

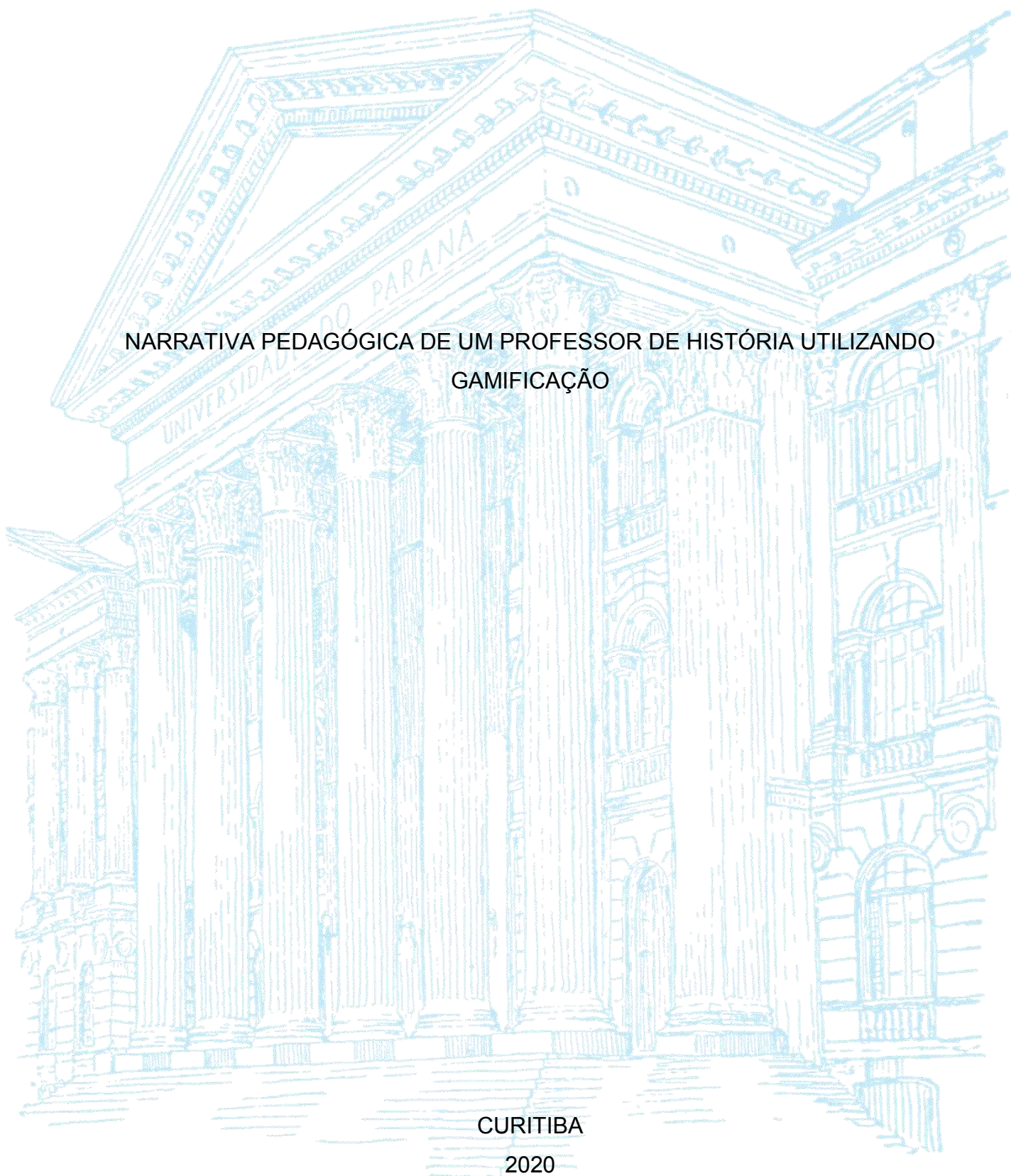
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAVID REJES RANGEL

NARRATIVA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA UTILIZANDO
GAMIFICAÇÃO

CURITIBA

2020



DAVID REJES RANGEL

NARRATIVA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA UTILIZANDO
GAMIFICAÇÃO

Trabalho de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR -Biblioteca do Campus
Rebouças Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Rangel, David Rejes.

Narrativa pedagógica de um professor de história utilizando
gamificação / David Rejes Rangel. – Curitiba, 2020.
89 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Nuria Pons Vilardell Camas

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Pedagogia – Metodologia. 3.
Ensino fundamental. 4. História – Estudo e ensino. 5. Jogos. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DAVID REJES RANGEL** intitulada: **NARRATIVA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA UTILIZANDO GAMIFICAÇÃO**, sob orientação da Profa. Dra. NURIA PONS VILARDELL CAMAS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

11/02/2021 10:53:09.0

NURIA PONS VILARDELL CAMAS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/02/2021 01:13:14.0

EDUARDO FOFONCA

Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/02/2021 08:46:14.0

CLÁUDIA COELHO HARDAGH

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)

Dedico essa dissertação à minha companheira Vanessa e minha filha Kath
que acrescentam sentido à minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida.

Aos meus pais por terem me ensinado a importância do estudo e terem me incentivado.

À professora Nuria Pons Vilardell Camas, pelo acolhimento, orientação, incentivo e amparo.

Aos professores Eduardo Fofonca e Claudia Coelho Hardagh, pelo apoio e apontamentos que tornaram melhor este trabalho.

Aos professores Vania Mara Pereira Machado, Valéria Pilão e Pedro Leão da Costa Neto, por terem me ensinado tanto.

Aos colegas da turma de mestrado, pela união, pela colaboração, pela ética e amizade.

À Leonardo e Hanny, por terem se empenhado tanto na representação dos discentes.

À Lucia e Aluísio, pela excelência em suas funções frente a secretaria do programa.

Aos meus amigos que me apresentaram o RPG e aos que jogaram tantas horas comigo vivendo aventuras memoráveis e impossíveis.

Aos trabalhadores que fazem funcionar a UFPR.

Por conta da decadência histórica a que foi submetido, por vezes violentamente, o professor está hoje muito desestimulado, destituído de auto estima, sem prazer profissional. Reerguer o professor não será tarefa fácil, porque temos com ele débito secular. Na prática, grande parte dos professores não estuda, não lê, não pesquisa nem elabora, em alguma medida porque sequer teria tempo disponível, ao consumir-se dando aula. É incongruente exigir tudo dele sem devida contrapartida. Como regra, seus salários são indizíveis. Em parte, os professores são excluídos, apesar de terem a missão de incluir os excluídos. Há pela frente, pois, tarefa ingente, repartida em dois desafios maiores: cuidar de sua formação e recapacitação permanentes, preservando-lhes o direito de estudar, melhorar sensível e sistematicamente seus salários. Reclama-se muito de seu corporativismo, mas esquece-se que foram encurralados nisso por conta das agressões históricas.

PEDRO DEMO (2004)

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa - Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica. Tem como objeto de pesquisa a análise da prática pedagógica não apenas enquanto processos de ensino e aprendizagens, mas também à respeito da aprendizagem do pesquisador no processo de exercício da docência. Tem como problema de pesquisa o questionamento sobre como se dá o processo de reconstrução do conhecimento de um professor sobre sua prática pedagógica ao usar o *Roleplaying Game* nas aulas de História? Tem como objetivo geral analisar a narrativa da prática pedagógica do pesquisador, trazendo à luz da compreensão os elementos que possam auxiliar o processo de reconstrução do conhecimento do docente (DEMO, 2004; FREIRE, 1986) em relação à sua própria prática pedagógica. Adota-se a abordagem qualitativa, numa pesquisa de cunho auto narrativo (CRESWELL, 2014; CLANDININ e CONNELLY, 2011). Como instrumentos de pesquisa buscou-se, por meio de auto narrativas registradas em diários pessoais verificar na memória do pesquisador sua percepção enquanto ser professor. Ao se visitar e revisitar estes diários fez-se necessário, também, verificar os exercícios desenvolvidos em aula de modo a poder-se observar se havia real observação pessoal e interpessoal da vivência proposta para a análise dos dados coletados no diário pessoal. Conclui-se que a reconstrução do professor por sua prática pedagógica é possível, mesmo que difícil. O fazer docente, o exercício do pensar e o aprender a ser professor em construção depende da emancipação do pensar do professor, que por sua vez requer pesquisa científica como princípio e também educação, entendendo-se que professores e discentes se formam permanentemente.

Palavras-Chaves: Pesquisa narrativa. Metodologia de ensino de História. Prática Pedagógica. *Roleplaying Game*.

ABSTRACT

The present research is inserted in the research line of Theories and Practices of Teaching in the Elementary Education. Its object of research is the analysis of the pedagogical practice not only as teaching and learning processes, but also regarding the researcher's learning in the teaching process. Its research problem is the issue of how the process of retrieving the knowledge of a teacher about his pedagogical practice when using the Roleplaying Game in History classes. Its general objective is to analyze the narrative of the researcher's pedagogical practice, bringing to light the understanding of the elements that can help the process of retrieving the teacher's knowledge (DEMO, 2004; FREIRE, 1986) in relation to his own pedagogical practice. The qualitative approach is adopted, in a self-narrative research (CRESWELL, 2014; CLANDININ and CONNELLY, 2011). It was sought as research instruments to verify in the researcher's memory his perception as a teacher, through self-narratives recorded in personal diaries. When visiting and revisiting these diaries, it was also necessary to verify the exercises developed in class in order to be able to observe if there was real personal and interpersonal observation of the proposed experience for the analysis of the data collected in the personal diary. It is concluded that the reconstruction of the teacher by his pedagogical practice is possible, even if difficult. Teaching, the exercise of thinking and learning to be a teacher in construction depends on the emancipation of the teacher's thinking, which in turn requires scientific research as a principle and also education, understanding that teachers and students are permanently developing themselves.

Keywords: Narrative research. Teaching methodology. Pedagogical Practice. Roleplaying Game.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DESENHO 1 (8 “A”).....	68
FIGURA 2 – DESENHO 2 (8 “A”).....	69
FIGURA 3 - DESENHO 1 (8 “B”).....	70
FIGURA 4 - DESENHO 2 (8 “B”).....	72
FIGURA 5 – DESENHO 1 (8 “C”).....	73
FIGURA 6 – DESENHO 2 (8 “C”).....	74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO	34
TABELA 2 – CRIAÇÃO DOS PERSONAGENS.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1– ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO TURMA 8 “A”	61
GRÁFICO 2– ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO TURMA 8 “B”	62
GRÁFICO 3 – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO TURMA 8 “C”	63
GRÁFICO 4 – ANÁLISE DAS PROVAS TURMA 8 “A”	64
GRÁFICO 5 – ANÁLISE DAS PROVAS TURMA 8 “B”	65
GRÁFICO 6 – ANÁLISE DAS PROVAS TURMA 8 “C”	66

LISTA DE SIGLAS

D&D – Dungeons & Dragons

DEAP – Departamento de Arquivo Público do Estado do Paraná

DOPS – Delegacia de Ordem Política e Social

PSS – Processo Seletivo Simplificado

RPG – Roleplaying Game

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNIPAR – Universidade Paranaense

UTP – Universidade Tuitui do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 TRAJETÓRIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA	13
1.2 OS CAMINHOS PARA O PROBLEMA DE PESQUISA	14
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo geral	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 JUSTIFICATIVA	16
2 METODOLOGIA	18
2.1 A PESQUISA NARRATIVA	19
2.2 O ENCONTRO DE INSTRUMENTOS QUE DELIMITAM AS DIMENSÕES DE PESQUISA	23
2.2.1 O diário de aula	23
2.2.2 O memorial.....	24
3 ORGANIZANDO A TRAJETÓRIA	26
3.1 O REPENSAR A PRÓPRIA NARRATIVA PEDAGÓGICA	28
3.2 AO TE ENCONTRAR PENSO EM MIM	30
3.3 O USO DE JOGOS NA METODOLOGIA PEDAGÓGICA	30
3.4 A GAMIFICAÇÃO	33
3.5 O <i>ROLEPLAYING GAME</i>	35
3.6 O RPG EM CONSTRUÇÃO SOCIO-INTERACIONISMO	38
3.7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA	41
3.8 RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PRÁTICA	44
4 MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA EM TRANSFORMAÇÃO	47
4.1 O INÍCIO: A HISTÓRIA DA HISTÓRIA.....	47
4.2 A ESCOLA 1	48

4.3 UMA MUDANÇA NECESSÁRIA: O 6ºK.....	49
4.3.1 A aplicação do rpg: os homens, as mulheres, as crianças e os anciões das cavernas.....	51
4.4 A ESCOLA 2	54
4.4.1 A aplicação do rpg: a saga dos filhos sequestrados da africa	55
4.5 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	60
4.5.1 O questionário	60
4.5.2 A prova	63
4.5.3 O desenho	66
5 A RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

A primeira parte dessa seção apresenta o autor, sua trajetória de vida de forma sucinta redigida em primeira pessoa do singular com o objetivo de contextualizar a si mesmo e apresentar seu caminho até a redação desse trabalho.

Em seguida, apresentamos o problema de pesquisa, objetivos, metodologia, justificativa, construção do marco teórico e organização da dissertação.

1.1 TRAJETÓRIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A vida escolar que tive foi em sua grande maioria dentro da escola pública, sendo que as únicas exceções foram algumas poucas séries divididas entre uma escola católica e numa escola do Sesi, ambos no estado de Goiás.

Aos dezessete anos fiz o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e obtive uma bolsa integral no curso de Licenciatura em História na UNIPAR – Universidade Paranaense, em Cascavel - PR e fui estudar. Seis meses depois conquistei outra bolsa integral para o mesmo curso na UTP – Universidade Tuitui do Paraná, em Curitiba, retornando então para o local onde estava minha família.

Durante o curso de licenciatura realizei estágio no DEAP – Departamento de Arquivo Público do Estado do Paraná. Lá tive contato com muitos documentos históricos, entre eles os materiais da DOPS – Delegacia de Ordem Política e Social; sendo que dentre esses documentos, interessei-me principalmente pelos registros do movimento estudantil em Curitiba na ditadura civil-militar que iniciou em 1964 após o golpe de estado que derrubou João Goulart, tema de minha monografia do curso de licenciatura em História.

Do último ano de faculdade até a atualidade, passei a dar aulas como professor substituto e cobrir licenças médicas ou especiais (de carreira), sendo que durante esse período, também me dediquei à formação continuada fazendo os cursos de especialização “Metodologia do ensino de História e Geografia” (2014), “Política e Sociedade” (2016) e “Docência do Ensino Superior” (2016) todos pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

Durante esses anos como professor tive muitas experiências, uma vez que mudei muitas vezes de escola em curtos espaços de tempo lecionando para diferentes

séries, por conta da própria natureza do contrato do processo seletivo simplificado para professores.

Uma dessas experiências levou-me, inclusive, a buscar o mestrado como forma de compreender e desenvolver melhor minha prática. Tratou-se de uma ocasião em que eu, enquanto professor, deparei-me com um grande desafio: ensinar História para uma turma de estudantes do Ensino Fundamental na Escola Pública do Paraná, que na minha percepção não demonstravam nenhum interesse em minha aula.

Não que em qualquer turma não possa ser identificado algum desinteresse pelos estudantes. Como tampouco se pode dizer que seja algo raro no contexto educacional brasileiro. Mas em quase dez anos de docência, via-me num dos maiores desafios, talvez o maior, que já havia me deparado em minha trajetória docente.

Para tal situação que me encontrava, tentei adaptar um jogo de interpretação de papéis ou *Roleplaying Game* (RPG) com o conteúdo da disciplina de História como forma de despertar algum interesse, qualquer que fosse, para a aprendizagem.

Após algumas aulas utilizando o RPG, encontrei reações que surpreenderam positivamente. Tal fato levou-me a me interessar em fazer um estudo científico sobre esse material lúdico transformado em recurso pedagógico, que eu não sabia que já existia. Fiz o processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação da UFPR e tive, então, a oportunidade de fazer essa análise orientado pela professora Doutora Nuria Pons Vilardell Camas.

1.2 OS CAMINHOS PARA O PROBLEMA DE PESQUISA

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa - Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica e tem como objeto de pesquisa a análise da prática pedagógica, não apenas enquanto processos de ensino e aprendizagens mas, também, a respeito da aprendizagem do docente no processo de exercício da docência.

A aprendizagem do docente se insere num contexto não estático, mas dinâmico. Desse modo, amparamo-nos nas reflexões de Pedro Demo (2004) quando afirmamos que essa aprendizagem parte de um processo de reconstrução do conhecimento, sendo que, por sermos seres autorreferentes, interpretamos a realidade reconstruindo-a a partir de nossas próprias experiências e conhecimentos.

Desse modo, reconstruindo a realidade a partir das experiências e conhecimentos é aberta a possibilidade de utilizar esse processo em prol do aperfeiçoamento profissional bem como o desenvolvimento pessoal.

O profissional pode utilizar-se da auto narrativa em prol de seu aperfeiçoamento profissional, além do desenvolvimento pessoal. As reflexões advindas da análise deste material reúnem aspectos singulares e permitem a articulação com observações técnicas e metodológicas. Isto exige do profissional ousadia, comprometimento e maturidade para olhar para dentro numa justa posição, nem punitiva nem benevolente. (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 382).

Essa reconstrução do conhecimento se dá em vários momentos, sendo um deles, durante a prática pedagógica que no entendimento de Nadal (2016) se refere à reflexão que se move em relação a dialética que há entre teoria e prática segundo uma dada intencionalidade pedagógica.

A prática pedagógica desenvolvida nas séries do ensino fundamental, serão analisadas a partir dos registros, por meio da auto narrativa, envolvendo os contextos de sala de aula, procedimentos realizados por mim e os resultados obtidos. Sendo assim, por narrativa, entendemos segundo Gomes (2003), como uma metáfora da experiência como forma de dar sentido e significado a ela. Por auto narrativa, concordamos com Marques e Satriano (2017, p. 377)

A pesquisa auto narrativa fundamenta-se na descrição, reflexão e introspecção tanto intelectual quanto emocional do narrador (em sintonia com autores escolhidos por ele dentro de um contexto sociocultural para interlocução teórica) e do leitor/ interlocutor da narrativa

Nesse sentido, por termos como objeto de pesquisa a experiência em sala de aula com *Roleplaying Game* (RPG), que é um jogo no qual as pessoas interpretam seus personagens e criam narrativas que giram em torno de um enredo. Cada uma dessas histórias é criada por uma pessoa que leva o nome de “mestre do jogo”. Desse modo, traremos nossa narrativa de aprendizagem docente, por meio das narrativas criadas ao reaprendermos o ofício de ser professor de História em sala de aula usando o RPG como um recurso pedagógico para uma metodologia de ensino gamificada.

Desse modo, nossa pesquisa tentará responder a seguinte questão: Como se dá o processo de reconstrução do conhecimento de um professor sobre sua prática pedagógica ao usar o *Roleplaying Game* (RPG), nas aulas de História?

1.3 OBJETIVOS

O objetivo do trabalho é o resultado que se propõe atingir, ou seja, visa responder problemas apresentando o que se pretende conhecer (UFPR, 2017). Portanto, elencaremos a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos dessa investigação em educação.

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Na intenção de responder nossa questão, definimos como Objetivo Geral:

- Analisar a narrativa da prática pedagógica do pesquisador, trazendo à luz da compreensão os elementos que possam auxiliar o processo de reconstrução do conhecimento do docente em relação à sua própria prática pedagógica.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para cumprir com esse objetivo geral, elaboramos os objetivos específicos, que poderão permitir o planejamento e cumprimento do objetivo geral.

Os objetivos específicos são:

- Sistematizar a narrativa da prática pedagógica sobre a utilização do *Roleplaying Games* como dispositivo pedagógico nas aulas de História;
- Coletar informações, de forma analítica, a respeito da prática pedagógica a partir da narrativa realizada pelos diários pessoais.

1.4 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a própria prática pedagógica a partir da perspectiva do que se convencionou chamar de pesquisa narrativa (CRESWELL, 2014), por meio da aplicação de RPG em sala de aula, deste

modo, o olhar sobre as várias perspectivas sobre a minha própria prática pedagógica será o desafio.

