever os reinos existentes no jogo.

Outra questão que deve ser observada é que o mapa não traz a Babilônia, porque no momento em que foi construído, o reino da Babilônia, no jogo, havia sido dizimado.

A criação dos mapas dos reinos pelos alunos dentro das aulas com o jogo possibilitava a interdisciplinaridade com a Geografia, a partir do estudo de mapas. Embora alguns alunos pudessem criar os mapas a partir da disposição dos reinos na sala de aula, o professor Leiknir aproveitava para comparar a produção dos alunos com os mapas históricos, pedindo-lhes para que apontem o que há de semelhante e o que há de díspar nas representações. Ao fazê-lo, o professor Leiknir também vai expondo elementos importantes em um mapa, tais como: a utilização de legendas, de escalas, a representação do relevo, da vegetação e da hidrografia, as noções de proximidade e distanciamento, bem como vai fazendo ponderações sobre as disputas entre povos próximos a recursos importantes ou rotas comerciais [**baseado em observações**].

Abaixo podemos ver outra representação feita pelos alunos do reino de Kush, também do 1º ano G, que toma alguns dos elementos citados acima, como a preocupação em representar os rios e os principais mares e que, segundo os alunos que o apresentaram, se preocuparam em criar uma escala mais ou menos próxima do real para mostrar os diferentes tamanhos dos reinos (só que para isso tomaram o tamanho dos reinos na sala de aula com o jogo).

Figura 14: Mapa produzido pelos alunos do reino de Kush, 1º ano G



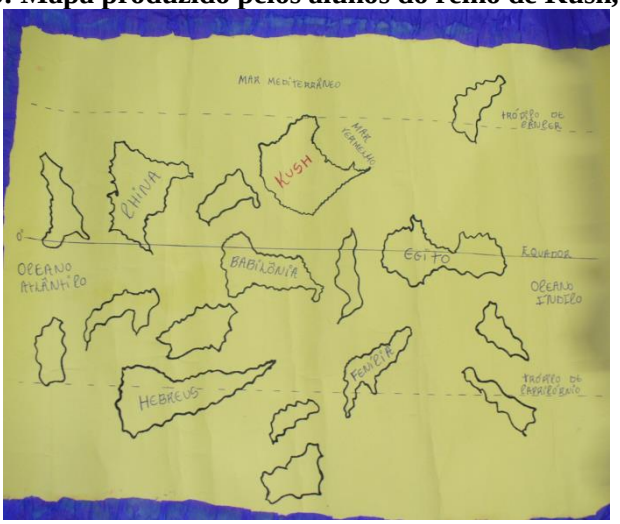
Fonte: foto feita pelo autor a partir do material produzido pelos alunos do reino da China, 1º ano G, Escola EREBOR.

Além de utilizarem outros elementos para a representação dos reinos no mapa, os alunos do reino de Kush não fazem uso das legendas para caracterizar cada reino e, ao contrário disso, se apropriam dos símbolos utilizados nas bandeiras de cada reino em sala de aula. O que evidencia uma relação de construção do conhecimento contínua na sala de aula

proporcionada pela prática docente do professor Leiknir ao fazer uso do jogo na sala de aula [**baseado em observações**].

O último mapa que aqui reproduziremos traz a representação das linhas latitudinais e tem uma preocupação em representar os oceanos. O que pretendemos evidenciar é que as representações dos alunos dos vários grupos e das sete turmas do primeiro ano do ensino médio que observamos, apontam para o diálogo interdisciplinar com a Geografia e isso ocorre principalmente pelas discussões iniciadas pelo professor Leiknir em sala de aula a partir do *Alea Jacta Est*.

Figura 15: Mapa produzido pelos alunos do reino de Kush, 1º ano C



Fonte: foto feita pelo autor a partir do material produzido pelos alunos do reino da Kush, 1º ano C, Escola EREBOR.

Tudo isso contribui para o desenvolvimento da capacidade de ler criticamente e de maneira contextualizada os mapas. Não há dúvidas que a prática docente do professor Leiknir, ao utilizar a linguagem do jogo, em especial o RPG, na sala de aula, propícia a construção de várias habilidades e competências a partir dos elementos vivenciados pelos alunos a partir do projeto didático *Alea Jacta Est*. Seja através das batalhas, das bandeiras ou dos mapas, todos mediados pelo professor Leiknir, o *Alea Jacta Est* traz ganhos pedagógicos para as aulas de História. Mas e quando os alunos não querem jogar? O que faz o professor Leiknir quando isso acontece?

6.1.5. "Professor, eu não Quero Jogar!"– Desafios à Prática Docente do Professor que Busca Inovar na Sala de Aula

Durante o período de observação das aulas do professor Leiknir com o projeto didático *Alea Jacta Est* pudemos perceber o interesse e a grande adesão dos alunos ao projeto. No entanto, longe de ser uma unanimidade, em algumas situações, presenciamos alunos que não queriam participar do jogo na sala de aula. O que de imediato nos levava a uma série de reflexões. A primeira delas levou-nos a tentar entender o desafio desse professor que busca inovar suas aulas a partir do jogo de RPG. Temos consciência das dificuldades do professor Leiknir em utilizar um projeto de tamanha complexidade na sala de aula [**baseado em observações**]. Ainda que a gestão da EREBOR não fizesse objeção, realidade atípica do que o discurso comum de professores apresenta, o trabalho de planejamento e execução do *Alea Jacta Est* exige do professor criatividade, intensa reflexão e atenção. Segundo o próprio Leiknir:

> *Utilizar o jogo na sala de aula é mais complicado do que dar uma aula expositiva. Porque eu preciso estar atento o tempo todo, depois de vencer o planejamento e as reflexões, preciso convencer alguns alunos de participar. Mas os resultados* [...] *são muito melhores, eu não tenho dúvidas.*
>
> **Professor Leiknir – Entrevista 22/10/2015.**

A fala do professor Leiknir expõe as dificuldades, inclusive, da falta de formação para esse tipo de atividade na sala de aula. A sua imersão nesse tipo de atividade requereu uma intensa experimentação, sistematização das regras do jogo e reflexão sobre a sua utilização em sala de aula. Segundo o professor Leiknir, o jogo não está pronto e sempre recebe novos elementos ou alguma coisa é modificada a depender da turma.

Mesmo depois de tanta reflexão, sistematização e experimentação acontece de algum aluno declinar de participar do jogo na sala de aula. Sendo o jogo uma atividade livre (HUIZINGA, 2014), quando levado para a sala de aula ele perde essa característica fundamental? A sala de aula permite a não participação dos alunos? O professor, ao utilizar o jogo na sala de aula, pode permitir a não participação dos alunos?

Com relação ao Alea Jacta Est e à prática docente do professor Leiknir frente aos desafios e reflexões acima expostos, afirmamos que cada caso era tratado em sua especificidade pelo professor. Nesse sentido, observamos situações em que o professor Leiknir permitia a livre escolha dos sujeitos. Um importante exemplo está na escolha dos alunos que ocupariam a função de líder. Como o próprio professor afirma não conhecer muito

bem os alunos das turmas iniciais do ensino médio, nesse momento ele permite aos alunos a possibilidade de não aceitar exercer a função de líder [**baseado em observações**].

Para o professor Leiknir, a sala de aula não permite a não participação dos alunos nas atividades pedagógicas e a própria utilização do jogo na sala de aula ao ganhar uma preocupação pedagógica impõe ao professor a necessidade de integrar todo o grupo na atividade. O que o professor precisaria fazer para isso é garantir uma atividade prazerosa, mas em alguns momentos é necessário também "um freio de arrumação". O que o professor Leiknir chama de "freio de arrumação" refere-se à percepção dos docentes sobre a sala de aula e com isso saber muitas vezes interromper o planejamento e as discussões específicas da disciplina para discutir outras questões.

Em algumas situações, algumas devido ao jogo e outras por questões diversas, presenciamos o professor interromper e depois retomar o seu planejamento. Antes de entrarmos naquilo que é o objeto central dessa discussão, ou seja, os desafios do professor de História ao utilizar o jogo em sala de aula; iremos, ainda que rapidamente, expor elementos importantes da prática docente do professor sujeito da pesquisa.

No dia 11 de junho de 2015, observávamos a aula do professor Leiknir na turma do 1º ano E, quando de repente uma aluna começou a cantar e gritar na sala de aula, e em voz alta. Muitos alunos riram da situação, ao passo que o professor interrompeu imediatamente a aula com o jogo e dirigiu-se à aluna. Sem conseguir acalmar a menina, o professor contou com a ajuda de um aluno da sala que já tinha visto a aluna naquela situação. O aluno tirou a aluna da sala e levou-a carinhosamente para a sala da coordenação. O professor saiu da sala de aula e regressou minutos depois com uma bola de futebol. Sentou-se em silêncio, pôs a bola presa entre os pés e pediu que todos os alunos sentassem em círculo e pediu que a bola fosse passada de pé em pé. Quando os alunos terminaram o professor aproveitou para destacar a importância do trabalho em grupo e do respeito às diferenças [**baseado em observações**].

O episódio narrado acima evidencia que o planejamento do professor e o projeto didático *Alea Jacta Est* não podem ser maiores do que a vida dos alunos. O professor precisou sair de seu planejamento pelo fato de ter percebido que alguns alunos riam da condição da colega[64], portanto faltavam-lhe com respeito e acabavam por evidenciar certa insensibilidade. Segundo o professor Leiknir, as aulas com o jogo não dariam conta do que havia acontecido e ele precisava tomar uma atitude [**baseado em observações**].

[64] No intervalo descobriríamos que a aluna tinha sofrido um surto em decorrência de seu afastamento do acompanhamento psicológico que recebia. Segundo a coordenação, o pai decidiu deliberadamente deixar de levar a menina para as seções de acompanhamento psicológico para leva-la a igreja para orar. O fato impõe outro desafio à prática docente do professor Leiknir: o fanatismo religioso evidente no entorno da EREBOR.

Os chamados "freios de arrumação" do professor Leiknir também vinham no formato de conversas que buscavam evidenciar a importância da escola e dos estudos formais como forma de possibilitar outra realidade aos alunos [**baseado em observações**]. Vinham também quando alguns alunos não queriam participar do jogo. Aí, então, o professor utilizava a conversa para estimulá-los a participar, como fica evidente na fala da aluna Astrith: "*teve uma hora que eu tentei desistir, mas o professor ficou insistindo para eu não desistir"* **(Astrith, 1º ano A, Escola EREBOR – Entrevista 04/09/2015)**.

Em outras situações, o professor Leiknir perguntava, aos alunos de toda a turma, se poderia abandonar as aulas com o jogo e retornar as aulas tradicionais quando alguns alunos não queriam participar. Em nossas observações, percebemos como essa estratégia do professor acabava funcionando pelo fato dos alunos terem estabelecido uma relação ao falar de aula tradicional e a associação desta com algo chato e monótono. Embora o professor Leiknir variasse a abordagem quando um aluno ou um grupo de alunos não queria participar das aulas com o jogo, foi a ameaça de voltar às aulas tradicionais a que mais surtia efeito. Já que os alunos não queriam ser responsáveis pela mudança de uma aula com o jogo para uma aula tradicional [**baseado em observações**].

Outra estratégia utilizada pelo professor Leiknir quando alguns alunos não queriam participar das aulas com o jogo, era transferir os alunos para outros reinos para ver se eles passavam a querer participar. Muitas vezes, o professor precisava tomar medidas mais drásticas, como no 1º ano D em que o professor Leiknir acabou com dois reinos, ainda no começo do jogo, e distribuiu os alunos para outros reinos [**baseado em observações**].