Ao investigar minha própria prática, buscamos realizar um movimento de reflexão crítica, com o objetivo de que a prática pedagógica possa ser interpretada de tal forma que nela se possa encontrar elementos que deem o aprofundar a compreender das teorias pedagógicas, bem como, à luz do que se tem de conhecimento acumulado a respeito do tema, compreender e lapidar a prática pedagógica em seus fundamentos teóricos e práticos do pesquisador sujeito.

Temos como pressuposto que a análise rigorosa e científica da própria prática poderá auxiliar no processo de desenvolvimento da autonomia docente, condição para a superação da alienação entre teoria e prática.

De fato, foi com esse objetivo que procurei o Programa de Pós-graduação em Educação na linha “Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica”: não apenas investigar a minha própria prática, mas também aprofundar o conhecimento da metodologia da pesquisa científica enquanto instrumento de investigação permanente, no rumo da autonomia pedagógica e no desenvolvimento profissional.

Deste modo, por uma questão metodológica, a próxima seção trará o caminho que escolhemos para essa pesquisa de maneira a desde o início tenhamos de forma clara o foco científico.

2. METODOLOGIA

Para realizar uma pesquisa é necessário confrontar os dados da realidade passíveis de análise com a teoria, isto é, o conhecimento sistematizado que pode ajudar a compreender esses dados. Geralmente isso se dá partindo de um problema que limita a porção de conhecimento que se deseja obter e construir, bem como sistematiza o interesse do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 2).

Nessa pesquisa optamos por utilizar a abordagem qualitativa, que em geral possui alguns pressupostos, métodos e técnicas contrários aos estudos experimentais que visam investigar a natureza (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

No estudo das relações humanas, em especial na Educação, podemos abordar qualitativamente o método de pesquisa que consiste em verificar a complexidade da vida humana e observar os significados que as pessoas dão às suas ações, a sua vida e suas relações uns com os outros (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Além disso, ao abordar qualitativamente a pesquisa, partimos do pressuposto de que há uma relação entre a realidade e o sujeito que é dinâmica e não estática. Há também uma relação de interdependência entre o objeto e o sujeito, assim como um vínculo entre a realidade objetiva e a subjetividade que cada pessoa possui (Id. Ibid.).

Isso faz com que o conhecimento não se reduza apenas aos dados analisados em relação à teoria que visa explicá-los, mas também que o pesquisador, quando se debruça a analisar a realidade humana, interpreta essa realidade e atribui significado, fazendo parte desse modo, do processo do conhecimento. Desse modo, concordamos com Chizzotti (2000, p.79) que há no objeto a ser pesquisado, significados que os sujeitos lhe atribuem, bem como as mais diversas relações do pesquisador e de todos os envolvidos com a pesquisa com o próprio objeto da pesquisa, de forma que ele não é neutro ou inerte, mas cheio de relações e significados com todos os envolvidos, sobretudo o pesquisador. Portanto, é uma relação dialética, pois tenta perceber as relações em movimento das partes com o todo, valorizando e destacando as contradições do objeto e do sujeito observador, relacionando o conhecimento e a prática com a vida social dos homens e mulheres.

Concordamos com Mynaio (2001) ao nos afirmar que a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” e, explica que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MYNAIO, 2001, p.21-22).

2.1 A PESQUISA NARRATIVA

A narrativa é um instrumento abrangente que pode ser utilizado por diversas áreas do conhecimento e cumprir com diversos objetivos, podendo ser usado com objetivo lúdico e pedagógico, com fins terapêuticos e com propósitos científicos de investigação (GOMES, 2003). É com esse último que nos ocuparemos aqui nos limites desse trabalho recorrendo a seguinte concepção de narrativa:

Referimo-nos, portanto, ao que denominamos de exposição de situações, por um ou mais sujeitos, num dado contexto, que se sistematiza em tempo e espaço com a significação que se constrói e se reconstrói a partir, inicialmente, das dimensões cognitivas, emocionais, moral e ética moldadas nas concepções da estrutura científica, de acordo com os princípios de validade e fiabilidade vigentes na realidade científica (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p.124).

A exposição de determinadas situações, inseridas em determinado contexto a ser analisado, é relacionado tanto aos aspectos subjetivos da experiência quanto ao rigor científico que analisa essa experiência com a ótica do método.

Na década de 1990, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apontavam que os saberes dos professores (saberes das disciplinas, saberes curriculares, profissionais e da experiência) eram desvalorizados e considerados de segunda ordem, sem proveito para a academia na formação de novos profissionais da área.

Segundo Creswell (2014) a pesquisa narrativa iniciou-se no campo da Literatura, da História, da Educação, da Sociologia, da Antropologia e da Sociolinguística, cada uma dessas áreas adotou abordagens diferentes de acordo com as particularidades de seus campos de estudo. Segundo ele, esse método teve início com as experiências vividas expressas pelos indivíduos.

Foi possível obter uma definição segundo a qual “narrativa é uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência, ou seja, uma metáfora da sua experiência.” (GOMES, 2003, p. 1). Portanto, como uma metáfora da experiência pessoal, a narrativa possibilita apresentar os acontecimentos com o olhar do narrador, que vê o ocorrido com uma visão abrangente do passado. As maiores dificuldades em

torno dessa metodologia é a necessidade de distanciamento entre o investigado e o investigador, sobretudo quando se trata da mesma pessoa (Id. Ibid.).

Porém, mesmo com essa dificuldade, há na literatura especializada sobre essa abordagem metodológica, um consenso de que há mais vantagens que desvantagens no uso da narrativa, sendo que essa metodologia possibilita a construção de uma ponte entre o conhecimento prático e individual com as perspectivas profissionais fornecendo assim um suporte que pode conceder fiabilidade e apoio à reflexão crítica (GOMES, 2003, p. 1), no entender e aprofundar a própria prática.

Referimo-nos, portanto, ao que denominamos de exposição de situações, por um ou mais sujeitos, num dado contexto, que se sistematiza em tempo e espaço com a significação que se constrói e se reconstrói a partir, inicialmente, das dimensões cognitivas, emocionais, moral e ética moldadas nas concepções da estrutura científica, de acordo com os princípios de validade e fiabilidade vigentes na realidade científica. (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p.124)

Sendo assim na perspectiva de Camas, Fofonca e Hardagh (2020), a pesquisa narrativa possibilita a construção e a reconstrução da prática pedagógicas, no entender das significações dessa prática (NADAL, 2016). Observamos que buscávamos relatar nossa própria história vivida como professor e pesquisador, em sala de aula. Neste momento, buscamos entender, para poder dar suporte, o método que era a pesquisa narrativa. Clandinin e Connelly (2011) nos trouxeram a luz inicial ao indicarem que deveria ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. É a história que se vive e se conta: “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, **mas aquelas também dos pesquisadores**” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.18. Grifo nosso).

A Educação é a história dos homens, mulheres, crianças... Como nos bem explicam, “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Os autores nos apontam que a pesquisa narrativa é um processo de aprendizagem e que poderia, enquanto método de pesquisa, nos fazer pensar a

própria sorte de ser professor. Encontramos que os instrumentos que dariam conta da cientificidade inicial de nossa narrativa estavam em diferentes textos de campo, tais como escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de documento, fotografias, caixa de memórias, histórias de vida. Clandinin e Connelly (2011) demonstram preocupação em não propor um conjunto fechado de tipos de texto de campo, pois, segundo os autores, a complexidade da pesquisa requer do pesquisador a criatividade para até mesmo ter a liberdade de criar novas formas de composição de textos.

Já a escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida, pode ser uma história sobre um breve instante de um evento particular. A autobiografia é sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa. Para Clandinin e Connelly (2011) “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa” (2011, p.144), assim sendo a escrita autobiografia pode ser utilizada de diferentes formas. Entretanto, é necessário um estado de alerta, conforme afirmam os autores. Aqui o estado de alerta é representado pela orientadora desta pesquisa que significa o ir e vir do pesquisador.

Trazemos Sousa (2012, p. 46), quando revela que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer a identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

A partir de nosso aprofundamento em pesquisa narrativa desejamos provocar mudanças na forma como nos compreendemos e aos outros. A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, deste modo, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência vivida. A pesquisa narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado. O registro escrito também permite que o sujeito questione, avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se como autor e leitor das experiências e vivências narradas. “O texto é modelado pelo processo de interpretação do pesquisador, do participante e da relação entre eles e é contextualizado devido às circunstâncias particulares da situação”, sem paixões e desenvolvendo sua maturidade histórica.

Nossas buscas, nos levaram a conhecer Mello (2004) que sintetiza, em seus apontamentos, os motivos que a conduziram à opção pela pesquisa narrativa enquanto sustentação metodológica dos estudos e investigações, “o que permitiu

vislumbrar que se trata de uma perspectiva inovadora” (MARIANO; MONTEIRO, 2016, p. 113). Melo (2016) afirma que:

Algumas dessas questões se relacionavam com o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretação, o respeito pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão mais direcionada para validações e busca de verdades comprováveis. (MELLO, 2004, p. 84).

O ofuscamento das validações e da busca por verdades comprováveis, deste modo, é uma das características da pesquisa autonarrativa que pode ser utilizada, também, com foco no auto desenvolvimento como um olhar-se a si mesmo.

Mello (2004) também nos apresentou alguns pontos de aprofundamento acerca do método, o que nos levou a aprofundarmo-nos na Pesquisa Narrativa em seus fundamentos teórico-metodológicos de Connelly e Clandinin (1995); Clandinin e Connelly (2011); Clandinin (2010); Mello (2010a, 2010b); Telles (1999); Galvão (2005) e Moreira (2011). Para esses autores, a *narrative inquiry* é o fenômeno estudado em seu método de pesquisa: “pensamento narrativo é uma forma-chave de escrever e pensar sobre ela.” que é o “fenômeno e o método das ciências sociais.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Desse modo, a presente pesquisa tem como opção o não contar histórias, mas o vivenciar histórias. Assim sendo, eu enquanto pesquisador inseri-me em um tempo e um lugar específico para viver determinada experiência, não como espectador ou mero observador, mas como alguém que interagiu na experiência, estabelecendo diálogos, reflexões e questionamentos junto aos que faziam parte daquele lugar. Nesse movimento, construí sua história. Essa história se materializou, inicialmente em textos de campo, usando um diário de memórias, transformados na base para as interpretações e construções de sentidos do pesquisador em texto provisório, a qualificação e ao final dissertação.

Segundo a perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), são três as dimensões comuns da pesquisa narrativa que devem ser tomados, com muito cuidado, pelos pesquisadores: temporalidade, sociabilidade e lugar. Clandinin (2010, p. 3) indica-nos que estas dimensões são os “[...] lugares a dirigir a atenção na condução de uma pesquisa narrativa. Eles fornecem um tipo de arcabouço conceitual para a pesquisa narrativa.” A temporalidade é representada pelo tempo histórico do ser e a

sociabilidade indicam ao pesquisador as condições pessoais, que dizem respeito a sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas, entre outros e as condições sociais, dizem respeito às “condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos.” (MELLO, 2004, p. 109).

A terceira dimensão de pesquisa narrativa é o lugar que “direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem.” (CLANDININ, 2010, p. 4). Sendo assim, pensar o impacto dos lugares sobre as vidas, experiências, histórias das pessoas envolvidas em uma pesquisa narrativa, constitui tarefa muito importante para o pesquisador. Nosso lugar é a escola, a educação, a aula de História.

2.2 O ENCONTRO DE INSTRUMENTOS QUE DELINEIAM AS DIMENSÕES DE PESQUISA

As pesquisas narrativas são constituídas, geralmente, por relatos ou registros escritos que se apresentam através de diferentes técnicas e instrumentos. Neste sentido, apresentamos nas próximas subseções o nosso delineamento.

2.2.1 O DIÁRIO DE AULA

Os diários de aula como instrumento metodológico da prática educativa para mobilizar as narrativas num processo de pesquisa e formação é fundamental nesta discussão. Conforme postulam Porlán; Martín (1997, p. 18), é um “[...] instrumento que permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa, testemunho biográfico da sua experiência”. Segundo esses autores, a escrita do diário, com certa periodicidade, permite ao professor refletir sobre seu plano de aula e suas ações educativas. Zabalza (2004, p.13) nos explica que os diários de aula “são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. Assim sendo, o diário é o local presente do pesquisador que possibilitou ir e vir na reflexão docente. Zabalza (2004, p. 18) nos apoiou na escolha pelo fato de expressar que os diários são instrumentos trazem as narrações feitas por professores.

Em Zabalza (2004, p. 16-27), encontramos significação neste instrumento para podermos fazer a interpretação ou análise do gênero textual, já que expressa o mundo do professor; explica os dilemas e angústias da prática pedagógica; revisita a prática pedagógica e possibilidade verificar e refletir a avaliação. Portanto, o diário do professor é a memória e permite a reflexão daquilo que se fez, desta forma, volta a si mesmo em outro tempo histórico.

2.2.2 O MEMORIAL

O memorial é um texto em que o autor relata a própria história de vida, evidenciando fatos que considera mais relevantes no decorrer de sua existência. O Memorial de formação é um dos modos de expressão de narrativas autobiográficas que se generaliza no Brasil, a partir dos anos 1990. (ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012).

Na pesquisa narrativa, o memorial deve ser composto pelas reflexões do contador da história, trazer ao leitor suas experiências, suas práticas pedagógicas, suas frustrações e se houver suas conquistas. Registra-se a prática docente em seu processo de evolução. “Nesse sentido, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação. A questão principal é articular formação e prática docente, haja vista ser o sujeito ator e personagem ao mesmo tempo” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 153). Conforme as autoras (2015) “ao se fazer as memórias profissionais trazemos também a experiência de outros sujeitos que contribuem no processo de formação” (idem, *ibid*)., e concluem que

O êxito da escrita do memorial se realizaria quando o autor explora o potencial da refletividade autobiográfica e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético do fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte auto formadora de si mesmo como profissional (PASSEGGI, 2011, p. 36).

Logo, por memórias podemos entender as autobiografias que imprimem a formação investigativa, contando a história da reflexão profissional em seus diferentes tempos de ação. Neste sentido, lançamos mãos da experiência de Bolívar (2002) ao nos trazer que as histórias pessoais nos possibilitam conhecer a prática e são “método para aprender a partir da prática, possibilitando a revisão e a crítica tanto da ação como da prática, pois, ao repensá-la, existe a oportunidade de criar, de mudar e de explorar os limites da experiência” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 153).

Deste modo, acreditamos ter nos apoiado em experiências outras para podermos trazer aqui as memórias, lidas e relidas, refletidas pelo autor e questionadas pela orientadora de modo a poder entender o ser professor de História.

3 ORGANIZANDO A TRAJETÓRIA

Na sequência buscamos desenvolver uma discussão acerca da relação entre os jogos, gamificação e o ensino, a respeito do que é o RPG e sobre as características interativas desse dispositivo pedagógico que, no contexto educativo, desperta de forma pertinente as discussões a respeito do sócio interacionismo segundo a concepção de Vygotsky.

Tomamos como modelo de análise para o presente trabalho, a dissertação de Ana Rita Costa Gomes defendida em 2003, na Universidade do Porto, em Portugal, no sentido de buscar nessa pesquisa um apoio teórico dado que teve como objeto de investigação a narrativa da autora sobre sua experiência enquanto professora de Educação Física.

A escolha desse trabalho teve como critério principal a ampla fundamentação teórica, em diversos autores, que nas palavras da autora criou uma “grelha de análise” (GOMES, 2003), bem como o rigor científico com que desenvolveu a análise da memória narrativa.

Nas sessões adiante, prosseguiremos com a narrativa referente a minha experiência enquanto professor de História que, dadas as dificuldades práticas do dia a dia da docência na escola pública, desenvolvi uma prática com objetivo de superar essas dificuldades com o intuito de aprimorar as relações de ensino e de aprendizagem.

A redação desta pesquisa será organizada, principalmente, com base na memória em ordem cronológica de acontecimentos que iniciam em 2018. Durante essa etapa, faremos a reflexão, de maneira a podermos dar significado à experiência realizada, ou seja, procederemos uma codificação da experiência através da narrativa com palavras e ideias configurando uma metáfora do real vivido.

Para entendermos metáfora, buscamos conhecimentos maiores no olhar interdisciplinar do cotidiano do professor. No pensamento de Fazenda (2002), que tem a interdisciplinaridade como símbolo fundamental da sua vida profissional, identifica-a como uma nova atitude nesse encontro com o conhecimento; o ineditismo encontra-se nos aspectos já conhecidos (currículo, cotidiano, educação, formação, linguagem, memória, trabalho, tempo, espaço, etc.), através das buscas de novas qualidades neles presentes, novas combinações dos seus componentes e/ou novos sentidos para os seus objetivos, fazeres, na ação do ensinar e do aprender individual e em parceria.

Projeta ainda luz em outros (metáfora, ambiguidade, fronteira, símbolo, histórias de vida, etc.), desconsiderados e/ou desvalorizados no campo científico e educacional, por inúmeros e complexos fatores dos contextos da realidade, que podem ser explicados no atual tempo da humanidade, nesse outro espaço interdisciplinar.

Ressalta como premissas básicas da interdisciplinaridade: a imersão no social e no pessoal para a aquisição de uma visão histórico-crítica da política educacional; o respeito ao velho quando se concebe o novo conhecimento, que permitirá (re)conhecer os movimentos desse processo, seus sentidos intelectuais e existenciais; o trabalho com a ambigüidade, no seu sentido de totalidade, recorre às diversas vertentes de reflexão (a filosófica, a sociológica e a antropológica), busca na sua inter-relação, a transcendência do conhecimento; uma nova forma de investigação a partir de vestígios da verdade; cuidados na elucidação de conceitos, porque a atitude interdisciplinar tem se revelado, envolvida num complexo de tramas, experiências e pensamentos que são singulares, dependentes dos sujeitos que as realizam, como também definem a identidade dos professores, com competências classificadas como: intuitiva, intelectual, prática e emocional; a exigência de um olhar sobre a integração, na atitude de aprendiz-pesquisador que “aprende com sua própria experiência, pesquisando” (2002, pág. 29), para apreender os novos paradigmas, que apresentam interferências imprevisíveis e bases flutuantes. (FAZENDA, 2002, p. 2. **Grifo Nosso**)

Desse modo, a presente pesquisa busca em si mesma a construção de uma metáfora que parte do entender-se, entendermo-nos e entender-me, enquanto sujeito pesquisador e sujeito de pesquisa na construção da prática pedagógica, aquilo que passa em nosso cotidiano profissional e que pouco refletimos enquanto professores que corremos contra diferentes tempos. Neste sentido, a leitura atenta das buscas metodológicas de Fazenda (2002, 2001), nos traz o alívio da possibilidade de rompermos paradigmas e tentarmos alçar um voo maior: olhar para dentro de nossa prática, entendendo o momento histórico, o momento social, o momento da insegurança profissional, social, política e de construção do professor que se é.

Há que se entender a intenção desta pesquisa que se pauta em um novo referencial metodológico, que traduz a autonomia dada pela não transferência do saber impresso, dizendo-se reflexivo sem muitas vezes o ser. Porém a busca do professor que habita no pesquisador e que poucas vezes pode se ouvir em si na sua própria prática.

Desta forma, concordamos com Fazenda (2010, p. 5-6) que a metáfora transgressão torna-se necessária quando se busca na pesquisa, no nosso caso, a pesquisa narrativa pessoal, o movimento “que ocorre de fora para dentro” (p. 6). E, ao

nos aprofundarmos mais, pudemos nos encontrar nas reflexões tecidas por Fazenda (2010):

Por que e como a transgressão foi marca da ação pesquisada? O pesquisador trazia uma descrição exterior, que privilegiava sua ação docente ocorrida em determinado curso, numa determinada instituição com todos os sucessos e fracassos que um cotidiano contém, porém com um diferencial: professor é respeitado por sua forma diferenciada de trabalhar. Aparentemente todos os elementos da ação a ser pesquisada estavam descritos numa primeira redação, porém o que faltava? Faltava à explicitação do movimento interior da ação, sua metáfora interior. A descrição da prática vivenciada pelo pesquisador, volto a afirmar, era meticulosa, com detalhes, porém detalhes de alguém que pesquisa o fato, do lado de fora apenas. O processo de compreensão do movimento interior da ação a ser pesquisada ocorreu num processo maiêutico, no qual o acompanhei numa viagem ao interior de sua pesquisa, uma viagem na qual o conduzi, tendo o quadro-negro como tela e o giz como protagonista. (FAZENDA, 2010, p. 6).

Neste sentido, permite-se metodologicamente o movimento de ir e vir do pesquisador (CLANDININ; CONNELLY, 2011), “de negação e construção do ato educativo ao mesmo tempo, poderíamos dizer paradoxalmente, visto que algo de diferente havia no processo de apreensão das sínteses aparentemente contraditórias” (FAZENDA, 2010, p. 6). Neste sentido, tentaremos desenhar e caracterizar nossa pesquisa, entendendo que nossa transgressão é um ato da ação voluntária de compreender a narrativa pessoal da prática pedagógica do próprio pesquisador, indicando, portanto “a metáfora à qual denominamos transgressão.” (FAZENDA, 2010, p. 6)

Na sequência, faremos uma decomposição do texto permeando-o com as concepções e teorias que melhor possam explicar e dar sentido à narrativa de modo que possamos responder nossa pergunta de pesquisa.

3.1 O REPENSAR A PRÓPRIA NARRATIVA PEDAGÓGICA

Enquanto pesquisador da própria prática, conto com a participação de um parecerista de minha própria história. Isso significa que, todo o processo que aqui se relata e analisa, passa obrigatoriamente pelo crivo da leitura atenta e de diálogos construídos com a orientadora desta pesquisa e, também, acrescentamos a leitura atenta dos pares de validação da pesquisa realizada pela banca de qualificação, que nos orientou nas dúvidas e aprimorou caminhos de validação.

Neste sentido, apropriamo-nos da concepção da dodiscência na intenção da construção metodológica do pensamento. Freire (1986) enfatiza este conceito para além do professor como mediador:

[...] Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1986, p. 30).

De tal modo, a dodiscência foi a prática inconsciente que tive, que me fez buscar a teoria e entender que aprendi ao mesmo tempo que ensinava ao buscar entender e aprimorar minha prática docente abrindo-me para a crítica e autocrítica.

Concordo com Demo (2004, p.24) quando afirma que “Conhecimento não é apenas crítico, é principalmente autocrítico – argumentar e contra-argumentar são o mesmo gesto e a mesma dinâmica (...)” e ainda “Professor é o eterno aprendiz, que faz da aprendizagem sua profissão” (Id, p.11).

Justamente nesse sentido, abro-me para a crítica e autocrítica da prática pedagógica que desenvolvi para solucionar problemas que eu vislumbrava do ensino e da aprendizagem da disciplina de História, consciente de que a docência é permeada de instabilidade e mutação.

Referindo-se a pedagogia do processo científico, Paviani (1988) acrescenta a esta mesma ideia:

O professor é aquele que aprende ensinando e, neste sentido, a grande lição do processo científico é a de acabar com o autoritarismo dos mestres e transformar todos, mestres e discípulos, em estudantes. Ambos precisam aprender a formular problemas, pois estes não se apresentam por si mesmos. (PAVIANI, 1988, p. 103).

Esse processo de olhar para si mesmo ao questionar seu próprio conhecimento, abrindo-se à mudança e pronto para ver-se como em um espelho, dialoga com a narrativa autobiográfica que apresenta uma forma privilegiada desse processo de se encarar sem medo.

No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que

o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida. (MARQUES; SARTRIANO, 2017, p.373).

Neste sentido busquei traçar os passos transgressores de aprender por meio daquilo que eu acreditava ensinar, buscarei trazer as participações dos estudantes, sem reconhecê-los como sujeitos de pesquisa, mas na tradução do processo de aprendizagem do fazer professor. Essa tradução do processo, significa ouvir as vozes que me fazem ser professor, não acabado e em constante reflexão para aprender.

A próxima seção, parte da construção de alguns autores que contribuíram para o processo de pesquisa e docência.

3.2 AO TE ENCONTRAR PENSO EM MIM

Ao entender a importância do marco teórico, pude substituir meus óculos e fazer servir como lentes para ver com maior clareza e nitidez o problema de pesquisa, bem como uma bússola que orienta e orientou o rumo de minhas memórias.

Para tanto, fiz uma busca sistematizada do objeto de pesquisa para identificar o que já fora estudado sobre o tema, pois precisava deste auxílio para entender e refletir sobre o que havia feito.

3.3 O USO DE JOGOS NA METODOLOGIA PEDAGÓGICA

Pensar o ensino de História traz também a reflexão a respeito das metodologias pedagógicas, ou seja, ao discutir o ensino de História também faz parte da discussão o como se ensina História.

Sempre acreditei que os jogos no contexto educacional podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem, sendo também prazerosos, desafiadores e interessantes. Nesse sentido, Grübel e Bez (2006, p.3) confirmam que podem ser excelentes recursos didáticos ou estratégias de ensino e um rico apoio na construção do conhecimento.

Carissimi e Radunz (2017, p.48) afirmam que cabe aos professores a possibilidade de usarem os jogos como novas práticas pedagógicas, inserindo o elemento lúdico nas aulas e ao mesmo tempo experimentar outras formas de

construção do conhecimento histórico na escola. Observei nesta leitura que para comprovarem, desenvolveram um jogo chamado *Arquivo 7.0* que trata sobre a investigação de desaparecidos durante o período de Ditadura Civil Militar (CARISSIMI; RADUNZ, 2017). Apesar das possibilidades de se trabalhar com jogos no ensino de História, essa utilização dos jogos deve ser feita com critérios. Depois de alguns diálogos, pude entender que o jogo não deve ser incluído sem a clareza do porquê do jogo ser utilizado, pois somente dessa forma se pode explorar todas as possibilidades que o recurso oferece ao processo de aprendizagem.

Após verificar alguns apontamentos de Fermiano (2005) pude entender que o jogo não deve ser incluído sem a clareza do porquê do jogo ser utilizado, pois somente dessa forma se pode explorar todas as possibilidades que o recurso oferece ao processo de aprendizagem. Segundo ela:

Não podemos banalizar a utilização do jogo. É preciso compreender como se dá a construção do pensamento pelo aluno e como as situações que envolvem jogo podem colaborar a este respeito: enquanto aspecto cognitivo e significado para o ensino de História (FERMIANO, 2005, s.p.).

Desse modo, pude entender que a utilização dos jogos deve estar relacionada com o sentido da utilização dentro do contexto do ensino de História e vinculado ainda com a própria concepção de ensino de História, como apontou a autora:

Quando nos engajamos em assumir um papel crítico junto com nossos estudantes, não podemos utilizar as novas linguagens com instrumentos de trabalho apenas para dar ares de novo, muito pelo contrário, não existe roupagem nova que resista a incoerência de atitudes e de falta de compromisso com o exercício do magistério. A prática de sala de aula deve vir acompanhada de reflexão, para que se torne práxis e que possa ser analisada e discutida exaustivamente na tensão existente entre teoria e prática e, lembremos, qualquer prática em sala de aula nasce de uma concepção teórica (FERMIANO, 2005, s.p.).

Igualmente, a prática deve estar amparada pela teoria e a própria teoria deve ser constantemente revista a luz da prática. De outro modo, podemos dizer que as concepções teóricas devem estar relacionadas com os métodos utilizados e que essas relações devem se conectar com a finalidade do ensino de História.

Por outro lado, apesar de Carissimi e Radunz (2017) tratarem o uso dos jogos como novas práticas pedagógicas, uma das primeiras formas de relacionar os jogos

com a educação se deu em 1911, na qual foi proposto que a educação da criança deveria se conciliar com sua necessidade de jogar. Essa foi a conclusão de uma inspetora de uma escola maternal francesa, chamada Jeanne Girard (BROUGÈRE apud VASQUES, 2008). Nesse sentido, o entendimento era de que para a criança, o jogo seria um fim em si mesmo, enquanto para o professor que aplica um jogo no contexto educacional, o jogo é um meio para um fim que é a aprendizagem. (BROUGÈRE apud VASQUES, 2008).

É importante que essa relação seja bem equilibrada e que nenhum dos aspectos se sobreponha ao outro acabando por sufocá-lo e tendo como resultado um jogo sem graça ou uma tentativa de ensino sem aprendizagem. Nos alerta sobre isso Fortuna, Giacomoni e Pereira (2018, p. 47) que realizaram pesquisa nesse tema:

Muitos educadores buscam a especificidade de sua atuação profissional precisamente na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo. Este foi um dos achados da pesquisa que realizei sobre o que pensam os professores a respeito da brincadeira e suas relações com a educação (FORTUNA; BITTENCOURT, 2003), fazendo coro a outros estudos que apresentam conclusões semelhantes (por exemplo, AIZENCANG, 2005; SARLÉ, 2001; SAUTOT, 2006; BROUGÈRE, 1998; GARFELLA; MARTÍNS, 1999). (FORTUNA; GIACOMONI; PEREIRA; 2018, p. 47).

Também corrobora a afirmação de Antoni e Zalla que sintetizam a relação entre os jogos e a educação escolar:

Qual a função do jogo na escola? A resposta pode ser simples (mas não simplista): o jogo é feito para brincar e brincando também se aprende. Ainda que seja difícil prever todos os resultados de um jogo, como veremos a seguir, sua prática implica ganhos cognitivos que podem se relacionar às aprendizagens escolares. (ANTONI; ZALLA in GIACOMONI; PEREIRA; 2018, p.144)

A respeito da utilização dos jogos na prática pedagógica, Antoni e Zalla elaboraram critérios avaliativos para essa prática de modo que levassem em conta o desenvolvimento dos estudantes em múltiplos aspectos:

Em suas experiências com jogos pedagógicos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CaP-UFRGS), os professores Edson Antoni e Jocelito Zalla indicam cinco possíveis critérios avaliativos a

partir das operações mentais que são ativados na prática lúdica do estudante: 1) Observação – de regras, dinâmicas e estratégias mobilizadas pelos estudantes-jogadores durante a prática do jogo; 2) Reconstituição – de conceitos, informações e fatos elaborados dentro do jogo ou em outro espaço de aprendizagem; 3) Comparação – entre as informações disponibilizadas no jogo e saberes já construídos; 4) Antecipação – tanto no plano do jogo em si (antecipando ações dos demais jogadores) quanto no plano conceitual (formulação de hipóteses relativas às categorias históricas envolvidas no jogo); e 5) Justificativa – de pontos de vista ou de decisões tomadas no curso de uma partida, exercitando a argumentação (ANTONI; ZALLA, 2013 apud Correa, 2007, p. 25, 26)).

Esses critérios, a observação, reconstituição, comparação, antecipação e justificativa são muito úteis para o ensino de História, sobretudo em situações que simulem o passado, através dos quais os estudantes podem ter a oportunidade de relacionar de forma mais abrangente o passado com o presente.

Entretanto, as concepções se desenvolvem no percorrer dos tempos e observei que não apenas me inseria em um jogo, mas debruçava-me na potencialidade do que se denomina gamificação. Desta forma, trago minha busca do entender aquilo que fazia e abro a próxima subseção.

3.4 GAMIFICAÇÃO

Conforme exposto em outro momento (RANGEL; LUZ, 2019), Huizinga (2000) afirma que a cultura é algo posterior ao jogo, sabendo que o conceito de cultura tem como base uma sociedade composta por seres humanos, enquanto que, por sua vez, os animais tem a prática de brincadeiras dotadas de todas as características básicas dos jogos.

Entendemos que a motivação principal dos jogos é a diversão, embora haja muitos tipos de jogos. Desse modo, a gamificação e os chamados *serious games* constituem algumas das relações possíveis entre jogos e não jogos.

Serious Games são entendidos como jogos feitos com o objetivo principal de estimular certas aprendizagens, ou seja, fazem parte desde sua criação o objetivo de ensinar algo com os elementos do jogo. (DOMINGUES, 2018).

Entretanto, o uso de elementos de jogos em contextos que não são de jogos, é chamado de gamificação, sendo esse termo mais utilizado após a década de 2010, mas que já era praticado a muito mais tempo (SANTAELLA; NESTERIUK; FAVA, 2018).

O objetivo do uso de elementos de jogos em contextos que não são de jogos é que os participantes desejem realizar uma tarefa que de outra forma não teriam interesse (DOMINGUES, 2018). Desse modo, o sentido de uso de elementos de jogos nas aulas de História é fazer com que os alunos sintam impulso de aprender o que não teriam tanto interesse normalmente.

Não é de meu interesse converter a aula em um jogo educacional, e sim, utilizar de elementos dos jogos para ensinar e engajar o interesse em aprender História. Desse modo, minha opção foi pela gamificação ao invés do desenvolvimento de um *serious game*.

O jogo que mais pareceu oportuno para utilizarmos para o ensino de História dentro do contexto foi o *roleplaying game* – RPG, por valorizar a interação, a narrativa, a viagem mental para outras realidades e a pouquíssima exigência de materiais para o game que não estão presentes quotidianamente no contexto escolar.

A seguir, apresento um quadro na qual estão expostos os principais elementos da gamificação, adaptada de LUCAS (2016) na qual busco associar as características elencadas pelo autor com a minha prática pedagógica gamificada com uso de elementos do RPG:

QUADRO 1: ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO

CARACTERÍSTICA	CATEGORIA	CORRESPONDÊNCIA
Ser divertido	Ludicidade	SIM
Conter objetivos claros	Planejamento	SIM
Apresentar competição	Ética	NÃO
Incentivar compartilhamento	Coletivo	SIM
Ser visualmente agradável	Estética	SIM
Recompensar os esforços	Feedback e avaliação	SIM
Demonstrar o progresso	Feedback	SIM
Levar em conta o aprendizado	Processo	SIM
Customizado para uma necessidade específica	Diversidade	SIM
Conter desafios	Motivação	SIM
Dar autonomia para o jogador	Criação	SIM
Possibilitar a expressão particular	Desenvolvimento	SIM

FONTE: O autor (2020).

Pude perceber ,com as características apontadas por LUCAS (2016), que todas as características foram trabalhadas em sala com o RPG, sendo que embora em minha prática não tenha estado presente elementos de competição em destaque, a ética foi trabalhada de outras formas, principalmente na relação entre os personagens e o mundo.

3.5 O *ROLEPLAYING GAME*

O RPG é um jogo de interpretação de papéis no qual os jogadores são guiados por uma narrativa que visa sua imersão na trama desenvolvida e dela podem participar ativamente, tomando decisões que tem possibilidade gerar consequências e alterar os rumos da própria história narrada. A narrativa ocorre, principalmente, na imaginação em que a descrição do ambiente e sua própria dinâmica são convidativos à ação por personagens daquele contexto.

Nessa pesquisa considera-se o RPG como um dispositivo pedagógico utilizado em sala de aula pois foi utilizado como dispositivo pedagógico, embora tenha sido criado como jogo com a intenção única e exclusiva de diversão.

Há várias categorias de RPG, sendo que a minha atenção se voltará principalmente ao “RPG de mesa”. Foi criado na década de 1970 por Gary Gygax e Dave Anderson baseado em jogos de guerra e inspirado pela obra de J.R.R. Tolkien, autor de “O Senhor dos Anéis”, “O hobbit”, entre outros.

Desde então muita coisa mudou, mas também houve continuidades em elementos fundamentais do RPG. Nele não há vencedores ou perdedores, diferentemente de outros jogos. A interação é o elemento mais importante, tendo como espaço privilegiado a interpretação e a tomada de decisões como elementos de diversão. Cada ação dos jogadores pode alterar ativamente toda a narrativa e os rumos da história. De tal modo, se apresentam virtualmente inúmeras possibilidades, muitas vezes não previstas.

Nem todas as ações dos personagens resultam em sucesso. Para tanto, paralelamente aos jogadores há um mestre, que tem a função de ser um narrador, um árbitro. Sua principal tarefa é guiar a imaginação dos jogadores através de descrições

superficiais ou detalhadas dependendo de sua intenção, dando enfoque a determinados elementos que podem vir a dar continuidade ao jogo pelo caminho planejado. Ele também tem a tarefa de interpretar os personagens não controlados pelos jogadores e interagir com esses jogadores através dos personagens que não controlam. Por fim, o mestre arbitra as regras do funcionamento de determinadas ações específicas. Sua principal função é propiciar a diversão através da possibilidade do jogador de interação com aquela realidade fictícia e criar uma atmosfera desafiadora.

Muitos RPG contam com usos de dados para simular a aleatoriedade do mundo real. Como alguém que caminha tem poucas chances de tropeçar, numa rua qualquer, dificilmente o mestre pedirá um teste de sucesso para seu jogador quando um jogador descrever uma ação do tipo: (- Eu vou até aquela árvore para descansar na sombra). Devido à natureza corriqueira da ação, um mestre dificilmente diria: (- Role o dado para ver se você vai até lá sem tropeçar e cair). Entretanto, se sua ação fosse subir em na árvore e pegar a única fruta que está no galho mais alto da árvore, a possibilidade de insucesso aumentaria. Nesse caso, o elemento de dificuldade pode ser testado através de uma jogada com dados: (- Role o dado, se o resultado for igual ou maior que X, você teve sucesso. Se for menor, você caiu da árvore e se machucou). Ou paralelamente pode-se pedir a descrição detalhada do jogador a respeito de como ele realizaria essa façanha sem ser mal sucedido: (- Em primeiro lugar eu tiro meus sapatos pra eles não me atrapalharem a subir. Depois esfrego minhas mãos na roupa para tirar o suor para que elas escorreguem menos. Em seguida, pulo no galho mais baixo, me impulsiono e vou escolhendo os maiores galhos para me apoiar. Observo bem aqueles que estão mais verdes e com um aspecto mais saudável e vivo para evitar algum que possa estar podre ou seco. No topo, me estico ao máximo, segurando com uma mão o galho com a fruta e minhas pernas envolvem o tronco para que eu não escorregue. Por fim alcanço a fruta e desço com cuidado).

O jogador então, é guiado através da imaginação pelo mestre. Ele interpreta, sente e age como o personagem que tem como base uma construção prévia chamada de ficha. Nessa ficha, feita geralmente de papel vão as principais informações necessárias para a interpretação daquele personagem, e pensando como o personagem, não mais com a cabeça do jogador ele interage com o cenário descrito pelo mestre.

O jogo é colaborativo e propicia uma espécie de viagem espaço-temporal não limitada à realidade. Não há ganhadores ou perdedores. O objetivo de forma geral é a aventura em um mundo fictício ou uma realidade simulada na qual os protagonistas são os jogadores. Há uma gama de jogos com temáticas do passado, no presente, ou mesmo futuristas, bem como todo tipo de ficção e cenários de fantasia.

Já para o jogo aplicado na disciplina de História, importa principalmente como método de aplicação, a ambientação dos jogos em períodos históricos determinados como forma de experimentar esse passado, convidando o estudante a pensar e agir como homens e mulheres desse determinado tempo. Tentar portanto, se apropriar desse caráter imaginativo como uma oportunidade para que o estudante de História coloque os pés naquele chão úmido às margens do Nilo pode ser útil. Enquanto ele se depara com a construção de um canal hídrico e percebe que o encarregado discute com um dos trabalhadores que trabalhava naquela obra, ele percebe que os outros trabalhadores estão tensos. O que o personagem do jogador faria? Prestaria a atenção para saber que problema está acontecendo ali? Sairia discretamente sem se envolver para não criar problemas para si? Agiria em favor do trabalhador ou do encarregado sem escutar muito? Essas decisões o jogador-aluno deve tomar por si e desse modo se relacionar com o contexto narrado. Desse modo:

Não há necessidade de tabuleiro para o RPG; ele é jogado verbalmente. O Mestre descreve a situação e diz aos jogadores o que as suas personagens vivem, veem e ouvem. Os jogadores então descrevem o que eles estão fazendo para vencer o desafio. O Mestre descreve o resultado conseguido com estas ações, e assim sucessivamente. Dependendo da situação, o Mestre pode decidir arbitrariamente o que acontece. Com o objetivo de conseguir a melhor aventura, o Mestre faz referência a uma regra específica do jogo para decidir o que é possível, ou lança mão de dados para conseguir um resultado aleatório (NUNES, 2004, p.78).