Essa medida drástica acabou por gerar um problema no sistema do jogo, pois ao acabar com um reino, como ele seria estudado? Se pensarmos no sistema de jogo criado pelo professor Leiknir e levarmos em conta que o momento para conhecer os outros reinos era o das batalhas, chegamos a um impasse: se um reino não faz mais parte do jogo, seja pela ação do professor ou pela destruição nas batalhas, por quê os alunos precisarão estuda-lo? Qual o sentido de estudar um reino dizimado? A nossa preocupação ganhou materialidade na fala da aluna Donamira ao afirmar que para a prova *"teve algumas perguntas que a gente não teve como estudar. Porque dois reinos no começo foram eliminados por causa dos participantes"* **(Donamira, 1º ano D, Escola EREBOR – Entrevista 07/08/2015).**

Ao falarmos com o professor e apontar a questão observada, ele não só reconheceu o problema no sistema de jogo, como passou a refletir sobre as possibilidades para corrigi-lo. E evidenciou ser esse um desafio da utilização do jogo na sala de aula: a descoberta de problemas no sistema de jogo e a tentativa de minimizá-los ou exclui-los. O que o professor

evidencia em sua fala é a necessidade de reflexão e experimentação constante sobre a sua prática docente, já que a bibliografia não dá conta de como o professor deve atuar quando utiliza linguagens alternativas e os alunos não querem participar.

Mas se olharmos por outro lado e retomarmos o depoimento da aluna Donamira que evidenciou a ausência de dois reinos, veremos que o jogo proporciona muito mais ganhos, do que expõe problemas. Vejamos o que diz Donamira sobre a avaliação de História e como o *Alea Jacta Est* possibilitou que a mesma pudesse respondê-lo:

> *Mas teve algumas perguntas que a gente tinha estudado. Porque antes da prova teve várias batalhas contra o Egito, contra os persas. Contra a maioria dos reinos. Então a gente ficou sabendo das coisas da maioria dos reinos. Aí ajudou e muito. Porque teve perguntas... A maioria das perguntas. Eu acho que de dez, seis das perguntas foram sobre o Alea Jacta Est, que foi a batalha.*
>
> **Donamira, 1º ano D, Escola EREBOR – Entrevista 07/08/2015.**

Por todos os elementos expostos do projeto didático *Alea Jacta Est*, é que os alunos apontam o professor Leiknir como sendo um "bom professor" (CUNHA, 1989). E isso fica evidente pela fala unânime dos 25 alunos por nós entrevistados. Aqui, porém, reproduziremos a fala significativa do aluno Alaric, do 1º ano A:

> *Para mim foram as melhores aulas que eu já tive de História em toda a minha vida. Desde que eu me conheço por gente. Eu achava muito interessante pelo jeito de Leiknir ensinar.* [...] *Fez com que eu me interessasse mais pela História. Tipo, não buscar a ler só o presente, mas buscar investigar também o passado. Para saber o que aconteceu no passado para que viesse ser agora no presente. Aí, eu me interessei mais.*
>
> **Alaric, 1º ano A, Escola EREBOR – Entrevista 14/08/2015.**

As aulas do professor Leiknir com o projeto didático *Alea Jacta Est* representam para Escola EREBOR e seus alunos um importante ganho pedagógico. Os desafios que se apresentam a uma prática docente inovadora na utilização do jogo, em especial o RPG, na sala de aula refletem a ausência de práticas formativas que discutam a utilização de novas linguagens no ensino de História. Embora os desafios sejam enormes, salientamos que o professor Leiknir, a partir da reflexão de sua prática docente agregada a saberes experienciais (TARDIF, 2008), conseguiu em meio a um contexto de diversidade, como evidenciamos no capítulo anterior, construir junto com os alunos possibilidades para o enfrentamento dos

problemas. É nesse sentido que o professor Leiknir e a Escola EREBOR contribuem para o aparecimento e proliferação de oásis no deserto de adversidades.

7. CONSIDERAÇÕES, POR HORA, FINAIS – OU O CONVITE PARA UMA NOVA AVENTURA

Na iminência das conclusões deste trabalho trazemos de volta o objetivo geral para evidenciar que ao analisarmos ***a prática docente de professor de História que faz uso do RPG em turmas do ensino médio de escola de referência na cidade do Recife*** acabamos por revelar que a prática docente do sujeito de nossa pesquisa a partir do projeto didático *Alea Jacta Est* é prática social que permitiu que encontrássemos, no estudo deste caso, inúmeros achados, fossem eles no sentido do incentivo à leitura do texto e do mundo (FREIRE, 1987; 1998; 2001; 2014), ou na construção e garantia de ganhos pedagógicos através de inúmeros elementos e situações proporcionadas pela sala de aula.

Em detalhe, apontamos que com a prática docente do professor Leiknir foi possível identificar e expor algumas *mudanças na relação professor, aluno e conhecimento histórico, proporcionadas pelos usos do RPG no ensino*. Tomamos aqui a liberdade de recriar uma importante fala do professor Paulo Freire para apontar que a relação professor/aluno, mediatizada pelo projeto didático *Alea Jacta Est,* estimula o trabalho educativo numa perspectiva democrática e assimétrica e assegura a construção de uma experiência relacional em um trabalho **com**, garantindo o afastamento de um indesejado trabalho verticalmente **sobre** ou assistencialisticamente **para** os alunos (com base em FREIRE, 1998, p. 28, grifos nosso).

A assunção do trabalho numa perspectiva democrática garante, portanto, também, uma nova relação desses sujeitos – professor e alunos – com o conhecimento histórico escolar. Uma vez que, através do sistema do jogo criado por Leiknir, os alunos são impelidos, de maneira autônoma, a construir o conhecimento histórico escolar, através da leitura incentivada pela exploração de aspectos cooperativos e competitivos próprios do projeto didático.

Não podemos, porém, deixar de destacar a importância da prática docente do sujeito desta pesquisa para a construção de *possibilidades a partir dos requerimentos postos pelos usos do RPG,* alicerçados principalmente na construção da autonomia dos alunos. Deixar de destacar novas configurações na relação professor/aluno e ganhos sociais evidentes através do trabalho em equipe, no sentido da construção do aluno/jogador como sujeito ético, do desenvolvimento do exercício da fala e escuta, do respeito às opiniões dos colegas, portanto, do diálogo como mediação humanizadora das relações entre pessoas, entre outros.

Merece destaque, ainda, o *desenvolvimento da leitura* e das possibilidades de *construção do conhecimento histórico escolar*, a partir da prática docente do professor Leiknir ao fazer uso do *RPG* na sala de aula. As batalhas, as bandeiras e os mapas proporcionam o desenvolvimento da leitura, cabendo esclarecer que não estamos falando de uma relação de leitura baseada na decodificação dos signos que compõem um texto, nem tampouco na mera identificação de informações nesse texto e da conseguinte transcrição do trecho com as informações identificadas para a resposta de perguntas feitas pelo professor ou propostas por atividades didáticas, como usualmente acontece no ensino de História (AISENBERG, 2012). Estamos nos referindo a um tipo de leitura capaz de identificar, interpretar e reconstruir em novas unidades de sentido as quais vão se apropriando os alunos para que construam o sentido que atribuem às coisas, ao mundo e a si mesmo. Isso acontece devido à prática docente do professor Leiknir a partir do Alea Jacta Est, nos momentos das batalhas e na construção das bandeiras e dos mapas.

Devemos lembrar que o professor Leiknir não fez uso de um *RPG* pronto e adquirido no mercado, nem o utilizou como elemento central de suas aulas para tornar o ensino divertido. Ao contrário, o sistema de regras do RPG que aparece como pano de fundo e norteia a prática dos sujeitos no ensino de História ao fazer uso da linguagem dos jogos foi criado pelo próprio professor Leiknir, tornando-o, ele também, portanto, construtor de saberes docentes. Cabe reafirmar o que dissemos acima, o *RPG* é pano de fundo na sala de aula, tem suas regras que garantem o andamento das aulas com o jogo, mas é figurante. Nas salas de aula em que observamos o professor Leiknir é a sua prática docente o elemento central, inclusive quando utiliza de seus saberes docentes para saber que, em certos momentos, precisa recuar e deixar que os alunos tomem conta de alguma situação. Porém, o faz sem perder a autoridade.

E por falar em autoridade, salientamos que autoridade e liberdade coexistem na prática docente do professor Leiknir de maneira imbricada e complementar. Essa coexistência de elementos aparentemente distantes se manifesta na prática docente de Leiknir no uso do jogo na premissa de que nas aulas com o *Alea Jacta Est* há hora para tudo, portanto, há um esforço de construção de disciplina intelectual negociada e vivida. Há hora para a concentração necessária para a leitura e construção dos saberes históricos escolares, há hora para a produção que recria os conhecimentos adquiridos, há momentos para as batalhas e, junto com elas as tristezas e alegrias das disputas, e há horas para a *catarse* quando de situações de dramatização com o *Dux Bellorum*, nas quais ludicamente se tenta saquear os pertences dos membros de um grupo e depois se tenta “invadir” outro território.

Na verdade, Leiknir nos ensinou que não é o jogo o elemento principal da sala de aula e que as aulas com o projeto didático não foram pensadas para que ele pudesse ter um ambiente usualmente apontado como ideal para o ensino de História. Ao contrário, o projeto didático criava um caos ordenado capaz de gerar as condições necessárias para as aprendizagens dos alunos. E, que é pelos alunos que o faz. Ele o faz pelos alunos, mas não aceita o discurso do "dom professoral". O faz porque é um profissional da educação, capaz de refletir sobre sua própria prática, a fim de alterá-la, ressignificá-la e reconstruí-la. Mas, por ser humano demasiado humano (NIETSCHE, 2000) não pode perder a dimensão da relação com os alunos e com o mundo que os cerca.

Lembramos que o professor Leiknir não é o único na Escola EREBOR a desenvolver um trabalho inovador. Aqui tratamos dele com centralidade por se tratar do sujeito de nossa pesquisa, porém através dele descobrimos a EREBOR e lá tantas práticas que mereciam uma pesquisa apenas para analisar e refletir o papel dos sujeitos que a compõem para a construção do perfil diferenciado da instituição, elemento que pode se constituir em uma nova pista de investigação. Logo, e a partir da observação das práticas vivenciadas em seu interior, definimos e caracterizamos a Escola EREBOR como um "oásis num deserto de adversidades". Essa escola só pode ser descrita a partir desta metáfora pelo papel engajado, com o enfrentamento das dificuldades de um entorno pouco assistido pelo poder público, em que se expõem as fragilidades das comunidades mais carentes da cidade do Recife.

Nesse sentido, enfatizamos que a EREBOR não se destaca simplesmente por figurar entre as escolas pertencentes ao programa de escolas em tempo integral, como sugerem os defensores da descabida Medida Provisória nº 746, de 2016, ao associar a melhoria do ranking da educação pernambucana nos últimos anos, saindo da quarta posição e assumindo o topo da lista do IDEB em 2016. Insinuar que o feito devesse ao fato de 40% da rede estadual de ensino médio ter escolas de tempo integral é um desrespeito ao trabalho coletivo de professores, alunos e equipes gestoras. Sem falar que a inescrupulosa insinuação cria uma odiosa dicotomia fratricida entre o programa de Escolas de Referência em Ensino Médio, em tempo integral, e as escolas regulares da rede estadual que compõem a maioria das unidades de ensino.