Cada ação dos personagens cria uma consequência na história, entretanto, a experiência de colocar os pés imaginativos no Egito antigo é para o aluno uma oportunidade de tentar pensar como um egípcio e de tal forma, atizar sua curiosidade sobre esse tema. Essa contextualização do jogo deve se basear em fontes históricas e produções historiográficas para que a característica didática não fique abaixo do caráter lúdico. Para tanto uma pesquisa deve ser feita antes dos jogos e os jogadores devem ter alguns conhecimentos prévios sobre o tema para inclusive não incorrer em anacronismos (tanto quanto possível) transportando a forma de pensar do presente, com seus valores e crenças para o passado estudado e jogado através do RPG.

Alguns elementos são muito característicos do RPG, sendo os principais a presença de um universo ficcional, uma aventura, trama, narrativa, mestre de jogo e personagens:

Os principais elementos que compõe o RPG são: 1) universo ficcional: que estabelece os parâmetros de uma realidade fictícia, vivida em um tempo igualmente fictício, como um passado medieval ou tempo futurista; 2) aventura: pode ser individual ou coletiva, de curta, média ou longa duração; 3) trama: na qual está escondida a essência da aventura e em cujos meandros residem conflitos, inimigos, situações-problema e obstáculos a serem transpostos; 4) a narrativa: que interliga os personagens, situando-os num espaço-tempo, para que compartilhem uma realidade imaginária, que deve ser vivida de modo colaborativo, dada a necessidade de enfrentar e superar situações adversas e personagens competitivos, sob controle do mestre; 5) mestre do jogo: jogador específico que, dotado de capacidade de liderança, bom-senso e domínio das regras, conduz o processo, sendo responsável pela elaboração e pela coordenação dos elementos anunciados, compondo e apresentando a trama e os desafios aos personagens jogando simultaneamente contra o grupo ou a seu favor; 6) personagens: dotados de qualidades, defeitos e habilidades, que vão sendo aperfeiçoados e associados a outros atributos, novos, ao longo do desenrolar da aventura, de tal modo que durante o jogo algumas habilidades vão se desenvolvendo e outras vão sendo adquiridas (FRIAS, 2009, p.18).

Dessa forma, os elementos característicos do RPG podem ser aplicados no contexto histórico a ser trabalhado pedagogicamente. A aventura, a trama, a narrativa podem estar imersas nesse mesmo contexto histórico propiciando uma percepção dos jogadores-estudantes de um outro modo de pensar, uma outra estrutura social, outros valores, culturas e crenças, pensando a história assim de forma mais complexa que os textos do livro didático e ao mesmo tempo são desafiados a resolver problemas da forma como fariam as pessoas daquele momento histórico estimulando sua aprendizagem.

3.6 O RPG EM CONSTRUÇÃO SOCIO-INTERACIONISMO

Sendo o RPG um jogo que acontece no plano da imaginação, construído através na narração em conjunto com a interação entre jogador-jogador e jogador-mestre ou mesmo se quisermos, aluno-aluno e aluno-professor, percebemos que a interação entre os sujeitos é a base do jogo.

Na ótica de Camas (2002) para Vygotsky “o conhecimento é entendido como o resultado da construção do próprio indivíduo, por meio da interação do indivíduo com o mundo” (CAMAS, 2002, p. 61). Nesse sentido as relações de aprendizagens

propiciadas através do jogo são um terreno fértil para as possibilidades de aprendizagem com foco no contexto histórico do jogo.

Essa interação é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos, pois através dela é possível interagir com o outro dentro de outro contexto cultural e históricos, que são valiosas oportunidades de aprendizagem. Sobre isso a contribuição do sócio-interacionismo do qual Vygotsky é o principal expoente pode nos dar subsídios para compreender as possibilidades desse jogo cuja base são a narrativa e interação. Segundo Camas:

Vygotsky fundamenta que o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações. Há uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois esse se dá do intersíquico para o intrapsíquico, ou seja, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente. Esse processo significa que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo. Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento. (CAMAS, 2002, p. 60)

Para a autora, baseada em Vigotsky, “o conhecimento é entendido como o resultado da construção do próprio indivíduo, por meio da interação do indivíduo com o mundo” (CAMAS, 2002, p. 61). De tal sorte que, ao se relacionar com o contexto, o indivíduo alicerça as bases do desenvolvimento de seus conhecimentos.

Esse contexto social e histórico é uma base sólida do conhecimento do indivíduo, que, privado dele ficaria impossibilitado de se desenvolver:

O indivíduo funciona como um organismo biológico, porém se privado de sua inserção cultural não teria humanidade, o fator sócio-histórico determina o desenvolvimento do pensamento, que insere o terceiro pressuposto do pensamento vygotskyano que é, justamente, a questão do fundamento psicológico do homem ser mediado. O acesso do homem ao objeto é feito por meio da mediação dos significados e signos, por símbolos e ferramentas, em especial a linguagem. (CAMAS, 2002, p. 62).

Essa relação do indivíduo com o contexto social e histórico é feita através principalmente da linguagem que age como mediadora entre indivíduo e mundo. Nesse sentido “O momento de maior significado no desenvolvimento intelectual do homem, que origina a essência da inteligência prática e abstrata, ocorre quando a linguagem e a atividade prática convergem” (CAMAS, 2002, p. 62).

Destarte, as situações propiciadas pelo jogo que estimulam o aluno a relacionar-se com um fictício contexto histórico e social diferente do que conhece

através da linguagem é um forte estímulo portador de uma potência de aprendizagem desse ambiente simulado. Sobre isso Nunes afirma:

Um dos objetivos do jogo RPG é fazer com que o jogador enfrente a situação como sua personagem o faria. O RPG pode proporcionar ao jogador fazer o papel, por exemplo, de um samurai, um padre, um gerente de uma organização ou qualquer outra pessoa. A função do jogo é contribuir para que, por meio das personagens, o jogador explicita o conhecimento sobre o objeto, a partir de suas crenças, valores, emoções e imaginação, em interação e cooperação entre os jogadores. (NUNES, 2004, p.78).

A respeito do desenvolvimento do pensamento verbal em relação à linguagem, Camas nos chama a atenção para a historicidade desse fenômeno que representa um momento de expressiva importância para o indivíduo:

Convém lembrar que o pensamento verbal não é natural e inato ao homem, é resultante de um processo histórico cultural (Vygotsky, 1993), e o aparecimento do pensamento verbal e da linguagem como um sistema de signos lingüísticos é representante de um momento fundamental do desenvolvimento da espécie humana, representa o momento em que o biológico se transforma no sócio-histórico (CAMAS, 2002, p. 62).

Essa relação da linguagem com o pensamento verbal que media o indivíduo e o contexto social e histórico é base para a interação entre um indivíduo e outro. Igualmente, “o indivíduo não é somente passivo ou somente ativo em seu desenvolvimento, mas sim interativo com seu grupo e o outro social” (CAMAS, 2002, p. 63).

É perceptível que o RPG enquanto um jogo que tem como elementos fundamentais; a construção de uma narrativa construída em conjunto pela interação entre os sujeitos (jogador-jogador e jogador-mestre) através da linguagem para conhecer e experimentar uma outra realidade fictícia com elementos históricos, seja capaz de oportunizar aprendizagens ricas e divertidas.

A diversão se assenta na interação com esse ambiente exótico, nas falhas e sucessos, na simulação de outro mundo, na ausência de risco real e por isso, situação ideal para a aposta mediada pela sorte nos dados.

Segundo Pessini, Kemczinski e Hounsell (2015), há pesquisadores que dão um forte destaque para características que fazem do RPG um recurso pedagógico:

Os jogos do gênero RPG possuem vantagens para seu uso no contexto educacional: Bettocchi e Klimick (2003) ressaltam a socialização, interatividade, narrativa e hipermídia; Frias (2009, p.16) ressalta o

desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, representação, criatividade e socialização. [...] na visão de Kemczinski et al (2011), o RPG busca deixar os estudantes mais motivados, livres e criativos. Para Bittencourt e Giraffa (2003), o RPG permite que os estudantes vivenciem o conteúdo, instigando assim seu interesse e sendo atrativo para as gerações de crianças e jovens (PESSINI; KEMCZINSKI; HOUNSELL, 2015, p 73).

Reforçam essa perspectiva do uso do RPG os trabalhos de outros pesquisadores citados por Mike, Miranda e Baranauskas:

Segundo Pavão (1996), o RPG promove o contato humano, a teatralidade, a socialização e a cooperação. Cardoso (2008) também menciona estes dois últimos itens, listando-os como características que tornam o RPG uma excelente ferramenta educacional. A cooperação advém do fato de que, para superar os desafios impostos pelo Mestre durante uma partida, os jogadores precisam trabalhar juntos. Cardoso (2008) ainda adiciona criatividade, interatividade e interdisciplinaridade à lista. Schmit (2008) defende que o RPG desenvolve a moralidade porque apresenta diversas formas de se lidar com o outro. Como as aventuras em geral se desenvolvem em torno de um conflito, é necessário fazer negociações, dentro e fora do jogo (entre os jogadores). Assim, segundo Schmit (2008), o educador pode gerar vivências imaginárias para trabalhar questões morais e éticas de maneira mais elaborada e menos limitada do que no mundo real. Schmit (2008) define, então, o RPG como um laboratório de vivências onde a imaginação dos participantes é o único limite. Assim, é possível afirmar que o RPG tem grande potencial como ferramenta pedagógica, pois proporciona imersão ao mesmo tempo em que permite construir conhecimentos e leva à reflexão sobre o assunto abordado (MAIKE; MIRANDA; BARANAUSKAS, 2011, p.520).

É possível perceber que essas características são de fato estimuladas pela própria forma do jogo privilegiando socialização, interatividade, narrativa, concentração, criatividade, motivação ao vivenciarem o conteúdo dentre outros aspectos muito importantes para a educação.

Entretanto, tendo o RPG, quando aplicado num contexto pedagógico, a finalidade de estimular a aprendizagem de História, o esforço para a maximização da aprendizagem não deve se sobrepor à diversão trazida pelo jogo e tampouco, o inverso conforme alerta Camargo (2006, p. 144).

Não é complexo, porém medir esses elementos uma vez que o jogo pode se dar conforme o tema desejado, mantendo-se os elementos principais do jogo que são a interação entre os jogadores e o mestre com a narrativa.

3.7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em princípio, prática pedagógica poderia soar genericamente como “o que se faz em sala de aula” ou “como se ensina”. Entretanto compartilhamos da compreensão de Franco (2012) sobre a prática pedagógica, segundo o qual são “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154 apud SILVA, 2016, p. 39).

Essas práticas são, organizadas intencionalmente por alguém com fins de cumprir com determinadas demandas educacionais. Essas práticas podem se dar dentro de sala de aula ou em muitos outros ambientes.

A sala de aula é apenas um dos lugares de expressão da prática pedagógica. É lugar e contexto do processo de trabalho orientado a um fim, portanto, com intencionalidade previamente definida, seja pelos determinantes internos à escola, ou seja, pelos determinantes externos. Compreende-se por determinantes internos a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares [...]. Por determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções [...] (SILVA, 2016, p. 42).

Desse modo, ao optar por determinada prática organizada (seja um game ou outra prática) intencionalmente para cumprir com os objetivos de desenvolver melhorar as relações de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares de História, constituem a prática pedagógica.

É importante pontuar que a prática pedagógica não é neutra, ou seja, não é vazia de conteúdo político. No conjunto de uma prática pedagógica há determinadas concepções de escola, professor, aluno, aprendizagem, sociedade, cada um desses conceitos, carregados de interesses e visões de mundo. Além disso, há uma intencionalidade pedagógica do que se pretende ensinar, a partir da seleção de conteúdos sugeridos nas disciplinas.

Concordamos com Viana quando afirma “Diríamos que a prática pedagógica é, portanto, um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que temos” (VIANA in SILVA, 2016, p. 84) e, por conseguinte com Freire.

Entretanto o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas não são um procedimento automático isento de percalços. Ao desenvolver as relações das aprendizagens dentro do contexto da educação escolar, professores, escola e estudantes se relacionam de muitas maneiras, muitas vezes com grandes desafios. Para contornar ou solucionar esses desafios do contexto educacional escolar, os

professores tentam encontrar soluções, algumas vezes velhas, outras vezes novas. Essa busca de respostas parte dos conhecimentos acumulados pelos professores, que reagindo à realidade, procuram oferecer soluções, como afirma Guarnieri (2000):

A formação básica oferece alguns conhecimentos que possibilitam ao professor iniciante analisar o que encontra no contexto escolar e na situação de sala de aula. Isto ocorre, no entanto, ainda de forma fragmentada dadas as atuais características do curso de formação (p.19).

A busca de soluções para os desafios que surgem no cotidiano escolar pode encontrar respostas na formação básica apesar de não ser uma garantia dada a multiplicidade de desafios impostos pela realidade educacional. Cabe, deste modo, relacionar a prática pedagógica com o contexto escolar, bem como com a formação inicial conforme afirma Guarnieri (2000):

A inserção na sala de aula, por sua vez, desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar. Assim sendo, é possível afirmar que a sala de aula fornece pistas fundamentais para que o professor articule esses conhecimentos. No entanto, a articulação não ocorre de maneira natural nem espontânea. Os estudos revelaram que são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar seu trabalho. Tais dificuldades desencadeiam a articulação (p.19).

Essas relações, deste modo, não são automáticas, ou seja, não constituem o desdobramento previsível do processo pedagógico. Dessa forma, são as perturbações do processo que disparam a articulação entre teoria, prática e realidade.

Nesse sentido, Guarnieri (2000) afirma:

As características insatisfatórias da prática podem ser superadas quando o professor vai estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação (incluindo-se também os conhecimentos provenientes de seu processo de escolarização), com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando um duplo movimento de distanciamento e avaliação da prática sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento e reelaboração desses conhecimentos sob a ótica da experiência prática (p.19, 20).

A escolarização básica soma-se à formação pedagógica teórica nesse processo de buscas de informações, sendo que desse modo, ao ser contestada a teoria pela prática e a prática pela teoria, gera-se um processo de avaliação da prática à luz da teoria, bem como aprofunda-se a teoria em vista dos conhecimentos práticos.

Esse processo pode ter como um dos resultados, o desenvolvimento da autonomia, que pode ser entendida como:

“[...] o direito e a responsabilidade de tomar decisões” (KAMII, s/d), ou seja, a não dependência de “receitas”, “pacotes prontos” e serviços excessivamente diretivos ou mesmo autoritários de supervisão pedagógica (para não dizer estritamente burocráticos e até incompetentes) (GUARNIERI, 2000, p. 50).

Entretanto, tal como a não dependência de receitas prontas, modelos diretivos ou supervisão burocrática, a autonomia pode significar ainda um desenvolvimento gradual de disciplina e controle do estudo e da reflexão que servirão para orientar sua prática.

Trata-se da independência intelectual para o estudo e para o exercício da reflexão no processo de tomada de decisões e de compreensão dos contextos e situações em que as ações de ensinar e aprender acontecem, algo que se constrói de forma gradativa, em decorrência do próprio exercício do estudo e da reflexão (id. Ibid. p.50)

No desenvolvimento dessa autonomia, a reflexão torna-se um prolongamento desse próprio desenvolvimento, sendo que torna o profissional capaz de questionar sua prática e nesse sentido desenvolver ainda mais sua autonomia, como afirma Guarnieri (2000):

Em resumo, reflexão implica um “esforço de coerência e lucidez” em relação à ação, num esforço de investigação em busca de melhoria na própria prática, expectativa essa que move o profissional no sentido de escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz (p.51).

Nessa missão de resolver as dificuldades e questões impostas pelo cotidiano, o docente busca nos conhecimentos adquiridos em sua formação e em sua experiência prévia as soluções para esses desafios de forma articulada com a prática e com sua realidade escolar. Esse esforço pode gerar autonomia e reflexão sendo que:

Para Zeichner (1993), três condições devem marcar o exercício de indagação e reflexão pelos professores: a) voltar-se para dentro (a própria prática docente) e para fora (as condições sociais em que se situa sua prática); b) reconhecer o caráter político de tudo o que os professores fazem e as situações de desigualdade que se manifestam na sala de aula (questões de raça, classe social, gênero e de acesso ao conhecimento) e c) tornar a atitude de reflexão uma prática social para o professor e seus estudantes (GUARNIERI, 2000, p.58).

O processo reflexivo pode ser melhor compreendido através da definição de Zeichner (1993), trazido por Guarnieri (2000), que apresenta três passos dessa reflexão sendo um movimento de observação de sua própria prática docente, bem

como às condições sociais em que se situa sua prática, reconhecer o impacto político de suas ações sociais bem como o próprio ensino e estímulo da reflexão até que torne uma prática social.

3.8 RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PRÁTICA

Durante o curso de licenciatura, o futuro professor passa por diversos autores, conceitos, concepções, filosofias, disciplinas e professores. Muitos deles tem a missão de “ensinar a ensinar” através das disciplinas chamadas pedagógicas. Cumprem de fato, um papel muito importante antecipando discussões, apresentando ideias, instigando o futuro professor.

Apesar de toda essa formação, muitas vezes o início da carreira docente é um choque. Há muitas responsabilidades dentro e fora de sala e há que se mediar muitos fatores tanto da parte burocrática quanto com o ser humano. Seguramente podemos afirmar que nenhum livro ou texto é capaz de preparar completamente um professor para os desafios da sala de aula, pois há também que se desenvolver seu próprio conhecimento prático de modo a relacionar-se com o conhecimento teórico e assim aprender de fato a ser professor.

Essa aprendizagem, o fazer-se docente é como outras formas de aprendizagens que segundo Demo (2004) envolve um processo de reconstrução. Ele afirma:

(...) aprendizagem é o processo reconstutivo, tipicamente de dentro para fora, como se sugere em argumentações de fundo biológico. Maturana emprega o conceito de “autopoiese”, para designar a propriedade de todo ser vivo de autoformação e auto-organização, no sentido de captar a realidade externa de maneira interpretativa própria (DEMO, 2004, p. 15).

Desse modo, ao reconstruir a realidade, esse processo reconstutivo se faz de dentro para fora como captação do mundo exterior ao “eu” e significação desse mundo exterior de forma interpretativa. Demo reforça essa ideia na sequência “Não alcançamos distinguir claramente entre alucinação e realidade, porque, sendo seres auto-referentes, a realidade fora de nós só entra em nós, se a reconstruirmos a partir de dentro” (DEMO. 2004. p.15).

A aprendizagem, no sentido que Demo a coloca, passa então por essa interpretação reconstitutiva de novos conhecimentos que se agregam aos anteriores

e fornecem então uma determinada visão de mundo. Concordo com o autor quando afirma:

Conhecimento reproduzido é apenas informação, por mais importante que seja a informação. Aí pode ser armazenado, transportado, enviado, reproduzido. Conhecimento, entretanto, é dinâmica reconstrutiva complexa não linear que exige a constituição do sujeito capaz de autonomia (DEMO, 2004, p. 16-17).

Nesse sentido, não basta que o aprendiz de professor repita com sucesso o que foi transmitido em uma aula instrucionista, pois a ideia de professor que se almeja formar é aquela que é capaz de desenvolver a autonomia. Desse modo, esforçar-se para formar um aluno capaz de autonomia demanda criar condições para que ele possa reconstruir os conhecimentos ressignificando os com seus conhecimentos prévios.

Essa reconstrução pode dar-se inclusive engatilhada por desafios quotidianos no contexto da aprendizagem. O processo de reflexão do professor para buscar contornar ou resolver questões que estão a impedir ou atrapalhar a aprendizagem podem ser ambientes propícios para essa aprendizagem própria do fazer-se docente reconstruindo seu próprio conhecimento através da prática.

Uma vez refletida as aprendizagens em suas teorias, partirei, na próxima seção, a trazer a memória reconstruída de idas e vindas, das angústias, dos desafios, das tentativas de acerto entendidas pelos erros.

4 MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA EM TRANSFORMAÇÃO

A partir dessa sessão o leitor encontrará a reflexão-ação das experiências vividas por este docente-pesquisador amparado por seu diário de sala e memorial.

4.1 O INÍCIO: A HISTÓRIA DA HISTÓRIA

Em meados de fevereiro de 2018 eu estava no setor de Documentação Escolar para as distribuições de aulas da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná daquele ano. Eu era oficialmente um professor substituto há quase dez anos, contratado pelo chamado Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) para ocupar as vagas de trabalho da educação pública do Estado do Paraná. Ser um professor PSS quer dizer na prática que não temos um plano de carreira, ou mesmo, segurança de permanecer no emprego, visto que assinamos um contrato de um ano, prorrogável por mais um segundo.

Quer dizer também que recebemos os menores salários e ficamos com o restante das aulas que sobram nas escolas. Esse regime de contratação existe, em princípio, para suprir a demanda por substituição temporária de professores, que as vezes se afastam da escola quando adoecem ou para usufruir de afastamentos conquistados através do plano de carreira.

Entretanto, com o avanço das políticas neoliberais que tem como prerrogativa reduzir o número de funcionários públicos bem como seus planos de carreira e instrumentos de valorização da profissão, a forma de contratação de “Regime Especial” PSS, é usado como forma de substituição progressiva da forma de contratação dos profissionais da educação. O profissional PSS custa pouco para o Estado que paga o piso inicial e a demanda aumenta ano a ano com a aposentadoria de muitos profissionais concursados e a não abertura de concurso público.

No início da minha experiência docente em 2008, sobravam muitas aulas, mas com o passar dos anos várias medidas dos governos federais e estaduais levaram ao desemprego de milhares de professores PSS, de modo que havia muita expectativa sobre o momento da entrega dos documentos, pois esse momento poderia determinar um ano de desemprego.

Na espera por chamarem meu nome, para que eu fosse entregar as dezenas de folhas com cópias de todos os meus documentos pessoais, diplomas, comprovantes, certidões, declarações e atestados, foi inevitável lembrar do sofrimento vivido em 2017, quando um dos documentos exigidos não havia sido impresso por desatenção minha diante de tantos papéis e inflexivelmente fui excluído do processo. Isso significou na prática que o desemprego foi meu fiel companheiro durante o ano. A mera lembrança dessa situação, em 2017, me deu um frio na barriga.

Essas memórias turbulentas me deixaram nervoso, levando-me a conferir e conferir novamente todos os documentos que seriam entregues ali e que eram entregues (os mesmos documentos) ano após ano sendo na sequência jogados no lixo.

No meio de uma das verificações da documentação ouvi meu nome. Me levantei e fui até a mesa. A documentadora me cumprimentou e começou a conferir minha documentação página por página. Ao final, apresentou-me uma tabela já bem riscada com nomes de disciplinas e me apontou o número 3. Havia três aulas *definitivas*¹, isto é, até o final do ano. O outro tipo de aulas eram as substituições, que cobriam licenças médicas ou de descanso.

Após isso, a documentadora me fez um memorando, que era uma carta de apresentação do professor a ser entregue na escola. Esse documento continha então o turno e o nome da turma que eu daria aulas de História, o sexto “K”.

Naquele momento eu tinha apenas três aulas semanais, mas isso não era tão ruim quanto poderia ser. Nas semanas seguintes eu poderia receber mais aulas que poderiam ser enviadas das escolas para o setor de Documentação Escolar e dessa forma, eu poderia complementar minha carga horária.

4.2 A ESCOLA 1

A escola ficava na região metropolitana de Curitiba. Eu havia feito a escolha no ato da inscrição para essa região, pois era a região em que havia menos professores concursados e por consequência, onde sobravam mais aulas *definitivas* e eu poderia ter um mínimo de estabilidade, ou seja, não ter de ficar trocando de

¹ Definitivo no jargão dos professores substitutos do estado do Paraná, refere-se ao período que vai até dezembro do ano corrente. Isso porque, como dito, há falta de professores concursados e acabam sobrando aulas que iniciam no início do ano e terminam no fim. A estas aulas chamam definitivas.

escolas e turmas a cada dois ou três meses alternando entre cinco ou seis escolas na mesma semana, como fiz em 2014.

O caminho era longo, inviável de ônibus para mim que morava em Curitiba. Graças a uma motocicleta eu podia chegar mais rapidamente e tornar viável trabalhar nas cidades vizinhas.

Ao me aproximar do endereço da escola, vi um bairro abandonado, com uma rua principal com muito pó. Isso porque o asfalto esburacado era somente nessa rua que eu passava. As ruas que a cruzavam eram de terra e levantavam muito pó com o passar dos carros. Havia muitas crianças na rua, assim como cachorros. Passei por um posto de saúde, de aparência abandonada e vi, então, a escola.

Ao chegar à escola, indo para a sala dos professores, recebi avisos de colegas e da pedagoga: “Não mostre os dentes”. Em outras palavras: Não seja simpático, não sorria. A pedagoga, muito prestativa, veio conversar comigo e me passou o horário. O diretor me recebeu, me deu boas-vindas e me disse logo em seguida que não poderia mudar o cronograma das aulas que eu daria para outros dias ou horários caso fosse necessário.

Fui então à biblioteca da escola e peguei um livro do sexto ano de História e guardei no armário que na ocasião servia como depósito de atividades de outra disciplina e que foi cedido para mim.

Encontrei na sala dos professores alguns colegas professores que já haviam trabalhado comigo em outras escolas e que sabia serem *PSS*, ou seja, professores substitutos. Achei interessante o fato de que esses colegas tinham sido atribuídos com aulas do sexto “K”.

4.3 MUDANÇA NECESSÁRIA: O 6°K

Quando entrei na sala, minha primeira impressão foi bastante positiva. A turma tinha aproximadamente 20 estudantes, ou seja, era uma turma relativamente pequena, o que geralmente torna o trabalho pedagógico mais facilitado, pensei então.

Após me apresentar para os estudantes, pedi que se apresentassem brevemente dizendo o nome, a idade e o que gostavam de fazer quando fora da escola, precisava dar sentido a mim e a eles naquela hora.

Logo em seguida, fiz a chamada, dei uma olhada no livro. Estudaríamos a pré-História, para a semana seguinte, prepararia uma aula sobre o período paleolítico.

Porém não sabia o que os estudantes tinham de informações ou referências. Então perguntei a eles o que sabiam sobre “os homens das cavernas”.

Não tive resposta, os estudantes estavam quietos, mas não prestavam atenção em mim. Cada qual com suas preocupações: uns escrevendo bilhetes, outros usando celulares, outros folheando os cadernos, espiando a janela, e eu, ali sem poder fugir.

Num primeiro momento, tentei acreditar que pudesse ser um tipo de timidez típica de primeira aula com o um professor novo. Entretanto, as semanas seguintes mostraram que o “bom comportamento” era realmente uma timidez e se foi, mas os estudantes continuavam com uma atitude evasiva e absolutamente desinteressada.

Tive a informação posteriormente de que a maior parte da turma era composta de estudantes considerados “problema”, isto é, estudantes indisciplinados, repetentes, com problemas familiares, em situação de risco social envolvendo trabalho infantil, crime, miséria, uso de drogas, sexualidade precoce etc.

Tentei uma abordagem mais tradicional, através de “passar” um pequeno texto no quadro de giz, explicar, passar algumas questões para responderem. Entretanto foi inútil. Os estudantes não faziam as atividades.

Tentei então uma outra abordagem mais focada na leitura. Leríamos alguns textos do livro didático, observaríamos as imagens para então discutir o sentido do que os textos e as imagens queriam dizer. Também não surtiu efeito algum.

Fiz tentativas de aulas dialogadas, busquei referências do cinema, nada parecia trazer o interesse da turma para o conteúdo de História. Isso me intrigou muito, pois jamais tinha lidado com uma turma assim. E desse modo, “atormentado” voltando para casa, pensei em fazer um jogo sobre o conteúdo.

Esse jogo deveria exigir poucos materiais, deveria ser ambientado no período paleolítico, mas também deveria ser divertido. Lembrei-me então do RPG que havia jogado na adolescência pela primeira vez, o Dungeons & Dragons 3.5. Tive que voltar a minha própria história. Fiquei uma semana pensando em como produzir um jogo dessa forma e na aula seguinte fiz a proposta para os estudantes. Poucos ficaram empolgados com a proposta, mas de todo modo, pedi para fazerem uma “ficha”, isto é, uma folha com informações dos personagens que eles criariam e que fariam parte de uma história.

Mesmo sem entender muito, a maior parte da turma fez. Não insisti com os que se recusaram a fazer. Com as fichas prontas, narrei uma aventura ambientada no

período paleolítico com características geográficas e botânicas do lugar onde ficava o bairro dos estudantes.

Pela primeira vez vi esses estudantes se interessarem pela aula e sua temática, rolando dados, anotando informações nas “fichas” e descrevendo suas ações. Ao final, todos, e não é meu exagero pedagógico, se envolveram no jogo e conseguiram interagir com o conteúdo, manipulando conceitos de forma que não faziam antes.

4.3.1 A APLICAÇÃO DO RPG: OS HOMENS, AS MULHERES, AS CRIANÇAS E OS ANCIÕES DAS CAVERNAS

Essa aventura foi ambientada no mesmo espaço da escola a milhares de anos atrás, no período paleolítico. Escolhi a peculiaridade da região bem marcada por recursos naturais do conhecimento comum dos estudantes e que facilitaria imaginar a paisagem. É importante lembrar que eu queria que eles vivessem a História, ou talvez a história deles.

Nesse contexto, havia uma tribo passando fome devido a escassez de alimentos ali. A caça era difícil e os poucos alimentos de coleta estavam sendo disputado por outros animais. Desse modo, o ancião da tribo reúne os jovens e lhes dá a tarefa de encontrar alimentos ou a tribo não sobreviveria muito mais. Os estudantes acharam engraçado a imitação que fiz da voz do ancião.

Ao aceitarem a missão, escolheram a “ocupação” que tinham na tribo: caçador(a), pescador(a) ou coletor(a). A maior parte quis ser caçador(a), sendo que um personagem foi pescador(a) e nenhum coletor(a).

Pedi que notassem na ficha sua ocupação, e houve uma certa agitação interrompendo a concentração dos estudantes que estavam atentos à história, ao ancião e a missão de trazer alimentos.

Terminada essa etapa, nas aulas seguintes retomei os acontecimentos do jogo e os estudantes estavam preparados para levar seus personagens para explorar.

A descrição da paisagem foi de grande importância para localizar geograficamente a região que os estudantes moram, o que os levou a pensar de forma mais profunda no passado.

“Á medida que saem da tribo, vocês pisam na terra seca e na vegetação que existe ao redor da tribo. Há muitos morros ao longe e vocês percebem que formam

algo parecido com um grupo de montanhas, uma ao lado da outra. Depois de poucos metros a vegetação é composta por grandes árvores. Ao avançarem mais, vocês percebem algumas pegadas na terra. O que vocês fazem?”.

“- Quero seguir as pegadas! “

“- Quero saber que tipo de animal é!”

Foram as respostas mais comuns. Anotei no quadro ao lado dos nomes dos personagens as ações que tentariam. Para gerenciar as escolhas de ações dos personagens, considerando a possibilidade de terem sucesso ou fracasso, pedi que rolassem o dado de vinte lados (d20). Em caso de tirarem um resultado de 10 a 20, haviam tido sucesso. Se o resultado fosse inferior, seria um fracasso, ou seja, não teriam conseguido fazer o que tinham tentado.

Para os personagens com ocupação de caçador(a) dei um bônus de +5 ao resultado, isto é, precisavam tirar de 5 a 20 ao invés de 10 a 20 como os outros personagens. Houve alguma reclamação e comemoração, mas expliquei que cada uma das ocupações dava habilidades especiais e que essa era uma das habilidades de quem caçava.

Ao rolares os dados, alguns personagens tiveram sucesso ao rastrear o animal e identificaram como um grande roedor, que acabou sendo um ancestral da capivara, animal conhecido por todos.

Todos decidiram ir atrás das pegadas do animal liderados pelos que tinham experiência em caça e a trilha os levou a várias lagoas. Ao chegarem nesse local se deram conta de que a tarde havia ido e começava a anoitecer.

“Vocês veem várias lagoas na direção onde as pegadas terminam. Ao mesmo tempo percebem que o sol já se pôs e que logo vai escurecer. O que vocês fazem?” Perguntei.

“- Acampar – dormir – fazer uma cabana – fazer fogueira” – Responderam.

Decidiram montar um abrigo ali, rolando o d20 com dificuldade 10 (resultado 10 a 20 para ter sucesso) e após definidos quem faria o que, passaram a noite.

Descrevi então a sensação de estarem dormindo ali naquele local: “Um frio intenso toma conta de vocês. A névoa que vem das lagoas é tão forte que vocês enxergam até onde podem alcançar com as mãos. O frio toma conta e é impossível não tremer e bater o queixo. A fogueira é acesa inicialmente, mas quando a névoa toma conta do lugar o fogo vai ficando cada vez mais fraco até apagar. Um som

irritante e agudo preenche os seus ouvidos e vocês sabem que são animais que vivem na lagoa que fazem esse barulho horrível”.

Nesse momento um aluno levou a mão as orelhas e rimos. Continuei: “Porém depois de um longo tempo o céu começa a ficar roxo e então azul escuro. Em seguida no lado das montanhas, um amarelo começa a surgir e logo o sol pode ser visto. No início a luz é fria e fraca, mas aos poucos ele começa a esquentar a pele e todos param de sentir frio, ao invés disso um agradável calor aquece vocês”.

“- Ufa – Que gostoso” – Os estudantes comemoraram e expressaram alívio.

“Apesar disso, estão a um dia sem comer nada e o estomago aperta de fome. Vocês estão longe da aldeia, passando pelo bosque, próximos a várias lagoas. O que vocês fazem?” Continuo.

Pescar, foi a escolha de todos. Rolamos os dados, considerando um bônus +5 para quem havia escolhido a pesca como ocupação. O resultado foram alguns peixes pequenos. A questão colocada a eles foi: “comer ali ou voltar para dividir os peixes com a tribo?”

Escolheram comer ali por considerarem que seria irrelevante essa pequena quantidade para a tribo, enquanto para eles apenas faria maior diferença, sendo que poderiam buscar mais alimentos uma vez que estivessem fortes.

Após prepararem os peixes com uma fogueira e espetos, comem a beira da lagoa. O cheiro de peixe assado preenche o ambiente e o sabor faz com que se sintam bem.

Entretanto ao acabarem de comer “vocês escutam um forte rugido vindo dos arbustos. Num salto, surge um grande felino pardo com dentes terríveis saindo da boca. O que vocês fazem?”.

Ao decidirem lutar determinamos o combate por turnos, tendo o felino 20 pontos de vida e os personagens dos estudantes 10 pontos de vida. Todos atacam em seus turnos com o d20 para determinar sucesso ou falha e o d6 para determinar a quantidade de pontos de vida descontados do total. Chegando a 0 o personagem fica inconsciente.

Foi uma luta emocionante, com descrição dos golpes e ataques. No fim, prevalecem os jogadores feridos, mas o felino morre. Decidem então levá-lo para a tribo e lá são recebidos como heróis.

Cada um recebe um colar com uma garra do felino como símbolo de bravura e uma festa é organizada para eles.

Os estudantes no fim do jogo estavam muito satisfeitos, animados e queriam jogar mais. Conversamos sobre a aventura e abordei os conceitos do tema “período paleolítico” relacionando com o jogo, percebendo uma abertura e interesse maior depois do jogo. Enfim, rompi uma barreira que me angustiava, a distância. Eu era o professor, eu percorria pelo tempo o desgaste da estrada para ali chegar, eu precisava fazer algo por eles, eu precisava fazer algo por mim. Essa experiência inicial, levou-me a refletir e a revisitar minha prática pedagógica, possibilitando um novo fazer.

4.4 A ESCOLA 2

Quando surgiu a possibilidade de lecionar em outra escola, no início do ano seguinte, decidi aplicar novamente a metodologia com as turmas com as quais lecionaria.

Essa escola se localizava próximo à região central de Curitiba, em um bairro de classe média, bem asfaltado, sinalizado, com todos os serviços públicos à disposição e próximo a áreas públicas de lazer, uma realidade bem diversa da escola anterior, localizada na região metropolitana de Curitiba, em um contexto de abandono do poder público.

Desde o início, quando me apresentei na escola, expus a experiência que tive na outra escola e apresentei oralmente os principais pontos do trabalho de ensino de História com o uso do *Role Playing Game*.

A recepção foi excelente. A equipe pedagógica e a direção aceitaram bem a proposta e se dispuseram a auxiliar no que fosse possível. A impressão que tive era de que a escola estava aberta a novas práticas que trouxessem alguma novidade para a vida escolar.

As turmas que lecionei foram três oitavos e um nono ano. Quando iniciamos o trabalho letivo, desde minha apresentação para a turma falei do trabalho com o jogo RPG e sobre o estudo que estava fazendo a respeito dessa nova metodologia.

A perspectiva de aplicar essa metodologia de ensino desde o início, de forma ativa e não reativa, com diversas turmas me possibilitou exercitar um olhar mais analítico que estava sendo desenvolvido no curso de mestrado.

A realidade dessa escola me permitia comparar o desenvolvimento da aprendizagem histórica de três turmas na mesma série, bem como perceber como

respondiam ao ensino com o RPG, estudantes de diferentes idades, sendo que havia tido a experiência com sexto ano, e agora poderia aplicar a metodologia com oitavos.

Qual seria o engajamento dos adolescentes dos oitavos? Será que eles teriam aceitação e desenvolvimentos parecidos a metodologia? Quais estratégias de avaliação eu utilizaria para aferir o aprendizado desses estudantes? Todo conteúdo histórico seria jogável com RPG? Muitas questões se colocavam para mim.

O conhecimento desenvolvido com os oitavos anos era o período colonial e a escravidão no Brasil.

4.4.1 A SAGA DOS FILHOS SEQUESTRADOS DA ÁFRICA

Durante dois meses estudamos alguns reinos africanos do passado, a invasão e colonização do território brasileiro², a escravidão africana e as rebeliões de escravizados no Brasil.

Esses conteúdos não estavam dispostos sequencialmente no livro didático, pelo contrário, estavam bem espalhados pelo livro didático, sendo que foi uma escolha minha cadenciá-los, pois tinha convicção de que em sequência, poderiam gerar uma melhor compreensão de cada um e do todo.

Para conseguir abordar tantos assuntos em dois meses, minimizamos a necessidade de registros no caderno, sendo que a principal técnica utilizada para a aprendizagem foi a leitura conjunta do livro didático, com explicações simultâneas, bem como elucidação de dúvidas imediatas. Nesse sentido a cobrança para trazerem o livro didático foi reforçada.

Durante essa etapa as principais dificuldades de encontramos foram situações em que algum aluno não havia trazido o livro didático e não queria sentar-se em dupla. Assim acabava dormindo, desenhando ou “no celular”. Casos também de estudantes que escondiam o livro justamente para se sentarem em duplas ou trios e deixavam-se levar por assuntos alheios a aula, que acabavam por atrapalhar a aula, foram registrados.

Após a etapa de leitura e discussão, imprimi algumas fichas do RPG na escola, não sem certa dificuldade dada a incompreensão da equipe pedagógica a

² Conhecido na época como América Portuguesa.

respeito do caráter pedagógico do que viam como “atividades” sem objetivo especificado.