Longe de ser apenas o tempo integral, é o paradigma educacional por projetos didáticos, a existência de programas de incentivo como o ProEMI, os concursos públicos com exigência de prova de títulos (ainda que escassos em Pernambuco) e, principalmente, a prática docente de professores como Leiknir e outros no enfrentamento dos desafios que se impõem em contextos semelhantes ao do entorno da Escola EREBOR que contribuem para a atual

posição do ranking do IDEB. Ao invés de simplesmente reclamar porque os alunos estão chegando ao ensino médio sem saber ler, o professor Leiknir reclama, mas busca alternativas para a construção das condições de superação dessa demanda e parece ter encontrado, na utilização do RPG na sala de aula, uma alternativa.

Esclarecemos que este trabalho abre um significativo conjunto de possibilidades e apontamentos, caminhos que se abrem com esta pesquisa para a investigação de possíveis novos objetos, tais como:

- a autoria de alunos do ensino médio a partir da prática docente de professores de História que fazem uso do *RPG* na sala de aula;
- a prática docente de professores na utilização de jogos diversos, a fim de identificar as principais características desses jogos, quais os mais utilizados e quais as relações que possibilitam ao ensino de História, visando construir um mapeamento de experiências inovadoras na rede estadual na Cidade do Recife;
- construção de aspectos teóricos sobre os jogos no ensino de História a partir da compreensão de que a sala de aula não permite a espontaneidade da participação, nesse sentido qual a nova definição que receberiam os jogos quando adentram os muros da escola e se inserem nas salas de aula.

Esta aventura, ao se encerrar nas páginas desta dissertação, tem o condão de estimular que tantas outras se iniciem no mundo da pesquisa acadêmica e do reencontro do pesquisador com sua própria prática docente. No reencontro deste com a sala de aula, estamos certos, a necessidade da reflexão para uma melhor compreensão do mundo que o cerca se imporá. A partir de agora, os ventos da incerteza tiram o pesquisador da dimensão que, durante os dois anos e meio de construção desta pesquisa, apontava caminhos e dava um norte, ainda que muitas vezes não pudesse ser seguido. A partir de agora, A SORTE SEJA LANÇADA.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Prefácio: manter e renovar o ensino de História. In: SILVA, Marcos (Org.). **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013.

AISENBERG, Beatriz. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. **Ensino Em Re-Vista**, v.19, n.2, p.269-275, jul./dez. 2012.

ALMEIDA, Fábio Sampaio. **O que (não) é um *RPG*:** polêmicas e produção de sentidos em discursos sobre o *role playing game*. 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.39-50, julho/2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, pp. 637-651, set./dez., 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

AMARAL, Ricardo Ribeiro do. ***RPG* na Escola:** aventuras pedagógicas. Recife: Ed. Universitária da UFPPE, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, pp. 51-54, maio de 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagem em História. In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.). **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

BARBOSA, Lúcia Falcão; PESSOA, Brunno Manoel Azevedo. *Role Playing Game* e o Ensino de História: narrativa, simulação e criação em sala de aula. In: PACHECO, Ricardo de Aguiar (Org**.). Iniciação à Docência no Contexto da Escola: registros da formação de professores no PIBID/UFRPE.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 89-96.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BATISTA NETO, José. A Constituição da História Como Disciplina Escolar. **Projeto – Revista de Educação.** História. Porto Alegre: Projeto, v.2, n.2, p.16-21, 2000.

BATISTA NETO, José. Formação de professor, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo e CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Formação do pesquisador em educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

BATISTA NETO, José. **Saberes Pedagógicos e Saberes Disciplinares Específicos**: os desafios para o Ensino da História. In: SILVA, Aída Maria Monteiro *et al*. (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: Endipe, 2006. pp. 51-71.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática brasileira.** 37. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **A Apologia da História** ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A escolha da profissão. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia.** São Paulo. Saraiva, 1988, pp. 236-252.

BORRALHO, Maria Luísa Mulato. MAGISTER LUDI: o jogo no espaço fechado da sala de aula. **Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas**. II Série, vol. XXII, Porto, 2005, p. 29-45.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida:** a filosofia do conhecimento. 1ª Ed., Curitiba: IBPEX, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** 10ª ed. São Paulo: ed. Pensamento LTDA., 1997.

CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação Escolar e o Lúdico**: o jogo de *RPG* como estratégia pedagógica para o ensino de história. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

CARR, Edward Hallet. **Que é História?** conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CEZAR, Temístocles. Varnhagen em Movimento: breve antologia de uma existência. **Topoi**, v. 8, n. 15, p. 159-207, jul.-dez. 2007.

COSTA, Leandro Demenciano. **O Que os Jogos de Entretenimento Têm Que os Educativos não Têm**: 7 princípios para projetar jogos educativos eficientes. Teresópolis: Ed. Novas Ideias; Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas.** 2ª ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

CUPERTINO, Edson Ribeiro. **Vamos Jogar *RPG*?** Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria. São Paulo: Biblioteca 24 Horas, 2011.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros:** passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** 6ª Ed., São Paulo: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo:Atlas, 2002.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições '70, 2005

FAIRCHILD, Thomas Massao. **O Discurso de Escolarização do *RPG*.** 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2004.

FEITOSA, Jefferson Gustavo (org.). **Manual didático-pedagógico:** Lego Education. Curitiba: ZOOM Editora Educacional, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. 5ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**. São Paulo, vol.15 n. 42; maio/agosto, 2001.

FREIRE, Paulo. **O pensar e o fazer freireanos.** Recife: Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim. Tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1993.

FREITAS, Luiz Eduardo Ricon. **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. 2006. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de História no Brasil.** V.2. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar História nos anos finais da escolarização básica.** Aracaju – SE: Editora Criação, 2014.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor:** meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2006.

HUIZINGA. Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALINIWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARCATTO, Alfeu. Palestra – RPG como instrumento de ensino e aprendizagem: uma abordagem psicológica. In: ZANINI, Maria do Carmo (org.). **Anais do I Simpósio RPG & Educação.** São Paulo: Devir, 2004.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do Quadro**: uma metodologia lúdica e participativa baseada no *Role Playing Game*. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Juan Manoel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002,

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A História da Educação face à "crise de paradigmas". In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTTA, Sonia Maria Rodrigues. ***Roleplaying Game:*** a ficção enquanto jogo. 1997. 372f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 1997.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2000.

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.6, n.11, pp.99-116, set.1985/fev.1986.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.92 / ago93.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 9 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano** - Um livro para espíritos livres. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

PAVÃO, Andréa. **A Aventura da Leitura e da Escrita Entre Mestres de Roleplaying Game (*RPG*).** São Paulo: Devir, 2000.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Sete categorias de perguntas e a interpretação de fontes históricas no primeiro grau. **Hist. Ensino**, Londrina, v.4, p.89-102, out. 1998.

PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. RPG nas aulas de História e Geografia. In: ZANINI, Maria do Carmo (Org.). **Anais do I Simpósio RPG & Educação.** São Paulo: Devir, p. 180-217, 2004.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Flertando Com o Caos**: os jogos no Ensino de História. In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.). Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed,1999.

PIRES, Laís Helena Gouveia. Palestra – RPG: uma construção interdisciplinar do conhecimento. In: ZANINI, Maria do Carmo (org.). **Anais do I Simpósio RPG & Educação.** São Paulo: Devir, 2004.

POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel; CARRETERO, Mario. Modelos de aprendizaje-enseñansa de la Historia. In: POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel; CARRETERO, Mario (comp.). **La enseñanza de las Ciencias Sociales.** Madri: Visor Distribuiciones, 1989.

RIBEIRO, Marcus Venicio. Não basta ensinar história. **Nossa História**. Ano 1, n. 6, abril de 2004. p. 76-78.

RICON, Luis Eduardo. Introdução: o que é RPG? In: ZANINI, Maria do Carmo (org.). **Anais do I Simpósio RPG & Educação.** São Paulo: Devir, 2004.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142, 2010.

ROCHA, Helenice. A leitura na aula de história como experiência de alteridade. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; *et. al*. (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RODRIGUES, Joycimara de Morais. **Narração e Imaginação**: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afro-brasileira através do Role Playing Game. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2014.

RODRIGUES, Sônia. **Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n.19, pp.37-50, set/dez/2006.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SALES, Matheus de Oliveira. **Jogos Textuais Interativos na Escola**: efeitos do Role-PlayingGame na sala de aula. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife,. 2013

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade.** São Paulo; Martins Fontes, 1987.

SCHIMIT, Wagner Luiz. ***RPG* e Educação:** alguns apontamentos teóricos. 2008. 267f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História Com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista Brasileira da Educação – RHE**. Porto Alegre, v.16, n.37, p.73-91, maio/agos.2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Perspectiva da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos.** V.12, p.81-96, 1º semestre – 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico em sala de aula. **História e ensino.** Revista do Laboratório de Ensino de História/CLCH/UEL. Londrina, v.9, out. 2003.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. In: D'ANTOLA, Arlette (org.). **Disciplina na Escola:** autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e Ensinar História**: como jogar com isso? In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.). Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 9 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SILVA, Cláudio Rodrigo Vasconcelos. **Usos (e Abusos) do *Role PlayingGame* no Ensino de História:** um estudo sobre as possibilidades de sistemas de *RPG* na sala de aula. 2013. 100f. Monografia (Graduação). Programa de Licenciatura Plena em História, UFRPE, Recife, 2013.

SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XX:** em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 31, nº 60, 2010, p. 13-33.

SILVA, Matheus Vieira. **O Jogo de Papéis (*RPG*) como Tecnologia Educacional e o Processo de Aprendizagem no Ensino Médio**. 2009. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.

SOUZA, João Francisco de. A transmissão cultural. **Sociopoética.** Ed. da Universidade Estadual da Paraíba, V.01, nº 03, jan. a jul. 2009.

SOUZA, João Francisco de. **E a filosofia da educação:** ¿Quê?? a reflexão filosófica na educação com um saber pedagógico. Recife: NUPEP – UFPE; Edições Bagaço, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

SPERBER, Suzi Frankl; PAVÃO, Andréa. Mesa-redonda – A leitura na escola: problemas e soluções. In: ZANINI, Maria do Carmo (org.). **Anais do I Simpósio RPG & Educação.** São Paulo: Devir, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, nº 13, 2000, p. 5-23.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do Cotidiano Escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. DPeA Editora, 2003.

TZU, Sun. **A arte da guerra.** Porto Alegre: L&PM, 2006.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SANTOS SILVA & MADUREIRA, J. P. (orgs). ***Metodologia de Pesquisa das Ciências Sociais.*** Cap. IV. Porto: s/ed, 1986.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Ensino de História: concepção e prática no ensino médio. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org.). **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrinas: Ed. da Universidade de Estadual de Londrinas, 1999.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As Potencialidades do *RPG* (Role Playing Game) na Educação Escolar.** 2008. 179f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP, Araraquara, 2008.

VIANNA, Ilca; *et. al.* À guisa de introdução: dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlette (org.). **Disciplina na Escola:** autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

VIEIRA, Matheus. ***RPG* & Educação:** pensamentos soltos. Curitiba: Íthala, 2012.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizte; MIRANDA, Sonia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (org.). **História:** que ensino é esse? Campinas-SP: Papirus, 2013.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – Quadro do Estado do Conhecimento (Dissertações)

AUTOR/ANO	TÍTULO	CAMPO DO SABER	IES	PALAVRAS-CHAVE	PROBLEMA/OBJETIVOS	METODOLOGIA[65]	RESULTADOS APRESENTADOS
ALMEIDA, Fábio Sampaio. 2008/Dissertação	O Que (Não) é um *RPG*: polêmicas e produção de sentidos em discursos sobre o Role Playing Game	Letras	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Análise do Discurso; Role Playing Game; Polêmica; Interdiscurso; Ethos; Cenografia discursiva; Produção de subjetividade	Tem por objetivo caracterizar modos de produção de subjetividade que perpassam o discurso dos *RPG*s.	A partir da análise do discurso presente na revista Dragão Brasil, publicação nacional especializada em *RPG* a mais tempo em circulação. Análise feita a partir da polifonia instituída por Bakhtin e os estudos de Ducrot sobre o primado do interdiscurso.	A identificação de vozes que relacionam o *RPG* a práticas de seitas, procurando estabelecer uma estreita ligação entre o jogo e a religião: outras que incluem o jogo e seus praticantes a ter atitudes comportamentais fora dos padrões sociais, como a violência.
AMARAL, Ricardo Ribeiro. 2008/Dissertação	Uso do *RPG* Pedagógico para o Ensino de Física	Ensino das Ciências	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	Uso do *RPG* pedagógico; lúdico na educação; ensino de Física; teoria sócio-construtivista; situação-problema.	Analisar em que o uso pedagógico do *RPG* pode contribuir para o ensino de Física, integrado ao ensino de Matemática, História e Ética.	Estudo de caso participante realizado com dez alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Instituição Estadual de Ensino localizada na periferia da cidade do Recife, através de um jogo de *RPG*, dividido em oito encontros, envolvendo os aspectos cognitivos e atitudinais. As análises foram fundamentadas na Teoria Sócio-Cosntrutivista de Vygotsky, nas ideias de Pozo, Crespo e Echeverría sobre situações-problema e nos trabalhos de Macedo, Petty e Passos sobre o lúdico na Educação.	O *RPG* exerceu influência positiva sobre o aprendizado de conceitos físicos, matemáticos, históricos e éticos, além de promover mudanças atitudinais desses alunos em relação ao seu processo de aprendizagem.
BARBOSA,	Entrevista com	Antropologia	Universidade	Não possui		Análise dos elementos do	A cidade é reinventada e tem seu fio

[65] Entendemos e buscamos dentro dos resumos dos trabalhos apresentados: a abordagem escolhida pelo pesquisador, o campo do conhecimento (universo dialogal da pesquisa), os sujeitos participantes e os procedimentos (coleta e análise do material).

Lúcia Falcão. 1998/Dissertação	vampiros: uma reconstrução da cultura a partir do jogo de *RPG*	Cultural	Federal de Pernambuco – UFPE	palavras-chave[66].	Entender as relações entre Cultura e Jogo (*RPG*).	*RPG* Vampiro, entrevistas com os jogadores e observação participativa. Bem como análise do material narrativo produzido nas sessões de *RPG* do projeto Recife by Night.	condutor que figura o seu espaço afetivo definindo as suas direções qualitativas. O grupo de *RPG*, através do jogo, preenche o espaço com seu sentido próprio. E é dessa reconstrução/transmutação lúdica do espaço/tempo que o grupo o reconhece, dando-o um sentido, e dele se apropria.
BETTOCCHI, Eliane. 2002/Dissertação	Role-Playing Game: um jogo de representação visual de gênero	Design	Pontifícia Universidade Católica – RJ	Não possui palavras-chave.	Analisar a capacidade de significação, ao funcionar como "janelas" ou "links" de informação para o jogador sobre o cenário, feita pelas ilustrações no *RPG*.	Método baseado na semiologia, proposta por Roland Barthes, e iconologia, como proposta por Erwin Panofsky; para descrição e análise da sintaxe visual das ilustrações de personagem de *RPG* para utilizá-la como ferramenta na construção dos estereótipos visuais feminos e masculinos que "se arrastam" juntos com esses signos visuais.	Os *RPG*s apresentam uma colagem visual que reflete uma consciência da forma característica das linguagens pós-modernas e sua capacidade de servir como "janelas" de recriação da realidade, evocando conteúdos que vão além do assunto visível. Essa sintaxe também parece servir como meio de identificação para um dado sujeito "grupo social", os jogadores de *RPG*. Sendo possível observar que a representação de gênero no *RPG* é repetitiva e segue insistências similares às que ocorrem em outras mídias visuais (mitos e estereótipos): a figura feminina é minoritária na função heróica; apesar disto, a representação visual de figuras femininas supera a de figuras masculinas. Isto permitiu concluir que estas representações visuais seguem determinados padrões formais que parecem se relacionar com o imaginário tanto de jogadores quanto de produtores de *RPG*. E, por fim, comprovou-se que a relação forma-assunto não interfere nos conteúdos que a forma evoca.
CAMARGO, Maria Eugênia Seixas de Arruda. 2006/Dissertação	Jogos de papéis em diálogo com a Educação Ambiental: aprendendo a participar de recursos hídricos na região metropolitana de São Paulo	Ciência Ambiental	Universidade de São Paulo - USP	Jogos de papéis; negociação de conflitos; educação ambiental; participação.	Analisar os potenciais e limites metodológicos do *RPG* em relação aos princípios da Educação Ambiental.	Levantamento e comparação de experiências brasileiras de formação relacionadas à gestão urbana e ambiental. Seguida de análise de um protótipo de *RPG* (O Jogo dos Mananciais), com enfoque na modelagem de acompanhamento.	O jogo apresenta diversas potencialidades como metodologia de apoio à formação, embora seus limites estejam relacionado à complexidade da ferramenta e ao tempo dispendido na sua elaboração. Além disso, como uma metodologia didática, o *RPG* deve estar inserido num processo de formação mais amplo.
CAMPOS, Eline de Oliveira.	Do mundo do jogo ao jogo da vida: mitologia e	Ciências das Religiões	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Mitologia; Experiência do Sagrado; Rituais	Qual o sentido da revivência dos mitos na contemporaneidade em jogos de *RPG* e verificar a	Abordagem qualitativa (sócio-antropo-fenomenológica) a partir de	O jogo e o jogar como profundos reveladores da subjetividade humana e o deslocamento do campo religioso para áreas profanas, que

[66] Não tivemos acesso as primeiras páginas da referida dissertação.

2010/Dissertação	experiência do sagrado no imaginário dos jogadores de *RPG*			Contemporâneos; Roleplaying games.	experiência do sagrado no contexto do jogo	observação participante, escuta pedagógica, diário de campo, entrevistas, questionários abertos com perguntas estruturadas e aplicação do Teste Arquetípico dos Nove Elementos – AT-9	favorecem experiências do sagrado.
CARDOSO, Eli Teresa. 2008/Dissertação	Motivação Escolar e o Lúdico: o jogo de *RPG* como estratégia pedagógica para o ensino de história	Educação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Metodologia do ensino; Ensino de história – metodologia; Motivação na escola; Lúdico; Estratégia de aprendizagem.	O *RPG* enquanto estratégia de ensino na disciplina de História.	Desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de Campinas-SP, entre 2005 e 2008, com estudantes da sexta série do ensino fundamental, embasados metodologicamente na pesquisa-ação, dado o duplo papel da autora como professora e pesquisador. Os dados foram coletados através do registro da pesquisadora, histórias e fichas das personagens produzidas pelos alunos e os resultados da avaliação dissertativa.	A principal conclusão foi do caráter motivador do jogo *RPG* para o ensino de História, também aponta para um incremento das metas motivacionais aprender e performance-aproximação nos alunos jogadores de *RPG*.
CHAGAS, Artur Alves de Oliveira. 2010/Dissertação	O transbordamento do lúdico e da biopolítica em jogos Massive Multiplayer Online: um estudo sobre o World of Warcraft	Educação	Universidade de São Paulo – USP	Foucault, Michel; Jogos eletrônicos; Jogos de Computador; Ensino e Aprendizagem.	Investiga as construções identitárias individuais, os papéis sociais e compromissos assumidos entre os jogadores de MMO*RPG* e aas aprendizagens e disciplinas reforçadas em tais jogos.	Partindo da análise biopolítica de Michel Foucault, embasado no método netnográfico (Kozinets) e aplicação de questionário. Foram computadas 17 respostas, mas 7foram descartadas (os entrevistados não conheciam o jogo selecionado – World of Warcraft)[67].	Conclui que a produção de saberes-poderes, valida construções identitárias, arranjos sociais, exercícios de poder e aprendizagens, sempre mais referenciados por um mosaico de experiências individuais, ou de experiências predominantes em pequenos grupos que respeitam hierarquias bastante previsíveis e funcionais. Dentro do World of Warcraft aprendizagem, lazer e prazer podem atingir o máximo da intersecção, mas o compromisso, a disciplina e a subordinação hierárquica, aparecem de maneira semelhante[68].
CUPERTINO, Edson Ribeiro. 2008/Dissertação	Vamos jogar *RPG*? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria	Letras	Universidade de São Paulo – USP	Roleplaying game; Literatura infanto-juvenil; Práticas de leitura.	Investigar na relação entre *RPG*, literatura e sociedade, a produção contemporânea na perspectiva da criação coletiva e na elaboração das personagens, a partir das	Fez-se uso de discussões nos fóruns do gênero, registros de jogadores sobre casos felizes e resultados infelizes no uso das regras da gramática da	Aponta as narrativas interativas como um indicativo da necessidade de criação do ser humano e denuncia, não apenas as estruturas literárias e ficcionais em jogo, mas a presença de um leitor habilidoso na

[67] Não apresentado no resumo da dissertação. A mesma também não traz as escolhas metodológicas de forma clara ao longo do seu corpo textual.
[68] Não apresentado no resumo da dissertação. Mas presente no capítulo de conclusão da mesma.

					estruturas ficcionais e as formas do conto maravilhoso.	ficção. Além de observação de uma escola pública.	manipulação do universo cultural que o rodeia, cujas regras elementares são as da autoria.
FAIRCHILD, Thomas Massao. 2004/Dissertação	O discurso de escolarização do *RPG*	Educação	Universidade de São Paulo – USP	Não apresenta palavras-chave[69].	Estudar os usos do *RPG*, enquanto objeto cultural externo à escola, segundo o próprio discurso produzido acerca de sua escolarização.	Análise de trabalhos acadêmicos sobre *RPG*, entrevistas com jogadores, textos extraídos de sites sobre *RPG* e e-mails trocados numa lista de discussão na internet.	O discurso sobre a escolarização do *RPG* insere-se em uma formação discursiva cristalizada, sobretudo pelo interesse das editoras por uma reserva de mercado do *RPG* escolar, pelo discurso da insuficiência escolar, pela necessidade de responder a um discurso que difama o *RPG* a partir de uma caso específico e pelo desejo dos jogadores no reconhecimento de sua prática.
FREITAS, Luiz Eduardo Ricon de. 2006/Dissertação	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	Educação	Pontifícia Universidade Católica – RJ	*RPG*; Role Playing Game; Jogos Educativos; Múltiplas Linguagens; Desenvolvimento de Competências.	Registrar e analisar criticamente uma experiência de inserção dos jogos de *RPG* como parte integrante do currículo escolar, com o objetivo de se trabalhar a expressividade e a criatividade dos alunos por meio do uso de múltiplas linguagens e também como meio de se promover o desenvolvimento de variadas competências dentro de sala de aula.	A metodologia utilizada no incluiu tanto a observação, apoiada em cadernos de campo e fotografias, quanto a análise dos artefatos produzidos pelos 69 alunos durante (e para) as sessões de jogo, sob a forma de descrições dos personagens, histórias, textos diversos, desenhos, mapas, maquetes, além da participação na montagem de mostras dos trabalhos, visitadas por pais, professores, familiares e demais membros da comunidade escolar.	A prática de jogos como o *RPG*, que reúnem ludicidade e criatividade, pode servir como forma de se aproximar o ambiente da escola do mundo complexo, múltiplo e multi-midiático no qual as crianças e os jovens das grandes cidades se encontram imersos em seu dia-a-dia.
FREITAS, Vivianete Milla de. 2007/Dissertação	Leitura e Escrita de Jovens em Contextos de *RPG* (Roleplaying Game)	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	*RPG*; cultura escrita; produção de textos; leitura; juventude.	Analisar e explicitar quais as motivações, como se apresentam as escritas dos adolescentes jogadores de *RPG*; e em quais aspectos as práticas de leitura e escrita são favorecidas pelo *RPG*.	Pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, baseada na observação direta em situações de jogo, na análise das produções de jovens jogadores, composta de entrevista com um grupo se seis jovens jogadores de *RPG* e de pesquisa documental de manuais de jogo.	Os resultados indicam que os jogos de *RPG* se apresentam como campo vasto e variado para produção de narrativas orais e escritas. Os adolescentes encontram muitas motivações para produção escrita através de leituras literárias de *RPG* e, a partir destas leituras, produzem textos singulares, sob a forma manuscrita tanto de forma individual como coletiva. O universo de leituras desses jovens é vasto, variado e motivador das práticas de leitura, principalmente aquelas cuja finalidade é a preparação para o jogo. Finalmente, as escritas advindas do *RPG* segundo os jovens, contribuem para a expansão de suas relações sociais.