Passada a dor de cabeça, pedi para que os estudantes se juntassem em grupos segundo suas vontades. Surgiram muitos trios e equipes com 4 e 5 estudantes, bem como alguns individuais. Cada “grupo” deveria criar apenas um personagem para o jogo. As determinações sobre os personagens criados foram:

QUADRO 2: CRIAÇÃO DOS PERSONAGENS

Personagens:	Africanos			
Sexo:	Mulheres		Homens	
Idade:	Crianças	Jovens	Adultos	Idosos
Atributos ³ :	Força	Agilidade	Esperteza	
Pontos de vida:	10			
Nome:	Africano (real ou imaginário)			
Retrato do personagem:	Desenhado pelo aluno			

FONTE: O autor (2020).

A história iniciou com uma convocação dos jovens para a guerra após muitos anos de paz. Os berberes, povo do deserto estava desrespeitando o território da “nossa” tribo e, conseqüentemente, a tarefa era expulsá-los.

O chefe militar passou de casa em casa perguntando para os jovens se iriam nessa missão pela tribo. Nesse momento os jogadores aceitaram a missão e foram enviados para a casa de armas. Lá eles escolheram os equipamentos com os quais iriam para a guerra. As opções eram espada, escudo, lança, arco e flecha. Para facilitar os combates, todas as armas tinham o dano de 1 a 6 determinados aleatoriamente pelo dado de seis lados.

Orientei os estudantes a desenharem a opção que fizeram na ficha para deixar registrado, naquele momento acreditei que ao visualizar o que eles estavam entendendo. Os personagens viajam por algumas horas e fazem uma pausa ao entardecer. Pergunto aos jogadores o que seus personagens fariam naquele momento. Várias respostas surgiram, as principais que foram copiadas por outros estudantes e eram “me alimentar”, “beber água”, “treinar”, “descansar”.

³ Os números dos atributos seriam determinados pela rolagem de um dado de 6 (seis) lados.

Como consequência das escolhas dos jogadores, os personagens que se alimentaram, tomaram água e descasaram, ganharam mais 2 pontos de vida, enquanto os que treinaram receberiam +1 no ataque com a arma, ou seja, jogariam o dado de seis lados e somariam um ao resultado.

Ao anoitecer chegam aonde estariam os inimigos, em barracas no deserto. Uma turma escolheu uma abordagem mais sutil para pegá-los de surpresa. As outras duas foram mais diretamente em direção ao conflito aberto.

Em todo caso, ocorreu a situação de combate onde cada um dos personagens realizaria um ataque e seria atacado. O quadro de giz foi fundamental nesse processo para que eu não me perdesse no manejo das informações do combate. Cada inimigo era idêntico nas características mecânicas de jogo em relação aos personagens como forma de simplificar o manejo do jogo e focar na narrativa.

Resumidamente o combate se deu da seguinte forma:

Um aluno rolou o dado de 20 (vinte) lados (que eu levava para cada grupo). Com resultado superior a 10 (dez) o ataque havia sido bem sucedido. Na sequência outro aluno rolaria o dado de 6 (seis) lados para saber o quanto aquele ataque havia descontado da vida do inimigo.

Na sequência o personagem que havia sido atacado receberia um ataque simultâneo. Eu enquanto professor rolei os dados na frente dos estudantes, primeiro o dado de 20 (vinte) lados e na sequência o de 6 (seis) lados. Caso o dado de 20 (vinte) lados tivesse como resultado um número inferior a 10 (vinte) o ataque havia falhado. Após isso eu registrei no quadro os resultados e aquele que chegasse a zero primeiro havia sido derrotado.

A aula do combate teve muita euforia e animação em todas as turmas. Teve também um pouco de frustração por parte dos estudantes que tiveram seus personagens derrotados pelos inimigos.

Para os estudantes que haviam tido personagens derrotados, orientei para que se juntassem a outros grupos com um personagem não derrotado e assim poderiam continuar jogando na aventura. Essa medida teve um grande sucesso em resolver a frustração gerada pela derrota anterior, sempre permitindo que os estudantes se organizassem livremente em torno dos personagens.

Após essa batalha que durou a madrugada; ao nascer do sol surge um outro grupo com cavalos, lanças, armas de fogo e correntes. Cercam o grupo que havia

batalhado e facilmente os derrotou pelo cansaço. Alguns personagens tentaram fugir e tiveram sucesso. Outros não.

Ao prende-los nas correntes, transportam os personagens para o litoral onde um navio os espera. Os que fugiram, acompanham o grupo seguindo de longe, tentando libertá-los, com exceção de um, que retorna para sua cidade e informa o ocorrido.

Na sequência, os personagens dos jogadores são enviados em fila para um grande navio de madeira avermelhada. Nas turmas onde houve fugitivos, houve também tentativas de libertação, que resultaram, no entanto, fracassadas por rolagens nos dados com resultados insuficientes e dificuldade elevada por conta do maior número de inimigos. Tentativas de rebelião também surgiram, resultando em fracasso pela má rolagem dos dados agravada pela condição de estarem acorrentados.

Dentro do navio os jogadores tiveram a experiência de imaginar uma pequena parte do que foram os navios negreiros. Os personagens foram dispostos lado a lado abaixo do convés com muitos outros africanos, sempre acorrentados, alimentados uma vez ao dia com pão mofado e água suja. Muitos “presenciaram” o adoecimento e morte de conterrâneos ali.

Na aula seguinte, passamos para o mercado de escravos, já no Brasil. Nesse momento os estudantes recebem um segundo nome para anotarem em sua ficha, cujo qual seria usado dali em diante, sendo os mais comuns: José, Pedro, João, Maria, Marta, Ana, em suma, nomes cristãos.

Os personagens são comprados em lote para uma fazenda de cana-de-açúcar. Nesse momento os estudantes rolaram o dado de 6 lados para determinar para onde iriam trabalhar, se na casa grande ou no campo.

Com essa divisão trabalhamos alguns dos diferentes trabalhos e tratamentos com os africanos escravizados, sem deixar de lado as profundas violências sofridas principalmente pelo fato de terem suas liberdades tolhidas e serem vistos como instrumentos para a produção econômica.

Desse modo, alguns personagens foram para a casa grande como empregadas domésticas, ajudantes, cozinheiras e copeiros. No campo serviram principalmente como lavradores.

No campo os lavradores foram submetidos a trabalhos extenuantes sem folga e com alimentação de má qualidade. Os castigos físicos eram rotina bem como a vigilância é ininterrupta.

Já na casa grande, havia muito mais humilhações que castigos físicos, mas a alimentação era de melhor qualidade e o trabalho menos intenso que no campo.

Nesse contexto, alguns escravos começaram a fugir e um segredo se espalha na senzala: Zumbi, um chefe africano que foi escravizado, havia fugido e liderava um quilombo na região de Palmares.

Para chegar ao local devia-se andar na direção do nascer do sol, passar o rio e a mata e chegar então a uma região montanhosa. Depois seria visto uma região com muitas palmeiras e lá ficava o quilombo.

Naquela mesma noite de madrugada muitos escravizados fugiram e foi perguntado para os estudantes se seu personagem iria. Muitos resolveram ir, principalmente os da lavoura, enquanto a maioria dos que trabalhavam na casa grande, hesitaram.

No outro dia, o senhor de engenho contrata capitães do mato para encontrar os fugitivos. Os personagens são interrogados, sendo que os da casa grande, pelo próprio senhor do engenho que lhes promete a liberdade caso revelem o destino dos fugitivos.

Nenhum dos personagens revelou, sendo que durante o interrogatório ficaram em silêncio ou mentiram e nesse caso rolaram um dado de 20 (vinte) lados para convencerem o senhor de engenho ou o capitão do mato.

Os personagens que falharam no teste foram castigados com chicotadas, presos ao tronco ou punidos com ferrolhos, castigos físicos que poderiam levar ao fim de jogo para o personagem se ocorresse por três vezes.

Nas madrugadas seguintes houve mais fugas. Ao fim todos os personagens acabam fugindo para o quilombo. Ao chegar se deparam com outra forma de sociedade, mais livre e abundante para todos. Uma organização militar de autodefesa e os jogadores como antigos guerreiros tem a oportunidade de ajudar a defender Zumbi e o Quilombo dos Palmares.

Nesse ponto o jogo acabou e em todas as turmas surgiu a questão se foram vitoriosos ou não na defesa do Quilombo dos Palmares. Nesse ponto esclareci que o referido quilombo resistiu por muito tempo, mas por fim, foi derrotado bem como Zumbi, após inúmeras vitórias.

Entretanto, milhares de quilombos Brasil a fora foram formados e nunca foram desfeitos, dando origem assim aos contemporâneos quilombolas, ou populações

remanescentes de quilombos, que ainda hoje resistem na luta pelo reconhecimento da posse e da demarcação de suas terras.

4.5 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Após o jogo eu tive a sensação de que os estudantes haviam reconstruído seus conhecimentos sobre o tema estudado, entretanto eu precisava de instrumentos para verificar esse aprendizado dos estudantes.

Para tanto, elaborei três instrumentos para aferir o desenvolvimento dos estudantes, sendo eles um desenho que representasse a escravidão dos africanos em etapas, um questionário fechado, pessoal e anônimo de avaliação da metodologia empregada nas aulas e por fim um instrumento de prova tradicional composto por três questões dissertativas e uma de representação visual.

Escolhi utilizar esses instrumentos partindo do pressuposto de que os estudantes, sendo diferentes entre si em habilidades, poderiam ter facilidade em demonstrar seus conhecimentos por determinadas formas em detrimento de outras. Utilizando a objetividade do questionário, o desenho e a prova tradicional, supus que esses diferentes meios me dariam um panorama mais seguro para avaliar a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem.

4.5.1 O QUESTIONÁRIO

O questionário foi passado no quadro de giz e os estudantes copiaram em seus cadernos, em uma folha separada a ser posteriormente destacada e entregue. Por ter caráter anônimo foram instruídos a não colocar nome ou número, no início ou final da folha.

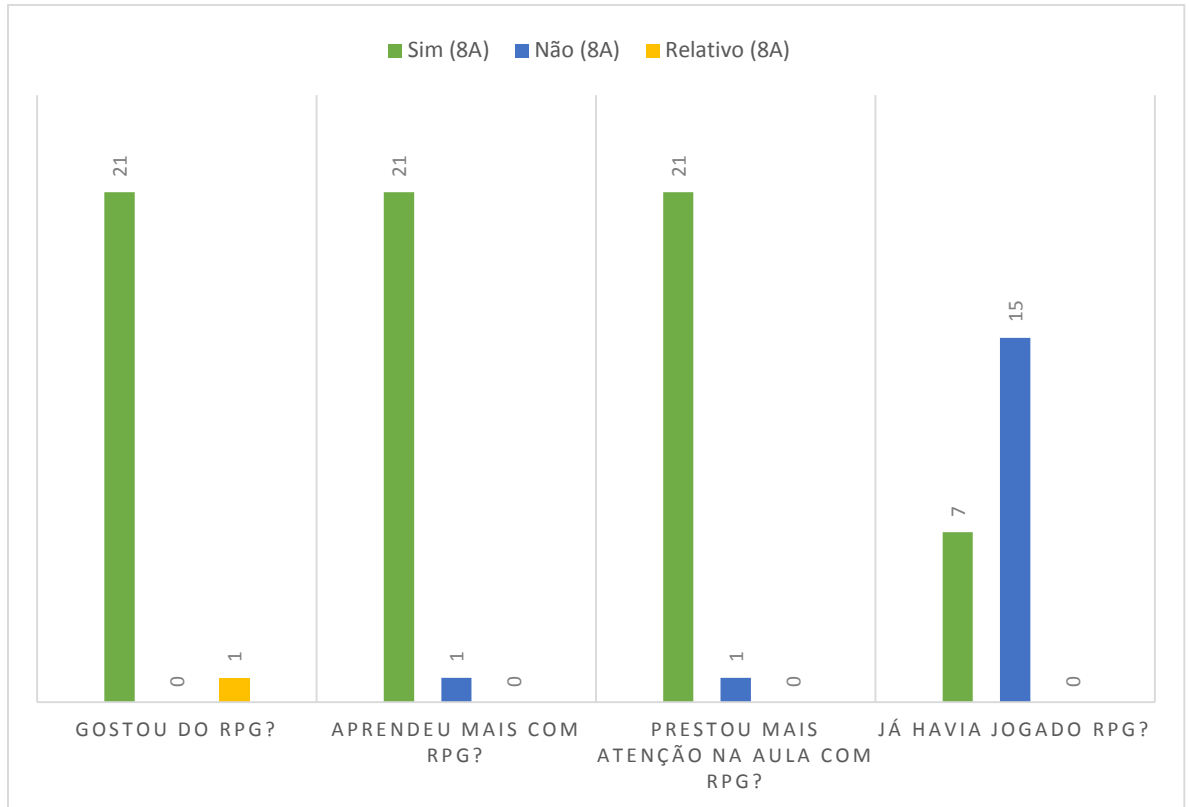
Consistiu em dez (10) perguntas, sendo quatro (4) perguntas objetivas para marcar “V para verdadeiro ou F para falso” e outras seis (6) perguntas com respostas abertas, dentre essas, sendo a última, um campo de observações.

Com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos estudantes, destacamos do questionário, quatro perguntas que compreendemos fornecer os dados mais significantes para nosso foco de trabalho.

Na turma 8 “A” a análise do questionário nos revelou que do total de 22 estudantes, a quase totalidade dos estudantes gostou do RPG, bem como sentiu que

aprendeu mais com o RPG, conseguiu prestar mais atenção na aula com esse recurso e em sua maioria nunca havia jogado nenhuma modalidade de RPG (GRÁFICO 1).

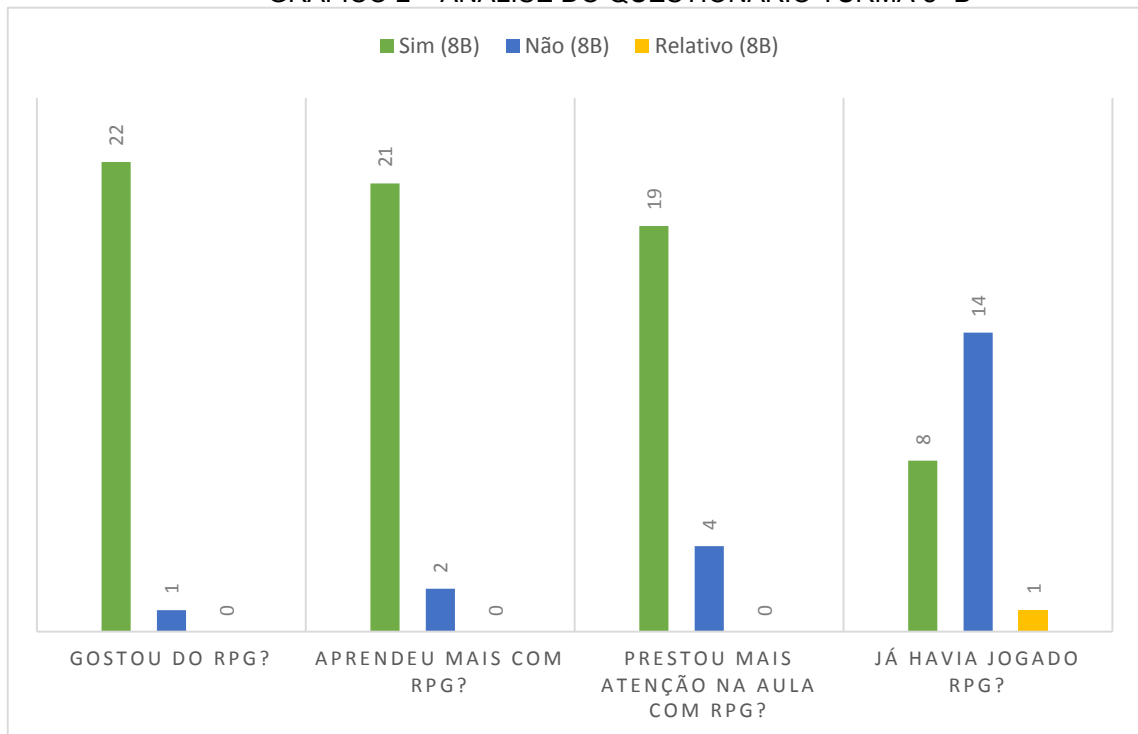
GRÁFICO 1 – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO TURMA 8 “A”



FONTE: O autor (2020).

Na turma 8 “B” a análise dos questionários entregues pelos estudantes dessa turma mostrou basicamente os mesmos resultados da turma 8 “A” sendo que houveram como uma leve alteração no 8 “B” um pouco mais de dificuldade em prestar atenção nas aulas com o RPG (GRÁFICO 2).

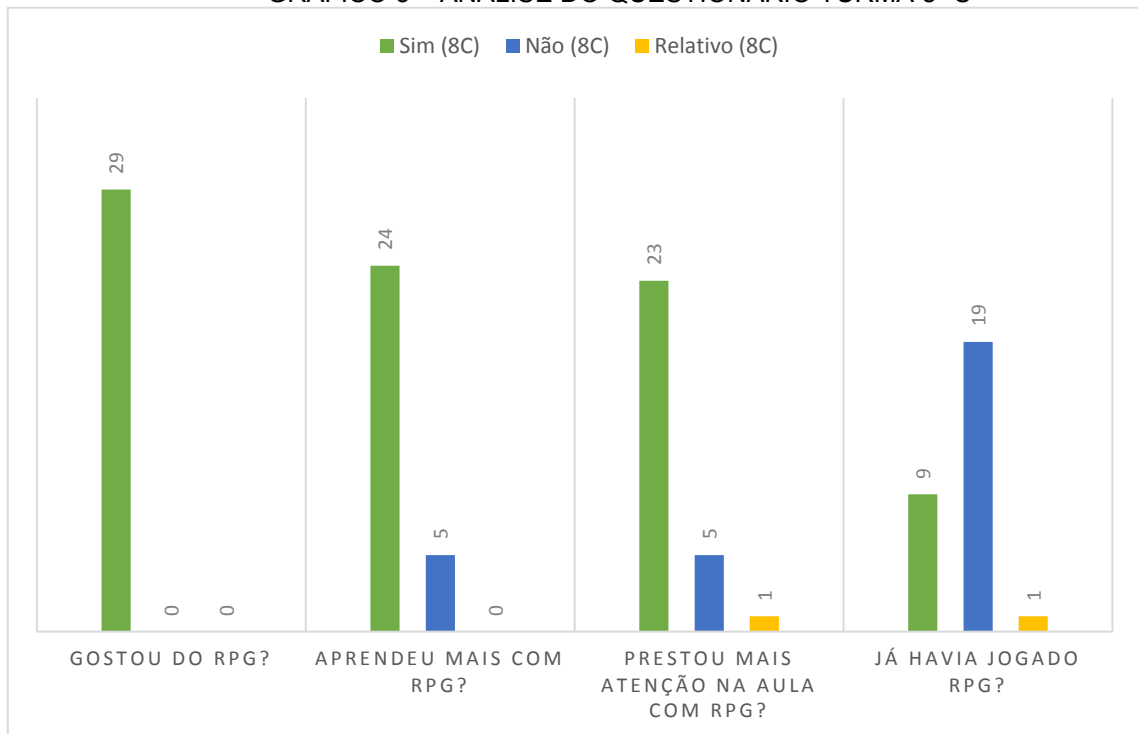
GRÁFICO 2 – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO TURMA 8 “B”



FONTE: O autor (2020).

A turma 8 “C” expressou nos questionários resultados semelhantes, apresentando igualmente uma leve dificuldade em prestar a atenção nas aulas com o RPG, embora a maioria dos estudantes não tenha relatado esse problema. Apesar disso, podemos concluir com base nas respostas que gostaram do RPG, sentiram que aprenderam mais e em sua maioria nunca haviam tido nenhuma experiência com nenhuma modalidade de jogo tipo RPG (GRÁFICO 3).

GRÁFICO 3 – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO TURMA 8 “C”



FONTE: O autor (2020).

Pude constatar, com base nos questionários, que foi um consenso de que houve uma boa recepção do RPG por parte dos estudantes, sendo que em sua maioria ainda não haviam tido nenhuma experiência com jogos dessa natureza, seja por modalidade analógica, o “RPG de mesa” ou digital. Uma quantidade pequena de estudantes apontou dificuldade para prestar atenção na aula sendo que de modo geral correspondeu à minoria que apontou não ter aprendido mais com o RPG.