[69] Não tivemos acesso as primeiras páginas da referida dissertação e nem a ficha catalográfica, mas a mesma não apresenta as palavras-chave na folha de resumo.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. 2009/Dissertação	Jogo das representações (*RPG*) e aspectos da moral autônoma	Psicologia	Universidade de São Paulo - USP	Jogos; Role-playing Game; *RPG*; Jean Paiget;; Epistemologia Genética; Desenvolvimento Moral; Cooperação	O *RPG* como mobilizador do desenvolvimento da moral autônoma	Registro em áudio e vídeo, observações das sessões de jogo e entrevistas com 7 alunos em 12 encontros	O *RPG* desenvolve a cooperação e a negociação, bem como o exercício da resolução de problemas.
FUJII, Roberto Shiniti. 2011/Dissertação	Um estudo sobre a argumentação no *RPG* nas aulas de Biologia	Educação	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Argumentação, Role-playing Game, Jogos Cooperativos, Ensino de Ciências, Ensino de Biologia.	Analisar a argumentação dos alunos do Ensino Médio e Superior num jogo de *RPG* envolvendo uma temática relacionada ao ensino de Biologia.	Pesquisa de cunho qualitativo, constituída a partir da aplicação de uma aventura em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública do Paraná e em uma turma de graduandos da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná – ambas gravadas e transcritas.	Pode-se concluir que o *RPG* incentiva o desenvolvimento da argumentação a partir da fala dos participantes com hábitos culturais e sociais reconhecidamente maiores pelo grupo, os quais ganham autoridade para decidirem os rumos do enredo. Tal condição coloca o *RPG* como um jogo de cooperatividade relativa, pois os jogadores com maior autoridade podem se utilizar de técnicas persuasivas para obter a adesão dos demais jogadores para ações que não refletem, necessariamente, uma decisão coletiva.
GUIMARÃES, Danilo Silva. 2007/Dissertação	Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representação de papéis	Psicologia	Universidade de São Paulo – USP	Intersubjetividade, Interações dialógicas, Alteridade, Desejo, Role playing.	Compreender alguns processos de construção acerca do outro e de si através de um estudo de relações intersubjetivas grupos a partir de sessões de *RPG*.	A partir de uma perspectiva semiótica-cultural, tomou-se para exame uma situação empírica envolvendo interações de natureza lúdica que possuem uma dinâmica particular na construção de objetos e desejos dos jogadores.	Propõe que o significado essencial das construções pessoais está no âmbito de outrem, presente ou ausente, real ou imaginário, em relação ao qual o eu procura constituir um plano de compartilhamento.
MARTINS, Cristina de Matos. 2007/Dissertação	Um estudo do perfil textual de role playing games 'pedagógicos'	Letras	Universidade de São Paulo – USP	Role playing (Análise linguística); Linguística textual; Habilidades de leitura; Comunicação verbal; Interação social; Teoria ergódica; Jogos Educativos (Língua portuguesa)	Explicitar os aspectos que distinguem os *RPG*'s pedagógicos e refletir sobre sua utilização como instrumento pedagógico.	Análise da aventura "A Travessia do Liso do Suçuarão", baseado no romance "Grande Sertão: Veredas" de Guimarães Rosa e análise do livro "O Resgate dos Retirantes", bem como a observação de uma sessão de jogo desse ultimo título.	A finalidade pedagógica dos jogos não está centrada no conteúdo informacional que o texto de ficção ajudaria a transmitir, mas sim nas habilidades de leitura e de representação dos jogos.
MATTOS, Alexandre	Centralização ou dispersão dos	Letras	Universidade de São Paulo -	Roleplaying games; Análise de	Avaliar a possibilidade da constituição de uma nova relação	Análise do funcionamento	A hipótese da pesquisa não é confirmada, pois o discurso do livro de regras se torna

Zorio de. 2006/Dissertação	sentidos? Uma análise do discurso do *RPG* Vampire: The Masquerade		USP	Discurso; negociações interpretativas; interação autor-leitor	de poder entre as posições discursivas do Autor e do Leitor/Jogadaor, em que este assuma a posição de fonte privilegiada de produção de significados.	discursivo do jogo (Vampire: The Masquerade), a partir da linha francesa de Análise de Discurso, centrada em três dimensões: a) caracterização do leitor de acordo com o corebook; b) análise da interação entre Autor e leitor na interpretação do corebook; c) análise das possibilidades de leitura do discurso visual desse *RPG*.	mais centralizados; embora permita que o saber-poder interpretativo flua para o Leitor em determinados pontos, mas prevalecem os significados associados à posição discursiva do Autor.
MIRANDA, Eduardo Silva. 2005/Dissertação	Libertando o sonho da criação: um olhar psicológico sobre os jogos de interpretação de papéis (*RPG*).	Psicologia	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Adolescência, cognição, desenvolvimento humano, jogos de interpretação de papéis, jogos de regras, jogos simbólicos.	Investigar, a partir de bases psicológicas, as práticas lúdicas de adolescentes jogadores de *RPG*.	Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas (com 22 jogadores da região da Grande Vitória).	Pôde-se avaliar o lugar que a prática de jogar *RPG* ocupa na rotina dos participantes, bem como analisar, por meio dos dados coletados, aspectos psicológicos ao jogo[70].
OLIVEIRA, Patryck Pabllo Borges de. 2012/Dissertação	Um modelo de integração de jogos educacionais do tipo MMO*RPG* a sistemas tutores inteligentes	Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação	Universidade Católica de Brasília	Jogos educativos; Sistemas tutoriais; Tecnologia educacional; Ensino à distância.	Propõe um modelo computacional que considera os princípios dos sistemas e-learning e dos Sistemas Tutores Inteligentes (STI) integrados a um MMO*RPG*.	Trabalho de natureza aplicada (por ter como objetivo a revisão da literatura para elaboração de um modelo computacional) e com objetivos de caráter exploratório.	A construção de um modelo que oriente o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem orientado a serviços na forma de jogos do tipo MMO*RPG*; embora não tenha sido possível realizar experimentações[71].
OLIVEIRA, Renato Salgado de Melo. 2011/Dissertação	Histórias do mar: divagação científica, biotecnologias e *RPG*	Divulgação Científica e Cultural	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Lúdico; Divulgação Científica; Pós-estruturalismo.	Analisar as possíveis relações entre o *RPG*, a divulgação científica e as biotecnologias[72].	Levantamento bibliográfico[73].	Propõe investir em um *RPG* e em uma escrita que seja proliferação e não representação ou referência[74].
ONÇA, Fabiano Alves.	MMO*RPG*s: retóricas sobre o	Comunicação	Universidade de São Paulo –	Não possui palavras-chave.	Investigar em que medida as retóricas disponíveis para explicar	Trabalho de caráter exploratório, baseado na	Os jogos (ao longo da modernidade) são cada vez mais identificados como agentes

[70] Embora o autor não deixe claro no resumo da dissertação "qual o lugar" e quais "aspectos psicológicos".
[71] Não apresentado no resumo da dissertação. Mas presente no capítulo de conclusão da mesma.
[72] Não apresentado no resumo da dissertação e nem no corpo do texto de maneira clara.
[73] Não apresentado no resumo e nem no corpo do texto de maneira clara, fazemos tal inferência baseando-nos na ausência da metodologia de maneira explícita e ao levarmos em conta a presença apenas de referencias bibliográficas.
[74] Não apresentado no resumo da dissertação e nem no corpo do texto de maneira clara.

2007/Dissertação	novo mundo		USP		o fenômeno do jogo – representado pelos MMO*RPG*s – estão articuladas dialeticamente por cadeias maiores de valor.	revisão da literatura sobre Jogos[75].	transformadores ou catalizadores do imaginário coletivo. As eventuais retóricas negativas são mais a expressão de um grupo que perdeu poder ou uma relação ao posicionamento privilegiado dos jogos[76].
PEREIRA, Farley Eduardo Lamines. 2007/Dissertação	No Limite da Ficção. Comparações entre a literatura e *RPG* – Role Playing Games	Letras	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Não possui palavras-chave.	A partir da análise dos *RPG*s aborda a negação do status de ficção de um modo de narrar não consagrado pela sociedade.	Análise comparativa entre literatura e *RPG*, como campos dentro da sociedade que travam lutas de imposição discursiva (Pierre Bordieu) e através da teoria de Wolfgang Iser sobre o fictício e o imaginário.	As semelhanças entre literatura e *RPG* estão além da narrativa, no entanto, a convivência de forças antagônicas dentro do campo aponta para um futuro incerto da literatura – em termos de definição –, mas frutífero quando tratamos de formas de expressão como o hipertexto, a ficção colaborativa, as fan-fictions e os *RPG*s.
PEREIRA, Priscilla Emanuelle Formiga. 2010/Dissertação	*RPG* e História: o descobrimento do Brasil	História	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	*RPG*; **O Descobrimento do Brasil**; Cultura Histórica; Identidade Nacional.	Discutir o *RPG* pedagógico "O Descobrimento do Brasil" no ensino da História	Análise das referências utilizadas no jogo citado	O referido jogo repete as proposições do livro didático, reafirmando as raízes da Cultura Historiográfica[77]
ROCHA, Mateus Souza. 2006/Dissertação	*RPG*: Jogo e Conhecimento. O Role Playing Game como mobilizador de esferas do conhecimento	Educação	Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	Não possui palavras-chave.	Construir um conhecimento acerca do potencial mobilizador de esferas do conhecimento encontradas nas práticas de *RPG* enquanto atividade de lazer.	A partir de pesquisa teórica, pesquisa de campo – constituída por dezesseis entrevistas a jogadores de *RPG*, observação de sessões de jogo com dois grupos distintos de jogadores e participação em eventos relacionados ao jogo.	O *RPG*, enquanto atividade de lazer, atende em todos os sentido à definição de jogo construída pelo autor. Sugere que a escola conheça a riqueza do *RPG* enquanto atividade de lazer, mas sustenta que o *RPG* não deve ser utilizado como metodologia de ensino salvadora e motivadora[78].
RODRIGUES, Joycimara de Morais. 2014/Dissertação	Narração e Imaginação: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afrobrasileira através do Role Playing Game.	Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará – UFCE	História. Jogo. *RPG*. História e cultura africana e afro-brasileira. Identidade. Cultura lúdica.	Compreender o papel do *Roleplaying Game (RPG)* como mediador do saber histórico sobre a África e a cultura africana e afrobrasileira. Utilizamos as noções teóricas sobre a **cultura lúdica**, o jogo apresentado na forma do **jogo protagonizado**, os conceitos de **história** e os sujeitos como atores sociais e a **identidade** como construção cultural como norteadores de nossa pesquisa e como base para analisarmos nossa questão.	A metodologia adotada foi a pesquisa do tipo intervenção, caracterizada pela pesquisa-ação pelo seu caráter colaborativo e que se adequava ao que a estrutura do *RPG* propõe como sistema de jogabilidade. O processo interventivo ocorreu no Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN campus Currais Novos e contou com	O *RPG* funcionou como mediador do saber histórico na medida em que proporcionou a significação dos conhecimentos adquiridos em classe através da vivência do tema, permitindo a interação com a cultura africana através dos detalhes do cotidiano abordados nas sessões e proporcionando uma aproximação empática dos jogadores com seus personagens, levando-os a refletirem sobre o impacto do silenciamento da importância dos povos africanos na história do Brasil sobre sua própria identidade. A pesquisa apontou como o tema trabalhado ainda causa estranhamento e como podemos,

[75] Não apresentado no resumo da dissertação. A mesma também não traz as escolhas metodológicas de forma clara ao longo do seu corpo textual.
[76] Não apresentado no resumo da dissertação. Mas presente no capítulo de conclusão da mesma.
[77] Fez-se necessário a leitura do trabalho inteiro para que os resultados apontados fossem encontrados, uma vez que, os mesmos não foram colocados de forma clara.
[78] Não apresentado no resumo da dissertação. Mas presente no capítulo de conclusão da mesma.

						a participação de alunos da turma do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso de Alimentos do turno matutino. Os alunos foram voluntários e se tornaram jogadores de *RPG*, com quem procuramos recriar a diáspora africana e a chegada dos africanos cativos ao território brasileiro no cenário do jogo.	através de ações afirmativas, mudar os paradigmas perpetrados por uma educação ainda veladamente racista e que excluem os negros de seu processo histórico.
SALES, Matheus de Oliveira. 2013/Dissertação	Jogos textuais interativos a escola: efeitos dos Role-Playing Games na sala de aula	Psicologia cognitiva	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Jogos Textuais Interativos; Escola; Role-Playing Games; Aprendizagem; Motivação.	Investigar a aprendizagem (motivação para aprender e capacidade de assimilação de conteúdo) de alunos do ensino médio a partir do uso do *RPG* na sala de aula.	Análise qualitativa a partir da "Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio" e teste de conhecimento da História, aplicados antes e depois das sessões. A pesquisa contou com 55 alunos, que foram divididos em três grupos: um de Referência e dois grupos de Jogos.	Não foi identificada diferença significativa entre os dois grupos para a Escala de Motivação, nem relação significativa entre os resultados da Escala de Motivação e o Teste de Conhecimentos (pré-teste/pós-teste). Conclui que o *RPG* facilitou a inserção dos alunos no campo semiótico e a assimilação de conteúdos quando estes são componentes de um desafio a ser superado.
SANTOS, Luiz Otávio Silva. 2003/Dissertação	O jogo de *RPG* como ferramenta auxiliar de aprendizagem na disciplina de ciências.	Psicobiologia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Não possui.	Dada a riqueza de temas de Ciências e Biologia que poderiam ser explorados através do *RPG*, nosso objetivo foi criar um jogo que pudesse ser utilizado como ferramenta auxiliar de aprendizagem. PANGÉIA, o jogo criado, foi constituído a partir do sistema GURPS e ambientado nas Eras geológicas da Terra.	Para avaliar o funcionamento do jogo, solicitamos a 11 voluntários, alunos de duas Escolas de Natal, que jogassem PANGÉIA. Antes do jogo, e sem conhecimento dos objetivos finais do trabalho, esses voluntários responderam a um questionário de conhecimentos, o mesmo que foi aplicado após o jogo. Comparando as opções de resposta dos voluntários antes e depois, encontramos fortes sugestões de que algumas delas foram influenciadas pelo jogo.	Concluímos que os temas da Ciência e da Biologia podem ser facilmente adaptado ao jogo do tipo *RPG* e que a flexibilidade deste, possibilita múltiplas combinações que podem vir a ajudar na aprendizagem de conteúdos de difícil assimilação em sala de aula.
SARTURI, André. 2012/Dissertaç	Quando os dados (não) rolam: jogo, teatralidade e	Teatro	Universidade do Estado de Santa Catarina –	Jogo; Drama; Tetralidade; Perfomatividade;	Examinar as similaridades entre o *RPG* e o Process Drama, identificando seus aspectos de	Revisão literária, observação participante, relatórios de prática e entrevistas[79]	A similaridade entre a prática do Mestre de Jogo (LARP) e o Teacher-in-role, funda-se no planejamento baseado em episódios e no

[79] O autor afirma ter construído a pesquisa sob um enfoque teórico (revisão literária) e um prático. Mas não aponta, no resumo, quais procedimentos utilizou.

ão	performatividade na interação entre o Roleplaying Game e o process drama		UDESC	ROLEPLAYING GAME.	teatralidade e performatividade		pré-texto
SCHMIT, Wagner Luiz. 2008/Dissertação	*RPG* e Educação; alguns apontamentos teóricos	Educação	Universidade Estadual de Londrina	Roleplaying games; Jogos de representação; Vigotski; Concepções de educação.	Buscar fazer alguns apontamentos teóricos como meio de reflexão para educadores e pesquisadores sobre o uso do *RPG* na educação.	Análise documental para a construção do estado da arte. Tendo como referencial as teorias de Vygotsky para a leitura dos *RPG*s.	Verificou-se a necessidade por parte de educadores e de pesquisadores de assumir um posicionamento crítico ao abordar o *RPG*, bem como de ter clareza no projeto de homem e sociedade que permeia sua prática. Constatou-se também que as teorias de Vygotsky são pouco conhecidas e exploradas.
SILVA, Leonardo Xavier de Lima e. 2008/Dissertação	Processos cognitivos em jogos de Role-playing: World of Warcraft vs. Dungeons & Dragons	Psicologia Cognitiva	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Jogo, Cognição, *RPG*, MMO*RPG*, World of Warcraft, Dungeons & Dragons.	Busca uma análise comparative da psicologia dos *RPG*s de mesa (D&D) e MMO*RPG* (WoW).	Os dados foram obtidos a partir de questionários online, envolvendo: 606 jogadores de WoW e 690 de D&D.	Conclui-se que os *RPG*s estudados apresentam elevada complexidade cognitiva, sendo catalisadores de processos mentais sofisticados, com o de mesa mais próximo de um deleite literário e possíveis vocações psicoterapêuticas, enquanto o *online* está mais ligado ao pensamento lógico-matemático e ao trabalho em equipe, portanto, mais afins aos interesses educacionais.
SILVA, Matheus Vieira. 2009/Dissertação	O jogo de papéis (*RPG*) como tecnologia educacional e o processo de aprendizagem no ensino médio	Educação	Universidade Tuiutí do Paraná – UTP	*RPG*; jogos de papéis; aprendizagem; tecnologia; ensino médio.	Estudar o *RPG* como tecnologia educacional em apoio ao processo de aprendizagem no ensino médio	Questionários, diário de bordo e gravações em áudio	O *RPG* traz outros elementos que contribuem para o processo de aprendizagem[80]
SOARES, Amanda Nathale. 2013/Dissertação	Role Playing Game (*RPG*): elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para formação crítica e autônoma do enfermeiro.	Enfermagem	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Educação em Enfermagem; Currículo; Materiais de Ensino; Jogos e Brinquedos; Capacitação de Rercursos Humanos em Saúde.	Avaliar um jogo no formato de *Role Playing Game (RPG*) como estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento da autonomia na escolha do percurso formativo e do pensamento crítico-reflexivo sobre a atuação do enfermeiro nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa.	Pesquisa avaliativa, dos tipos análise lógica, análise dos efeitos e análise da implantação. Foi realizada uma oficina com especialistas nas áreas de conhecimento relacionadas ao jogo, com a aplicação de dois questionários, um semiestruturado e um estruturado. Os dados obtidos a partir de questões fechadas presentes nos questionários aplicados com os especialistas foram submetidos a uma análise	Verificou-se que o jogo despertou sentimentos ambíguos, que ora indicaram boa aceitação, ora denotaram insatisfação com a estratégia. Também se observou o desejo pela inserção e pela permanência na instância irreal e imaginária do jogo e pelo exercício da liberdade. Foram identificadas, ainda, diferentes potencialidades pedagógicas do jogo, como a aproximação com a prática profissional, a inovação da introdução do lúdico no ensino, a participação ativa dos jogadores e o favorecimento à autorreflexão e à reflexão sobre a formação e a futura atuação profissional.

[80] O autor não deixa claro no resumo quais são esses outros elementos apontados.

						estatística descritiva. As respostas dadas às questões abertas referentes ao questionário aplicado com os especialistas, ao questionário aplicado com os alunos e as Memórias de Jogo foram transcritas e analisadas por meio da técnica da análise de conteúdo.	
VASQUES, Rafael Carneiro. 2008/Dissertação	As Potencialidades do *RPG* (Role Playing Game) na Educação Escolar	Educação	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Role Playing Game; Educação; Indústria Cultural; Desencantamento do Mundo; Romantismo Anti-capitalista.	Analisar o *RPG* a partir de sua fecundidade enquanto ferramenta didático-pedagógica.	Análise documental de pesquisas que abordaram o *RPG*.	Compreende que a prática do *RPG* em escolas, como estratégia didática pode contribuir com a formação cultural – através das teorias, pesquisas e artes apresentadas em seu conteúdo –, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a assimilação de conteúdos por parte dos alunos[81].

[81] Não apresentado no resumo da dissertação. Mas presente no capítulo de conclusão da mesma.

APÊNDICE B – Quadro do Estado do Conhecimento (Teses)

AUTOR/ANO	TÍTULO	CAMPO DO SABER	IES	PALAVRAS-CHAVE	PROBLEMA/OBJETIVOS	METODOLOGIA[82]	RESULTADOS APRESENTADOS
MOTA , Sônia Rodrigues. 1997/Tese	Roleplaying Game: a ficção enquanto jogo.	Letras	Pontifícia Universidade Católica – RJ	Não apresenta palavras-chave	Estudar o *RPG* enquanto fenômeno da indústria cultural e o modo da produção do jogo tal como é exercitado no Brasil.	Análise dos livros de regras (AD&D, GURPS e Vampiro: a máscara), observação de sessões de jogos, gravação de narrativa oral – tendo suporte na Antropologia, Comunicação Social e História[83].	O *RPG* estimula a criação, leva à pesquisa e desenvolve a expressão, ao permitir que pessoas comuns se juntem para construir narrativas, ligando suas mentes às outras e apagando as fronteiras entre a experiência estética e a experiência social. Proporciona a oportunidade prática, existencial, de coletivamente questionar a verdade e encenar outras possibilidades[84].
FRANCISCO, Sérgio Perales. 2014/Tese	Cibercultura, Jogos e Aprendizado textual: o *RPG* em Jogo.	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica – SP	*RPG*, jogo, aprendizado, cibercultura, produção textual.	Identificar até que ponto o *RPG*, por suas características de atuação cooperativa, possibilita desenvolver o alargamento e complexificação do imaginário, a capacidade de atuação coletiva e a competência da produção de texto.	Observação exploratória das comunidades em redes de relacionamento na internet (Orkut e Facebook), realização de entrevistas abertas e acompanhamento etnográfico das comunidades focadas no *RPG*[85].	Não conseguimos identificar os resultados no corpo do texto. Os resultados da pesquisa referem-se ao processo de produção da mesma, havendo o abandono dos problemas de pesquisa apresentados na tese.
ADAMATTI, Diana Francisca. 2007/Tese	Inserção de Jogadores Virtuais em Jogos de Papéis para Uso em Sistemas de Apoio à Decisão em Grupo: um experimento no domínio da gestão de recursos naturais.	Engenharia elétrica	Universidade de São Paulo	Simulação Baseada em Multiagentes (MABS); Jogos de Papéis (*RPG*); Sistemas de Gestão de Recursos Naturais; Simulação Participativa Multiagentes.	Conceber e implementar uma arquitetura onde jogadores virtuais possam ser utilizados na metodologia GMABS (Games and Multi-Agent-Based Simulation), para auxiliar processos de tomada de decisão em grupos no contexto de gestão de recursos naturais.	Estudo das técnicas MABS, *RPG* e GMABS; testes em jogos de mesa; criação da arquitetura VIP-GMABS; definição de perfis comportamentais para os jogadores virtuais; definição, implementação e teste de um jogo em três instâncias: exclusivamente para jogadores virtuais, exclusivamente para jogadores humanos (14 em cada sessão, num total de 42 indivíduos) e com jogadores mistos. Avaliação dos perfis comportamentais, questionários aos jogadores reais e análise de troca de	Concluiu-se que os perfis comportamentais definidos para os jogadores virtuais funcionam de forma correta; quanto aos jogadores humanos concluiu-se que tinham boas expectativas em relação ao jogo e que tinham conhecimentos sobre os problemas relacionados à gestão de recursos hídricos; verificou-se que o número de negociações bilaterais e coletivas aumentou nos jogos mistos, o que prova que a inserção de jogadores virtuais amplia o processo de negociação[87].