4.5.2 A “PROVA”

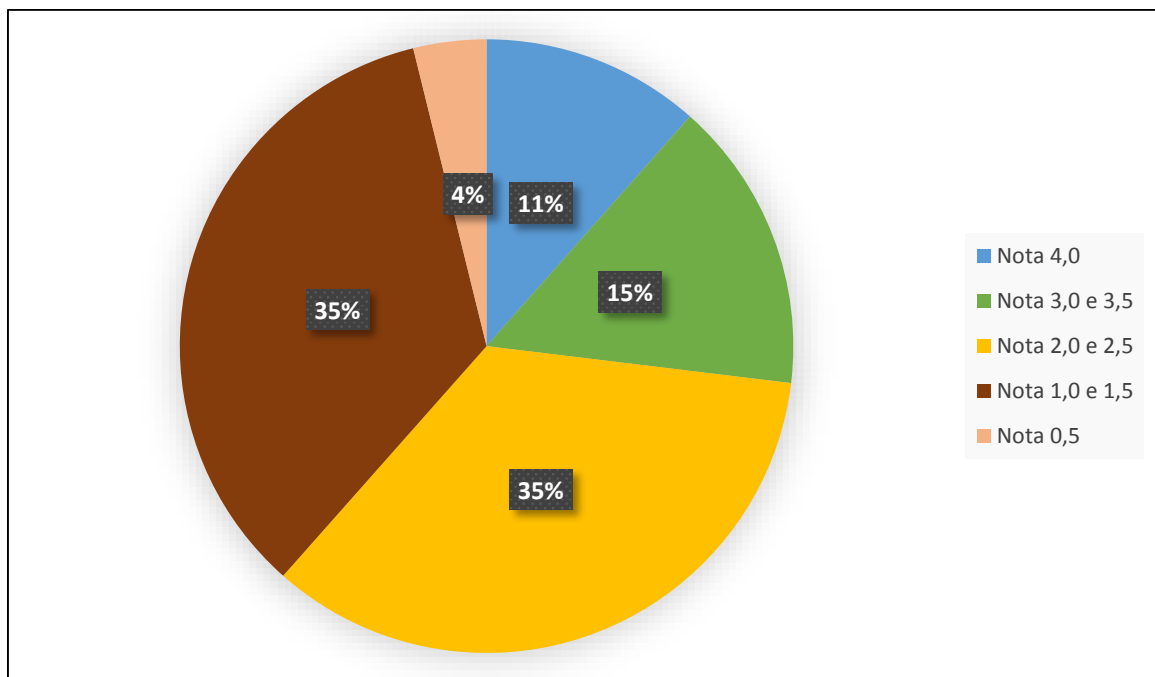
Outro instrumento utilizado para aferir esses conhecimentos foi a prova objetiva de múltipla escolha, tendo como critério de avaliação ter noções gerais a respeito da escravidão africana, desde a origem, transporte, condições de vida no Brasil e formas de resistência.

Por conta do instrumento ser o mesmo nas três turmas para efeito de comparação e com o avanço da tecnologia, ocorreu da turma 8 “A” ter tido acesso antecipado às respostas da prova aplicadas anteriormente nas outras duas turmas. O resultado dessa avaliação foi quase a totalidade dos estudantes com nota máxima (4,0). Eliminamos esse resultado e aplicamos uma segunda prova para a turma, sendo

que foi composta por quatro (4) questões, sendo três (3) perguntas com respostas discursivas/explicativas e um (1) que envolveu a produção de um desenho sobre o tema estudado.

A análise dos resultados da prova permitiu chegar a conclusão que mais da metade dos estudantes (61%) tiveram um rendimento de 2,0 a 4,0 pontos, sendo que apenas 39% tiveram um rendimento de 0,5 a 1,5; o que demonstra um resultado de aprendizagem significativo (GRÁFICO 4).

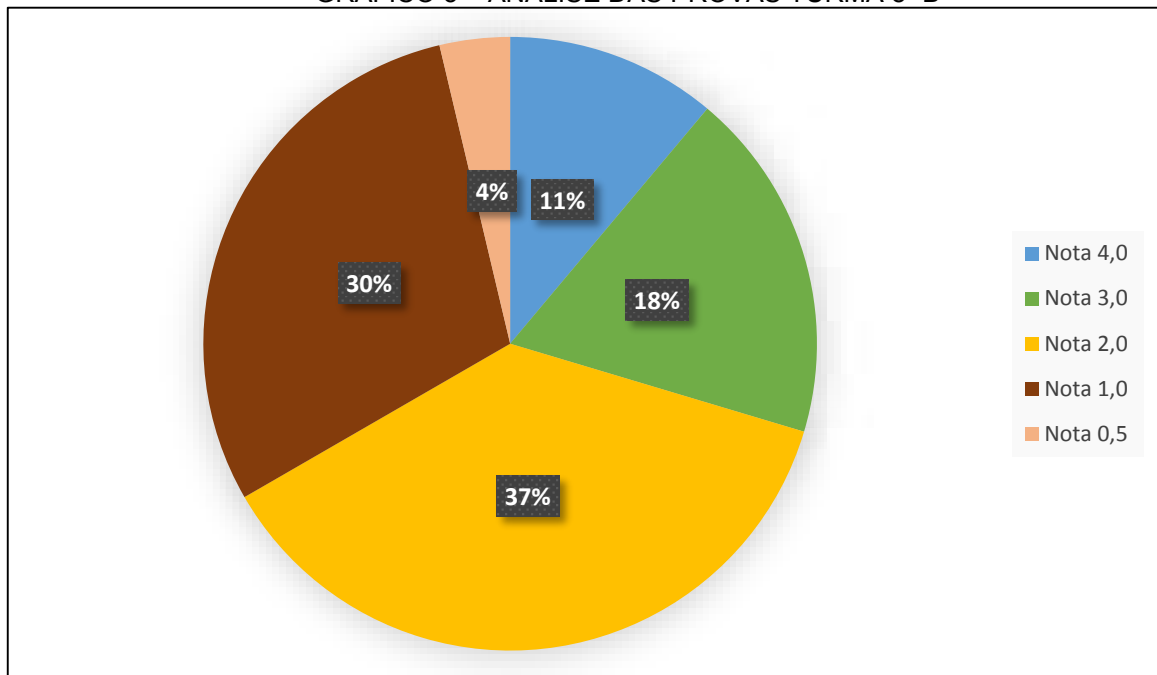
GRÁFICO 4 – ANÁLISE DAS PROVAS TURMA 8 “A”



FONTE: O autor (2020).

Na turma 8 “B” foi realizada a prova objetiva de múltipla escolha. Verificamos com base na análise dos resultados que mais da metade dos estudantes (66%) tiveram um rendimento de 2,0 a 4,0 pontos, sendo que apenas 34% tiveram um rendimento de 0,5 a 1,5; o que demonstra um resultado de aprendizagem bastante parecido com a turma 8 “A” apesar da forma do instrumento de avaliação ter sido distinta (GRÁFICO 5).

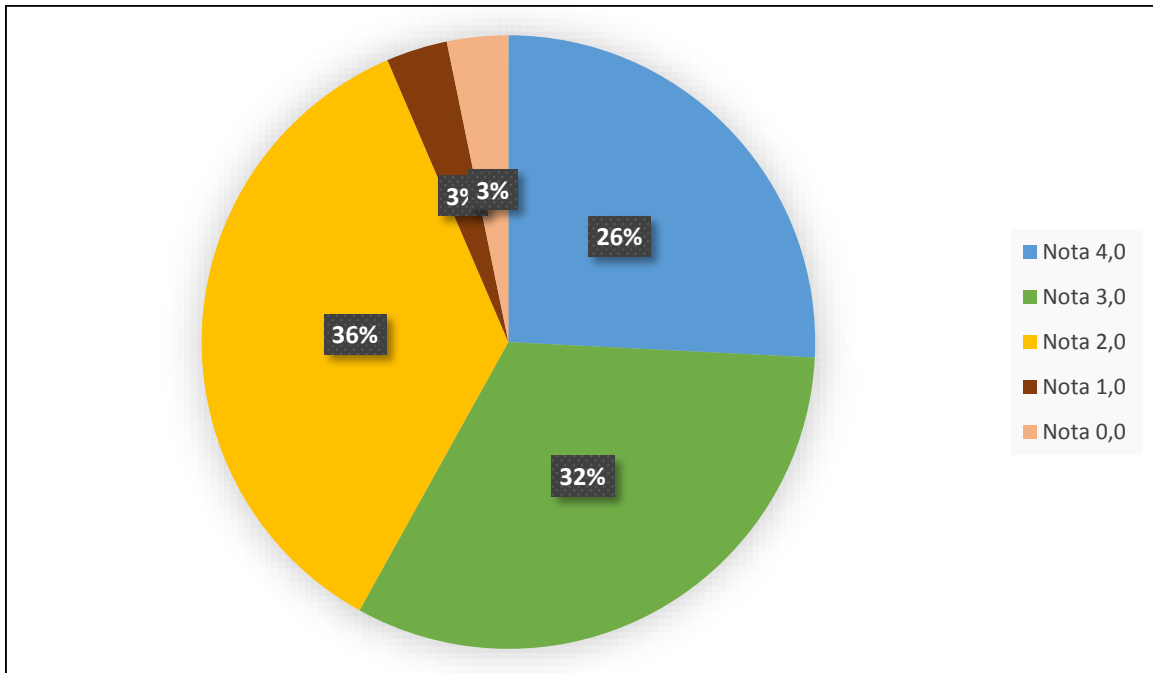
GRÁFICO 5 – ANÁLISE DAS PROVAS TURMA 8 “B”



FONTE: O autor (2020).

Na turma 8 “C” foi realizada a prova objetiva de múltipla escolha, do mesmo modo como na turma 8 “B”. Verifiquei, com base na análise dos resultados, que a absoluta maioria dos estudantes (94%) tiveram um rendimento de 2,0 a 4,0 pontos, sendo que apenas 6% tiveram um rendimento de 0,5 a 1,5; o que demonstra um resultado melhor em relação as turmas “A e B” (GRÁFICO 6).

GRÁFICO 6 – ANÁLISE DAS PROVAS TURMA 8 “C”



FONTE: O autor (2020).

O gráfico acima, expõe o que me referi, que a turma C fora melhor e diferente das outras turmas.

4.5.3 O DESENHO

A outra forma de avaliação, chamarei aqui, genericamente, de “desenho”. Consistiu na representação gráfica do aprendizado que haviam obtido durante o processo de ensino-aprendizagem que envolveu o RPG.

Pedi esse desenho de um modo previamente estruturado, de modo que, representando no quadro de giz expliquei como deveriam fazê-lo. As instruções foi que dividissem o papel sulfite que haviam recebido em quatro partes iguais, dobrando na metade, e novamente dobrando na metade.

Em cada uma das partes, deveriam desenhar um “momento” do conteúdo que estudamos, sendo que seria então, no primeiro quadro, a vida dos africanos e africanas em África, no segundo quadro, o tráfico de escravos e o transporte através

do navio negreiro, no terceiro quadro, a vida no Brasil Colonial enquanto escravos, e quarto quadro, a vida nos quilombos.

Expliquei que em cada quadro, o objetivo não era avaliar a capacidade artística do aluno apenas, mas fundamentalmente perceber o modo como viveram os africanos e seus descendentes em cada um dos momentos representados. Nesse sentido permiti e estimulei o desenho de “boneco de palito” para simplificar a elaboração, bem como o uso de falas em “balões de fala”.

Selecionei como amostra dois desenhos de cada turma de modo a perceber sua aprendizagem expressa nas imagens.

Destaco na FIGURA 1, abaixo, que se divide em 4 desenhos no mesmo plano. Subdividido em desenhos. No desenho 1 “Africanos na África”, no qual se observa a tranquilidade e satisfação de uma atividade corriqueira como o transporte de alimentos, talvez uma colheita simbolizada por uma mulher com um cesto. Há referência ao abrigo com uma tenda em meio à vegetação representada pela árvore. No desenho 2 “Travessia”, há a representação do navio negreiro com os escravos num patamar inferior e com rostos tristes, bem como uma pessoa branca de chapéu na parte de cima e à frente do navio. Uma cruz vermelha se destaca na vela. No desenho 3 “Brasil – Escravidão”, há uma fila em que pessoas negras estão tristes, acorrentadas carregando ferramentas e um homem branco e loiro está atrás, com expressão insatisfeita com um chicote a golpear um escravo. No desenho 4 “Quilombo”, destaca-se a cena de batalha em que pessoas negras e brancas lutam entre si com lanças e facas. O homem que chicoteava no quadro anterior está morto transpassado por uma lança.

FIGURA 1 – DESENHO 1 (8 “A”)



FONTE: O autor (2020).

Na FIGURA 2, no desenho 1 de “Africanos na África” percebemos uma paisagem tranquila com 2 pessoas no mesmo patamar. No desenho 2 “A Travessia”, há a representação do navio negreiro. No desenho 3 há 4 pessoas, sendo uma num patamar superior às outras com um balão de fala dizendo “vão trabalhar”. No quadro 4 há novamente uma paisagem tranquila com diversas casas.

FIGURA 2 – DESENHO 2 (8 “A”)



FONTE: O autor (2020).

Na FIGURA 3, quadro 1 “Escravidão na África e Captura de africanos” duas pessoas conversam. Uma delas, diz: “Sabe aquele homem que estava trabalhando como escravo para você por te dever uma quantia? Foi capturado por aqueles homens, e estão vindo nos capturar!”, ao que o interlocutor responde: “Vamos fugir”. No fundo da imagem há sombras de pessoas armadas com lanças.

O desenho 2 “Travessia” foi fracionado em duas partes, sendo a parte esquerda o exterior do navio negreiro e a parte direita o interior. No interior do navio negreiro, quatro pessoas estão representadas com falas “Não conseguimos fugir!”,

“Além disso estamos com fome e sede...”, “Quero minha mãe” e um homem descrito como quase morto diz: “sede...”. Marcas de violência e sangue foram colocadas nesse desenho em três personagens.

No desenho 3 “Trabalho escravo no Brasil” há uma cena doméstica em que a escrava pensa “Meu amigo deve estar pior que eu carpindo [sic]” e diz: “Senhora, posso me alimentar agora?” ao que a mulher sentada responde: “Depois de preparar meu banho, lavar toda a louça, varrer a mansão, cozinhar melhor, cuidar da fazenda e lavar a roupa, senão...”.

Já no desenho 4 “Quilombo” há três pessoas representadas, sendo que aparecem com sorrisos e uma delas diz: “Enfim, um lugar para fazermos tudo conforme nossa cultura” e no canto há a representação com descrição textual de um homem treinando capoeira.

FIGURA 3 – DESENHO 1 (8 “B”)



FONTE: O autor (2020).

A FIGURA 4 traz no desenho 1 “Escravidão na África/Captura de africanos” dois momentos no mesmo espaço. Na esquerda, bem abaixo do título “Escravidão na

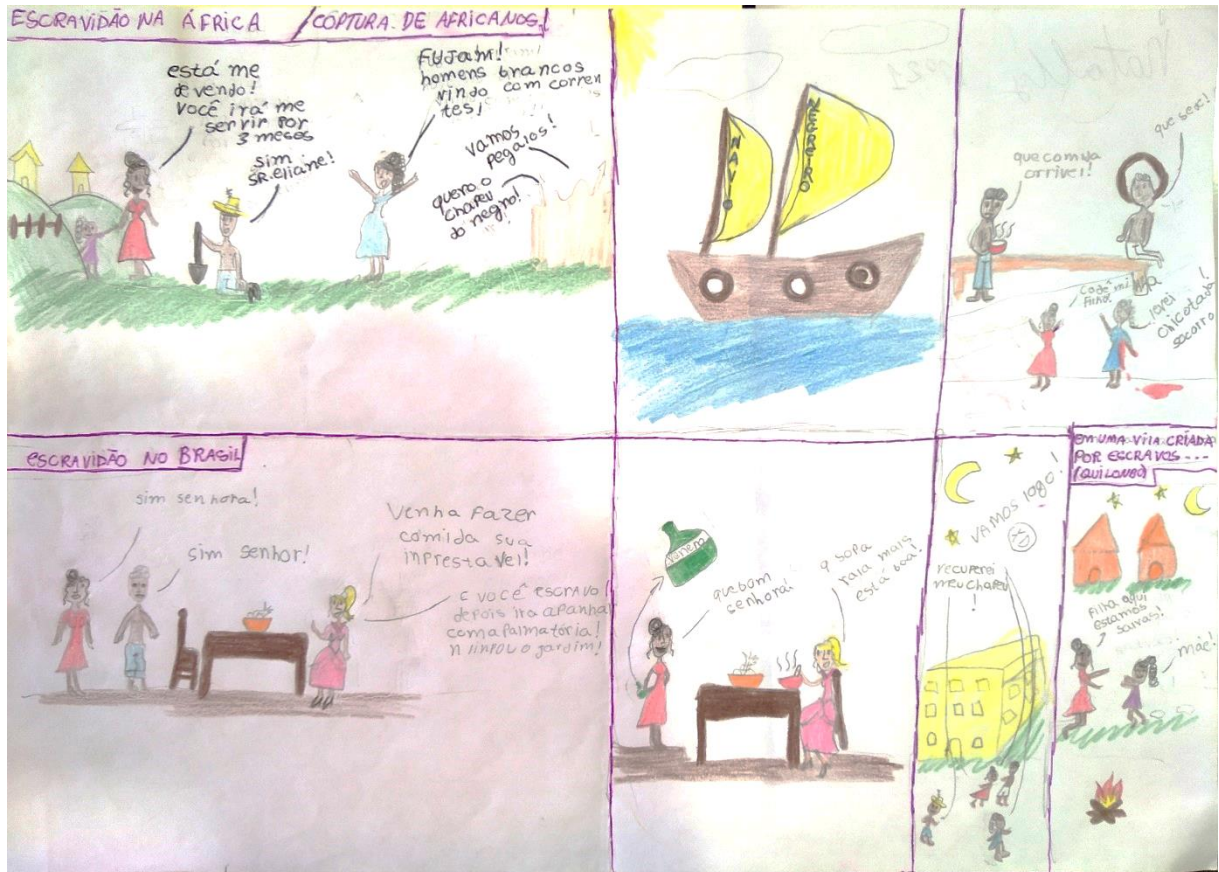
África” duas pessoas dialogam com sorrisos. A mulher em pé diz: “Está me devendo! Você irá me servir por 3 meses”. O homem de joelhos a frente da mulher responde: “Sim sr. Eliane [sic]!”. No lado direito do desenho 1, abaixo do título “Captura de africanos”, uma mulher grávida diz: “Fujam! Homens brancos vindo com correntes!” e atrás da mulher uma sombra de várias pessoas pintadas de bege traz duas falas: “Vamos pegá-los!” e “Quero o chapéu do negro!”.

No desenho 2, dividido ao meio por uma linha, traz do lado esquerdo o exterior do navio negreiro. Ao lado direito, representando o interior, quatro pessoas foram desenhadas com falas: “Que comida orrivel [sic]!”, “Que sede!”, “Cadê minha filha!” e uma personagem sangrando diz: “Levei chicotada! Socorro”.

No desenho 3 “Escravidão no Brasil” três pessoas são representadas sendo que uma mulher loira de vestido diz para uma mulher negra e um homem negro: “Venha fazer comida sua inprestavel [sic]!” e “E você escravo depois ira apanhar com a palmatória! N linpou [sic] o jardim!”.

O desenho 4 é dividido em três momentos, sendo que do lado esquerdo as duas mulheres do quadro anterior são representadas sorrindo. A senhora está sentada comendo e diz para a escrava: “A sopa está rala mais [sic] está boa!” ao que a escrava, com um frasco de veneno responde: “Que bom, senhora!”. No campo central é representada uma fuga dos escravos. Há os dizeres “Vamos logo!” atribuído provavelmente a todos os personagens representados e um deles diz: “Recuperei meu chapéu!”. No campo da direita há um título “Em uma vila criada por escravos... (Quilombo)” há o reencontro da mãe e filha do quadro 1, prontas para se abraçarem. Elas dizem: “Filha aqui estamos salvas!” e a filha responde: “Mãe!”.