[82] Entendemos e buscamos dentro dos resumos dos trabalhos apresentados: a abordagem escolhida pelo pesquisador, o campo do conhecimento (universo dialogal da pesquisa), os sujeitos participantes e os procedimentos (coleta e análise do material).
[83] Não apresentado no resumo da tese. A mesma também não traz as escolhas metodológicas de forma clara ao longo do seu corpo textual.
[84] Não apresentado no resumo da tese. Fez-se necessária a leitura de todo o trabalho para levantar tais dados.
[85] Não apresentado no resumo da tese. A mesma também não traz as escolhas metodológicas de forma clara ao longo do seu corpo textual.

						mensagens entre os jogadores[86].	
FAIRCHILD, Thomas Massao. 2007/Tese	Leitura de Impressos de *RPG* no Brasil: o satânico e o secular.	Educação	Universidade de São Paulo	Análise de Discurso, História da Leitura, Psicanálise, escrita, monsense, sujeito, material didático, escolarização de objetos culturais, *role-playing game*.	A incorporação de novos materiais pela escola através do estudo da leitura de impressos de *RPG*.	Análise de títulos de *RPG* publicados no Brasil, de manuscritos de jogadores, entrevistas com jogadores, autores e editores de *RPG* e análise de trabalhos formais sobre *RPG*.	A escola vem se fazendo presente nos *RPG*s desde as primeiras publicações do gênero e o modo de reinscrição do *RPG* pelo discurso escolar constitui uma realidade indissolúvel, no entanto exigem reflexões sobre a delicada transposição dos *RPG*istas para o universo do ensino[88].
GODINHO, Eliane Bettocchi. 2008/Tese	Incorporais *RPG*: design poético para um jogo de representação.	Design	Pontifícia Universidade Católica – RJ	Comunicação; *RPG*; Narrativa; Hipertexto; Semiologia; Design Gráfico; Livro.	Propõe a utilização do *RPG* como hipermídia narrativa em que seus componentes atuem como links de abertura para outras informações, promovendo uma refiguração da realidade.	A partir da leitura de Roland Barthes, Charles Sanders Peirce, Paul Ricoeur, Julio Plaza e J.R.R. Tolkien construiu-se uma ilustração diagramada em um livro. De posse do material impresso foram observadas sessões de jogo e criado um blog para discussão dos resultados parciais[89].	Conclui-se que o método do design poético foi bem sucedido em promover abertura na concepção do suporte impresso, no entanto pareceu imprudente afirmar que houve inovação na tradição de design de suportes impressos de *RPG*[90].
RANDI, Marco Antonio Ferreira. 2011/Tese	Criação, aplicação e avaliação de aulas com jogos cooperativos do tipo *RPG* para o ensino de biologia celular	Biologia Celular e Estrutural	Universidade Estadual de Campinas	Jogos de representação; *RPG* (jogo); Aprendizagem por atividades; Jogos em grupo; Biologia celular – Estudo e ensino.	Desenvolver, aplicar e avaliar uma nova ferramenta didática em disciplinas de Biologia Celular baseadas em aulas com *RPG*.	Pesquisa teórica dos conteúdos, criação da aula na forma de aventura, testes destas aulas e aplicação a alunos de 3 IES. A avaliação foi feita por meio de provas regulares, questionários, construção de mapas conceituais, depoimento dos alunos e dos professores e observação dos alunos em sala de aula.	Aponta o *RPG* (enquanto metodologia didática) como promotor da aprendizagem ativa e do desenvolvimento de habilidades como cooperação e criatividade.

[87] Não apresentado no resumo da tese. A mesma também não apresenta os resultados da pesquisa de forma clara, muitas vezes criando quadro intitulados "resultados obtidos" dissolvidos e desconexos ao longo do texto.
[86] Não apresentado no resumo da tese. A mesma também não traz as escolhas metodológicas de forma clara, muitas vezes criando quadro intitulados "metodologia", mas que não evidenciaram os caminhos metodológicos da pesquisa.
[88] Não apresentado no resumo da tese. Mas presente no capítulo de conclusão da mesma.
[89] Não apresentado no resumo da tese. A mesma também não apresenta a metodologia de forma clara durante o corpo do texto.
[90] Não apresentado no resumo da tese. A mesma também não apresenta os resultado obtidos de forma clara.

STAROSKY, Priscila. 2011/Tese	O role-playing game como proposta pedagógica de co-construção de histórias no contexto da surdez	Letras	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ	Narrativa; role-playing game; surdez; multiletramentos; interação; bilinguismo; co-narração.	Mostrar e discutir o desenvolvimento e a implementação de uma proposta pedagógica de co-construção de histórias através do *RPG* no contexto terapêutico-fonoaudiólogo de letramento de surdos com orientação bilíngue.	Pesquisa qualitativa participante, de caráter longitudinal e exploratório, a partir de 6 sessões de jogos, onde o corpus foi constituído de segmentos da transcrição das interações, em Libras e Português.	Os modos interacionais e semióticos do *RPG* promoveram intercambio dos participantes com relevantes práticas de letramento.

APÊNDICE C – Quadro do Estado do Conhecimento (Artigos)

AUTOR/ANO	TÍTULO	CAMPO DO SABER	IES	PALAVRAS-CHAVE	PROBLEMA/OBJETIVOS	METODOLOGIA[91]	RESULTADOS APRESENTADOS
AMARAL, Ricardo Ribeiro do; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega. 2011/Artigo	O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente	Ensino de Ciências	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	*RPG* Pedagógico; Lúdico no Ensino de Ciências; Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.	Análise da possibilidade de conduzir atividades distintas, que envolvam conteúdos diferentes (dentro do ensino de ciências ou não) a partir do *RPG*.	Análise feita a partir de uma aventura de *RPG* que incluiu conteúdos de Física, Matemática, História e alguns temas transversais. Feita com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky.	Conclui que o *RPG* possibilita em sala de aula a condução de distintas atividades simultaneamente.
ANDRADE, Leonardo A. de, ET ALL. 2011/Artigo.	Implicações transmidiáticas do uso do *RPG* e do wargame como ferramenta de apoio à vastas narrativas de fantasia medieval	Interdisciplinar (Artes e comunicação, ciências sociais e sociologia)	Revista GEMInIS	D&D, Narrativa Vasta, Terras de Shiang, ReOPS, *RPG*, *Wargame*.	Análise das principais narrativas do gênero fantástico medieval envolvendo *RPG* e *Wargame* e as suas implicações transmidiáticas das adaptações.	Análise documental dos sistemas de regras de *RPG* e Wargame[92].	A importância do *RPG* como ferramenta para a coesão da narrativa em si, como instrumento coletivo poderoso de criação narrativa e sua melhor utilização associado aos Warsgames na construção de uma experiência de jogo mais verossímil[93].
ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. 2009/Artigo	Role Playing Game no ensino do Marketing: uma experiência com o *RPG* didático	Marketing	Revista Eletrônica de Educação	Role Playing Games e Educação; Role Playing Games e Ensino de Marketing; Ensino do Marketing; *RPG* Didático.	O uso do *RPG* didático no ensino de Marketing (nas disciplinas de administração e de hotelaria).	Utilização de duas aventuras para simular práticas de marketing e a transmissão e fixação de conceitos da disciplina de hotelaria.	O *RPG* didático proporcionou tomada de decisões e promoveu um contato lúdico com os conceitos das disciplinas.
ARAUJO, Renata Brasil; OLIVEIRA, Maíra Maria de Alencar; Ceni, Jeferson. 2011/Artigo	Desenvolvimento de Role-Playing Game para Prevenção e Tratamento da Dependência de Drogas na Adolescência	Psicologia	Revista Psicologia: teoria e pesquisa	Jogo Terapêutico; habilidades de enfrentamento; adolescência; drogas.	Apresentar o desenvolvimento do *Role–Playing Game* (*RPG*) Desafios.	Pesquisa qualitativa que adotou como estratégias: grupos focais, observação direta e questionários. Participaram adolescentes, de ambos os sexos: quatro internados para a dependência química e quatro estudantes do Ensino Médio. Os instrumentos foram: *RPG* Desafios, entrevista estruturada e escalas analógico-visuais. Após seu desenvolvimento, o	Conclui-se que o *RPG* Desafios é útil no tratamento e prevenção da dependência de drogas na adolescência pelo treinamento das habilidades para o enfrentamento de situações-problema e mudança da crença de que o uso de drogas é uma estratégia para resolução de conflitos.

[91] Entendemos e buscamos dentro dos resumos dos trabalhos apresentados: a abordagem escolhida pelo pesquisador, o campo do conhecimento (universo dialogal da pesquisa), os sujeitos participantes e os procedimentos (coleta e análise do material).
[92] Os autores não deixam claro em momento algum do artigo qual a metodologia utilizada para a construção do mesmo.
[93] O resumo do referido artigo não apresenta os resultados esperados/obtidos, fazendo-se necessária a leitura do artigo.

						jogo foi aplicado em estudo piloto, corrigido, avaliado por juízes e sua versão final foi testada.	
CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOARES, Márlon Herbert F. Barbosa. 2009/Artigo	O uso do jogo de roles (roleplaying game) como estratégia de discussão e avaliação do conhecimento químico	Ensino de Química	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	Ensino de Química; *RPG*; jogos em ensino de ciências.	Aplicação do *RPG* no ensino de química em cursos de formação de professores, utilizando tal estratégia para avaliar e discutir o conhecimento químico.	Utilizou-se como método a fenomenologia, analisando os resultados sem se preocupar com suas causas.	O *RPG* é uma excelente estratégia de avaliação, pois permite que o aluno se expresse, inclusive em seus erros, facilitando a correção dos conceitos durante a própria atividade, que é realizada pelo professor da disciplina, atuando como mestre da aventura.
KLIMICK, Carlos; BERTTOCCHI, Eliane. 2012/Artigo	Projeto Incorporais: método e material lúdico-didático para professores e estudantes do ensino médio	Design	Revista Tríades	Design; história interativa; educação.	Apresenta uma síntese conceitual e metodológica resultante de experimentos que culminaram no *Projeto Incorporais* e seus desdobramentos futuros.	Organização de oficinas de Técnicas Narrativas Interativas (TNI) para professores, a organização da plataforma no Kit Incorporais para ser distribuído aos professores e às bibliotecas escolares e a análise dos relatos dos professores que replicaram as TNI's nas salas de aula[94].	O potencial pedagógico dos aspectos inter-, trans- e multidisciplinar, lúdico e interativo do *Projeto Incorporais*, que, por isso oferece as seguintes contribuições: interação social, inclusão social e efeito multiplicador[95].
PEIXOTO, Rafaela Araújo Jordão Rigaud. 2011/Artigo	A interface Chat X *RPG* online: uma proposta didática	Letras	Revista Linguagens e Diálogos	Gêneros textuais; role-playing games; chat.	As contribuições de *RPG*s em chat on-line para o ensino de línguas.	Análise de uma partida de *RPG online* jogado pelo programa i*RPG* e objetivando (a) apreciar a interação no ambiente virtual; (b) analisar o discurso veiculado no *chat* de *RPG*; e (c) propor um trabalho de retextualização de gêneros.	Verificou-se que o trabalho com gêneros textuais digitais estimula uma maior interação entre os jogadores; o *RPG*, enquanto jogo "em construção", pode ser utilizado de maneira mais significativa para os alunos; e o contraste entre gêneros convencionais e digitais pode aguçar a percepção dos alunos quanto às peculiaridades dos distintos ambientes.
ROSA, Maurício. 2012/Artigo	Pesquisa qualitativa em Educação Matemática a distância: aspectos	Matemática	Educar em Revista	Role Playing Game; metodologia de pesquisa qualitativa;	A utilização do *RPG* como procedimento da pesquisa qualitativa.	Planejamento e execução do curso de extensão (o jogo em si) sobre o contexto da pesquisa, assim como a compreensão das escolhas	O *RPG* favorece pesquisador e sujeitos da pesquisa por estes se mostrarem como "diferentes" mesmo sendo "os mesmos", potencializando a pesquisa e a própria produção matemática[97].

[94] Não apresentado no resumo do artigo, o artigo também não traz as escolhas metodológicas de forma clara ao longo do seu corpo.
[95] Não apresentado no resumo do artigo, os resultados são apresentados na sessão final do mesmo.

	importantes do uso do Role Playing Game como procedimento metodológico de pesquisa			Educação à Distância; Educação Matemática.		realizadas nesta investigação[96].	
SALDANHA, Ana Alayde; BATISTA, José Roniere Morais. 2009/Artigo	A Concepção do Role-Playing Game (*RPG*) em Jogadores Sistemáticos	Psicologia	Revista Psicologia: ciência e profissão	Role-Playing Game; Jogo; Jogos eletrônicos; Motivação.	Determinar qual a concepção que os jogadores sistemáticos possuem a respeito dos jogos de interpretação de personagens, ou *Role-Playing Games*, bem como quais os fatores motivacionais que levam à prática desse jogo.	Foi utilizado para a coleta dos dados um questionário sócio demográfico e uma entrevista semiaberta, sendo esta última analisada com base em categorias determinadas a partir dos temas suscitados.	As categorias demonstraram que o *RPG* é percebido como um teatro improvisado, uma forma de lazer, uma terapia, uma projeção de personalidade, um facilitador das relações pessoais e como uma confraternização com amigos. Foi determinado ainda que o principal fator motivacional dos jogadores era a amizade, a vontade de estar com os companheiros de jogo. Aparentemente, o jogo de *RPG* possui tanto características positivas quanto negativas, sendo que a diferença estaria na forma como é utilizado.
XAVIER, Raphael. 2011/Artigo	*RPG* e o ensino de História: diálogos e perspectivas	História	Revista Encontros de Vista	Ensino de História; Roleplaying Game; imaginação.	Analisar as possibilidades do *RPG* enquanto linguagem alternativa no ensino da História como meio para a democratização da produção de conhecimento e exercício da atividade discente.	Levantamento bibliográfico.	O *RPG* constitui uma ferramenta no exercício da imaginação que pode ser utilizada como meio para a conscientização política e para a educação histórica[98].

[97] Não apresentado no resumo do artigo, os resultados são apresentados na sessão final do mesmo.
[96] Os dados não são apresentados no resumo do artigo.
[98] Os dados não são apresentados no resumo do artigo.

APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas com o professor Leiknir

PERCURSO FORMATIVO

1) Professor nos conte um pouco sobre a sua trajetória.
   a. Como era quando aluno?
   b. Por que decidiu ser professor?
   c. Por que ser professor de História?
   d. Que influências recebeu quando da escolha da carreira docente?

2) Como foi o processo de formação inicial?

3) Participa de atividades de formação continuada? Quais e com qual frequência? De que tratam essas atividades?

SER PROFESSOR

4) Para você o que significa ser professor?

5) E o que significa ser professor de História?

JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

6) Você gosta de jogos? De que tipos?

7) [Caso aponte o *RPG*] Você costumava mestrar ou jogar? Quais títulos de *RPG* você jogou? Por quanto tempo?

8) Em quê o jogo pode contribuir com as aulas de História?

9) Em quê o *RPG* pode contribuir com as aulas de História?

10) Por que levar o jogo para a sala de aula?

11) Como se deu a construção da aula com o jogo *Alea Jacta Est*? Quais as fontes que consultou? Inspirou-se no exemplo de alguém?

12) Quais os elementos que influenciaram na construção do jogo?

13) Quais os objetivos do *Alea Jacta Est* nas aulas de História?

14) Eu gostaria de ouvir um pouco sobre o elemento da bandeira no jogo.

15) Agora eu gostaria de ouvir um pouco sobre o mapa no jogo.

16) O que significava o momento em que você assumia o *Dux Belorum* e passava a saquear os reinos?

17) O que significava o líder dentro de cada reino na aula com o jogo?

18) O que os combates representavam nas aulas de História com o jogo?

19) Em várias aulas presenciamos a sua fala sobre a importância da leitura. Você acha que as suas aulas de História contribuem para a leitura? De que forma?

20) E as aulas nas quais usou o jogo *Alea Jacta Est* contribuem para a leitura?

21) Nas nossas observações alguns alunos não queriam participar do jogo. E quando isso acontece, o que fazer quando um aluno ou um grupo de alunos não quer participar da aula com o jogo? A sala de aula permite a não participação? E o jogo quando utilizado com finalidades pedagógicas pode permitir a não participação?

22) Ainda em relação às aulas com o jogo *Alea Jacta Est*. Em algumas turmas acontecia de um reino ser dizimado. E em algumas turmas isso ocorreu nas primeiras aulas com o jogo. O que nos levou a um questionamento: se um determinado reino não faz mais parte do jogo, por que os alunos precisariam estudar este reino?

23) Num determinado momento do bimestre você interrompeu as aulas com o jogo e passou a fazer a atividade com a bola. Por quê? E o que esperava com essa atividade?

24) Outra atividade que chamou nossa atenção foi a de recuperação. Conte-nos um pouco sobre essa atividade. Quais os objetivos? O que esperava com ela?

25) Vou aproveitar a experiência de sua atividade de recuperação e perguntar: como pode ser organizada a avaliação das aprendizagens em História a partir de situações de ensino em que se faz o uso do jogo?

APÊNDICE E – Modelo de autorização utilizado na pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS EM CASO DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 (DEZOITO) ANOS

Eu: _____,
portador(a) do R.G nº: _____, _____ (pai, mãe ou tutor) do aluno(a): _____, autorizo o mesmo a participar de sessões de entrevista para o projeto de pesquisa intitulado ***ALEA JACTA EST*: A Prática Docente do Professor de História Que Faz Uso do *Roleplaying Game* na Sala de Aula**, de autoria de Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva, realizado pelo **Centro de Educação** da **Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**.

Esclarecemos que as entrevistas serão gravadas. O pesquisador garante a manutenção do anonimato dos alunos e as informações fornecidas pelos entrevistados serão preservadas, tratadas e utilizadas pelo pesquisador apenas para fins de pesquisa acadêmica. As entrevistas serão realizadas na _____, em horários previamente marcados (_____). Por fim, salientamos a importância da participação da (o) sua (seu) filha (o) para a realização desta pesquisa.

_____
Nome completo do responsável

_____
Assinatura do responsável

Endereço:_____
_____

Telefone para contato: ( ) _____

Recife: _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE F – Roteiro das entrevistas com os alunos

1) Fale um pouco sobre as aulas de História que você teve antes de entrar aqui na Escola EREBOR.
2) Você gosta de História?
3) Para você qual a importância da escola?
4) Para você qual a importância da História?
5) Você gosta de jogos? De que tipos?
6) Você já tinha jogado na escola? Em quais disciplinas?
7) Eu queria ouvir um pouco sobre o que você achou de jogar o *Alea Jacta Est* com o professor Leiknir?
8) Você acha que o jogo ajudou você a entender ou aprender História?
9) Você se interessava pelo jogo na aula de História? [Caso positivo] O que mais fazia você se interessar pela aula com o jogo? [Caso negativo] Por que não?
10) A sua participação na construção dos elementos do jogo (bandeira e mapa) foi efetiva?
11) Você pode explicar a bandeira do seu reino? E o mapa? [Se não] Quem do seu reino poderia explicar melhor?
12) O que você achava das aulas do professor Leiknir?
13) Você acha que as aulas do professor com o Alea Jacta Est estimularam a leitura? Como? E o quê você passou a ler?
14) Quanto à atividade de recuperação, você já tinha feito uma autoavaliação? O que você achou da experiência de se autoavaliar?
15) Algumas questões específicas:
    a. A função de líder.
    b. Os combates.
    c. Você mudou de reino? [Caso positivo] O que você sentiu mudando de povo?
    d. Quais as estratégias para fazer o seu povo vencer?
16) O que o professor fazia quando os alunos não participavam das atividades?
17) Que sugestões você deu/daria para o professor quando os alunos não participavam das atividades?
18) O que você acha dos momentos em que o professor incorporava o *Dux Bellorum* e passava a saquear os reinos?
19) Elencar algumas questões pessoais.

APÊNDICE G – Modelo de carta de cessão de direitos autorais para o professor e coordenadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu: _____,
portador(a) do R.G nº: _____, _____ concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o mestrando Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva, do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, que pode ser contatado pelo e-mail: vasconcelosrpg@gmail.com e pelo telefone (81) _____. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte do referido mestrando a realização da pesquisa de mestrado intitulada "***ALEA JACTA EST*: A Prática Docente do Professor de História Que Faz Uso do *Roleplaying Game* na Sala de Aula**". A minha participação consistiu em conceder entrevistas gravadas nos dias _____, e em seguida transcritas. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim sua privacidade. O mestrando providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para conhecimento do(a) entrevistado(a). Além disso, sei que posso cancelar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

_____
Assinatura do Entrevistado

Recife, _____ de _____ de 2015

APÊNDICE H – Modelo de carta de cessão de direitos autorais para os alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que _____ participe, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o mestrando Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva, do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, que pode ser contatado pelo e-mail: vasconcelosrpg@gmail.com e pelo telefone (81) _____. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte do referido mestrando a realização da pesquisa de mestrado intitulada "***ALEA JACTA EST*: A Prática Docente Do Professor de História Que Faz Uso do *Roleplaying Game* Na Sala De Aula**". A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim sua privacidade. O mestrando providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para conhecimento do(a) entrevistado(a). Além disso, sei que posso cancelar a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

_____
Assinatura do Responsável

Recife, _____ de _____ de 2015