FIGURA 4 – DESENHO 2 (8 “B”)



FONTE: O autor (2020).

Na FIGURA 5, o desenho 1 apresenta duas pessoas dialogando. Uma delas diz: “Minha família não tem comida eu posso me oferecer como seu escravo [sic]”, a outra responde: “Claro que sim sua família também pode [sic]”.

No desenho 2, há uma representação do navio negreiro com muitas pessoas no convés muito próximas umas das outras. Nenhuma delas sorri.

No desenho 3, há divisão do quadro orientada por uma noção de presente e futuro próximo. No lado direito há o presente, com dois personagens. Um sem pintura portando um chicote diz: “Da próxima vez faz o trabalho direito” e o outro personagem pintado de marrom diz: “Ai que dor”. Do lado esquerdo há uma descrição que diz: “Depois de algumas horas” e uma flecha indicando abaixo um personagem no tronco acorrentado e com sangue em volta.

No desenho 4, há cinco pessoas em volta de uma fogueira e uma plantação ao lado. Uma delas diz “Que felicidade [sic] nossa” e outro diz: “Sem a escravidão tá bem melhor [sic]”.

FIGURA 5 – DESENHO 1 (8 “C”)



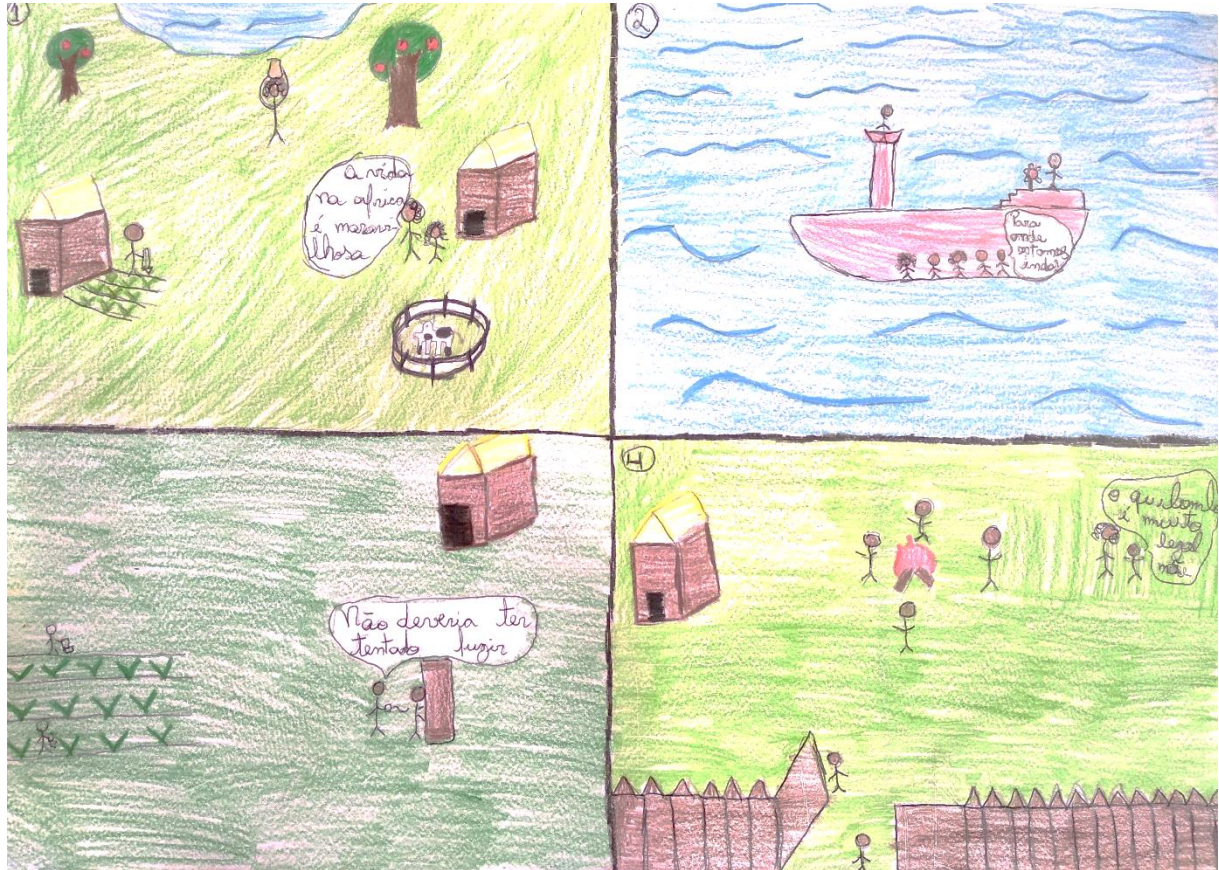
FONTE: O autor (2020).

Na FIGURA 6, desenho 1, há uma cena cotidiana onde estão presentes uma agricultura e pecuária. Uma das pessoas diz: “A vida na África é maravilhosa”. No desenho 2, há uma representação do navio negreiro com muitas pessoas num patamar inferior muito próximas umas das outras. Em cima duas pessoas navegam.

No desenho 3, há representação do trabalho agrícola no Brasil. Enquanto duas pessoas trabalham, outras duas estão a direita, uma delas acorrentada ao tronco e outra com chicote castigando a primeira diz: “Não devia ter tentado fugir”.

No desenho 4, há pessoas dentro de uma área cercada por muros de madeira com uma casa dentro. Em volta de uma fogueira, pessoas parecem dançar e no canto aparentemente há uma mãe e um filho. O filho diz “O quilombo é muito legal mãe”.

FIGURA 6 – DESENHO 2 (8 “C”)



FONTE: O autor (2020).

Com base nos desenhos identifiquei a reconstrução do conhecimento dos estudantes e aprendizagem do conteúdo, pude observar a compreensão do processo histórico de escravidão no Brasil, bem como a compreensão das diferenças entre a escravidão presente, em muitas sociedades africanas, em relação a escravidão que foi praticada no Brasil (FIGURA 5).

Pude constatar que a opressão e resistência, características marcantes desse processo histórico foi compreendida pelos estudantes sendo que as diferenças culturais também foram percebidas (FIGURA 3), bem como a diferença de classes sociais e a luta de classes foram representadas em todos os desenhos.

Ao me deparar com as diferentes avaliações adotadas, pude olhar para as aprendizagens de meus alunos, mas também para a minha aprendizagem, entendendo como Demo (2004, p. 2) me aclarou que enquanto professores “na verdade reconstruímos. Por isso mesmo, a aprendizagem é sempre fenômeno

reconstrutivo político, nunca apenas reprodutivo.” E nesse sentido, entendi minha aula não mais como um depositar de conhecimentos na cabeça de alunos, o que Freire (1986) e Demo (2004, p. 2) denomina de “escutar aulas copiadas que levam a reproduzir a cópia”, entendi que ao me construir enquanto professor, construo e “reconstruir conhecimento” comigo e com meus alunos, fazendo em mim mesmo a distância, sendo que a aula, por si só não era o mais importante, era o “expediente didático secundário e intermitente, mas o compromisso de fazer o aluno aprender” (DEMO, 2004, p.2). Transformei-me pela pesquisa em mim que propiciou o olhar pelos olhos do outro na minha prática pedagógica.

5 A RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE

O que vem a ser um professor? O que deve fazer um professor? O que deve fazer um professor quando não consegue ensinar? Para iniciar uma resposta para essas perguntas tão cruciais para a educação busquei auxílio em Pedro Demo:

Em geral, hoje (ser professor é): alguém que dá aula, transmite conhecimento, instrui, ensina. (...) É essencial saber *reconstruir* conhecimento com mão própria. A definição de professor inclina-se para o desafio de *cuidar da aprendizagem*, não de dar aula. (2004, p.11)

Essa reconstrução do conhecimento com mão própria foi meu objetivo, meu caminho e nosso destino, não já concretizado, mas num processo constante de buscar reconstruir, não apenas o conhecimento que se pretende ensinar, mas também e, sobretudo, reconstruir o conhecimento sobre como ensinar e assim se reconstruir dialeticamente o ser professor em constante contradição na busca da síntese temporária.

Essa reconstrução do conhecimento foi perceptível não apenas no momento criativo, de desenvolvimento da prática pedagógica gamificada, mas também por todo o percurso da elaboração da própria pesquisa.

Conhecimento reproduzido é apenas informação, por mais importante que seja a informação. (...) Conhecimento, entretanto, é dinâmica reconstrutiva complexa não linear que exige a constituição do sujeito capaz de autonomia. (DEMO, 2004, p.17)

Concordo com Demo nessa relação entre autonomia e reconstrução do conhecimento, pois ao buscar as soluções de problemas concretos de aprendizagem, deparei-me não apenas com outro professor que existia já em potencial, mas também com a autonarrativa como meio de me observar, criticar e superar.

A dialética contida nesse movimento de autocrítica contém o germe da autonomia que não vem imediatamente e tampouco pronta, mas como prática a ser aprimorada e desenvolvida. Uma autonomia que exige a renovação através da autocrítica e conseqüente superação.

Nesse sentido recorro a Freire (1997) nas considerações que faz a respeito da autonomia dos professores:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (p. 18).

Concordo que o discurso teórico das análises e reflexões deve estar ancorado com a prática descrita de tal forma que a teoria tenha seu correspondente na prática.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.67)

O pensamento crítico da prática é colocado no pensamento de Freire como condição para a melhora da prática posterior. Esse movimento é o que me proponho ao fazer uso da autonarrativa. Porém é um movimento incessante. Jamais estático.

Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 1996, p.28).

Desse modo é que reafirmo na necessidade de estar em movimento questionador constante, um questionamento não apontado apenas para fora, mas também para si, ao saber que nenhum conhecimento é estático e imutável.

Desse modo é que poderei afirmar a reconstrução do conhecimento docente em meu movimento pela busca de uma outra prática pedagógica que possa dar respostas ao desafio encontrado, bem como a decorrente pesquisa sobre essa prática de um modo reflexivo e que alterou a mim de um modo que jamais poderei vir a ser o mesmo, mesmo que mude minha prática mais uma centena de vezes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano da vida escolar apresenta diversos desafios e problemas nas relações de ensino e aprendizagem. Cada professor busca encontrar soluções novas ou antigas para contornar ou resolver essas questões, algumas vezes a partir do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Nesse processo, os conhecimentos adquiridos na vida escolar, bem como na formação pedagógica inicial podem vir à tona na tentativa de lidar com esses desafios. É possível que, vindo à tona, esses conhecimentos teóricos se relacionem com a experiência prática, bem como do contexto social, econômico, político e cultural.

Nesse ponto, a reflexão pode gerar um repensar da prática à luz da teoria, bem como, questionar a teoria à luz dos conhecimentos práticos de forma a questioná-la ou aprofundá-la.

Ao me propor usar o jogo RPG como tática principal dentro do processo de ensino e aprendizagem tentei, justamente, superar o desafio que estava colocado diante de mim, ou seja, engajar o interesse dos meus alunos para o conteúdo de História. Minha experiência pessoal se relacionou com conhecimentos teóricos da minha formação inicial, apontando-me a ideia do uso de jogos. Entretanto, determinado pelas características (praticamente sem recursos) da escola pública cheguei à conclusão de testar o RPG “de mesa” como instrumento para ensinar História.

Como um jogo que exige apenas dados, papel e caneta, e que pode se ambientar em qualquer “cenário” imaginável, essas características fizeram desse jogo a opção mais adequada para a necessidade.

Na escola 1, infelizmente não tive a oportunidade de realizar a avaliação de modo a verificar a aprendizagem dos estudantes com o RPG, entretanto na escola 2 pude perceber a aprendizagem, tanto no momento do jogo, como através de avaliação posterior.

Ao pensar na forma de avaliação, busquei encontrar instrumentos que pudessem tanto avaliar a aprendizagem individual e coletiva dos estudantes, quanto o próprio instrumento.

No processo de avaliação descobri que o jogo RPG foi divertido para os estudantes, que sentiram e puderam aprender mais e que puderam concentrar-se

mais nas aulas ao imaginar-se na pele dos sujeitos históricos que estavam estudando nos livros.

Verifiquei, por provas objetivas e descritivas, que os estudantes tiveram bons resultados de aprendizagem, sendo que nenhuma das turmas avaliadas teve índices de rendimento em que mais da metade da turma tivesse nota inferior a 50% do total, sendo que numa delas 94% da turma teve um rendimento de mais da metade da nota total da prova.

Ao avaliar os desenhos pude observar o aprendizado dos estudantes ao perceber que compreenderam tanto conceitos abstratos quanto o processo histórico do tempo estudado. E essa experiência de aprendizado acrescentou conhecimento tanto a mim, quanto aos estudantes. Pois minha prática estava, fundamentalmente, orientada por um viés mais tradicional de ensino, até então.

Não por acreditar nos pressupostos da pedagogia chamada tradicional, mas, creio eu, por ter cedido ao cansaço cotidiano da escola, à falta de recursos, de tempo de preparação de aulas e correção de trabalhos e provas, a desvalorização da profissão docente, tanto na remuneração quanto nas tentativas de controle absoluto do currículo, da avaliação, dos meios e dos fins.

Desse modo o jogo RPG apresentou-se para mim como uma alternativa para trabalhar com essas turmas de um outro modo que não o método tradicional ao utilizar de alguns de seus elementos com o objetivo de ensinar História. Outros professores talvez encontrem outras formas de driblar os desafios pedagógicos, mas há necessidade de encontrar modos para fazê-lo, pois estou convencido que a escola, com seu subfinanciamento, suas dinâmicas e formatos, privilegiam esse método chamado tradicional, baseado no controle e na ameaça.

Este estudo partiu do questionamento “Como se dá o processo de reconstrução do conhecimento de um professor sobre sua prática pedagógica ao usar o *Roleplaying Game* (RPG), nas aulas de História?” e para responder precisei ter como objetivo geral “analisar a narrativa da prática pedagógica do pesquisador, trazendo à luz da compreensão os elementos que poderiam auxiliar o processo de reconstrução do conhecimento do docente em relação à sua própria prática pedagógica.”. Ao me deparar com a análise de meus dados, observei que ao usar o RPG numa metodologia pedagógica gamificada, criar instrumentos para análise e ao agir como pesquisador da minha prática pedagógica através da autonarrativa pude reconstruir meu conhecimento sobre ser professor, tendo agora clareza que tanto as

dimensões do professor, quanto a do pesquisador são fundamentais para avançar numa prática pedagógica mais profunda e portadora da semente da autonomia.

Conclui-se que a reconstrução do professor por sua prática pedagógica é possível, mesmo sendo algo difícil. O saber pensar e o aprender a ser professor em construção depende da emancipação do pensar do professor, que por sua vez requer pesquisa científica como princípio e também educação, entendendo-se que professores e discentes se formam permanentemente.

Desse modo optamos não por contar histórias apenas, mas vive-las. Nesse sentido, eu, como investigador, busquei olhar-me em minha prática não apenas como minha prática, mas estranhando-me, pude perceber uma história que se materializou a partir da experiência que estabeleceu diálogos, desenvolveu análises e construiu uma prática pedagógica gamificada.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, Maria. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p. 53-71.

ATTENA – **Repositório Digital da UFPE**. Disponível em < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25999> > Acesso em 28 Jun. 2019.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993, p.197-221.

BETTI, Irene C. R; MIZUKAMI, Maria da G. N. História De Vida: Trajetória De Uma Professora De Educação Física. **MOTRIZ** – vol. 3, número 2. Dez. 1997. Disponível em: < <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6568>>. Acesso em 11 nov. 2019.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

CAMARGO, M. E. S. DE A. **Jogos de papéis (RPG) em diálogo com a Educação Ambiental**: aprendendo a participar da gestão dos recursos hídricos na região metropolitana de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-15042008-095124/pt-br.php>>. Acesso em: 9 set. 2019.

CAMAS, N. P. V. **Educação a distância em realidades virtuais**: a postura do professor do ensino superior ante as novas tecnologias facilitadoras de formação continuada. Diss. Dissertação (Mestrado m Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.

CAMAS, N. P. V.; FOFONCA, E. ; HARDAGH, C. C. . Pesquisa Narrativa e Curadoria de Conhecimento na Cultura Digital. RE@D - **Revista Educação a Distância e Elearning**, v. 3, p. 115-130, 2020.

CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História**. 2008. 132p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251807>>. Acesso em: 3 Jul. 2019.

CARISSIMI, L.; RADUNZ, R. Arquivo 7.0: jogos e o ensino de História **MÉTIS: história & cultura**, 2017. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/download/5390/pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

CARISSIMI, L.; RADUNZ, R. Arquivo 7.0: jogos e o ensino de História. **MÉTIS: história & cultura**, 2017. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/download/5390/pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

CERQUEIRA, Joelma de Oliveira; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Jogos E História: O Uso Do Jogo Rpg (Role Playing Game) Digital Para O Ensino Online Das Rotas Do Tráfico De Escravizados**. Investigação Científica. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: CAMPBELL, M.; THOMPSON, L. (Ed.). **Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORRÊA, André Luís da Costa. **Rolando dados, criando histórias, aprendendo história: o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história**. 2017. 98 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/168963>> Acesso em 03 Jul. 2019.

COSTA, A. B; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H; COUTO, M.C.P. de P.; HOHENDORFF, J., V. (Orgs). **Manual de produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens** / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMO, P. **Professor Do Futuro E A Reconstrução Do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FAZENDA, I. C. A. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR – 30 Anos De Pesquisa. **R. Interd.**, São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERMIANO, M. A. B. O JOGO COMO UM INSTRUMENTO DE TRABALHO NO ENSINO DE História. **Revista História Hoje**, 2005. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjGmcKHqbrkAhWEIbkGHcwXAdgQFjABegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.anpuh.org%2Farquivo%2Fdownload%3FID_ARQUIVO%3D63&u sg=AOvVaw1Ik76MEPgwQ24NwJKPTzn1>. Acesso em: 9 set. 2019.

FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. (Org.). **Convergências Tecnológicas e Imersivas na Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. SP: EGA, 1986.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. SP: Olho d'água, 1997.

FRIAS, E. R. **Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.47.2010.tde-01042010-105926. Acesso em: 2020-11-16.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOMES, A. **A narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento**. Um estudo da Narrativa Pessoal de uma professora de Educação Física acerca de sua experiência no projeto “Férias em Português em Timor Lorosa’e”. 2003. 377f. – Dissertação (mestrado) – Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto, 2003.

GOODSON, I, F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78

GRÜBEL, J. M.; BEZ, M. R. Jogos Educativos. **Renote**, 2006. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/14270/8183>>. Acesso em: 9 set. 2019.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo A Ensinar: O Caminho Nada Suave Da Docência**. SP: Autores Associados, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o homem como elemento da cultura**. 4 ed. ed. São Paulo - SP: Editora Perspectiva, 2000.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J.V. (Org). **Métodos de pesquisa: manual de produção científica**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

LUCAS, A. **Afinal, o que é gamificação?!** LinkedIn, 26 dez. 2016. Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/afinal-o-que-%C3%A9-gamifica%C3%A7%C3%A3o-andre-lucas>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAIKE, V. R. M. L.; MIRANDA, L. C. DE; BARANAUSKAS, M. C. C. Investigando sobre Requisitos para um Jogo de RPG com Professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**, 2011. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1618/1383>>. Acesso em: 9 set. 2019.

GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de história**. SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174705>>. Acesso em: 3 set. 2019.

MARIANI, F; MONTEIRO, F. M. de Arruda. A Pesquisa Narrativa Na Formação De Professores: Aproximações Que Se Potencializam. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan./abr. 2016.

MARQUES, V., SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica, do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 23, n. 51. p.369-386, jun./set. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180008>. Acesso em: 14 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NUNES, H. DE F. O jogo RPG e a socialização do conhecimento. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9nesp2p75>>. Acesso em: 9 set. 2019.

OLIVEIRA, R. S. de M. **Histórias do mar: divagação científica, biotecnologias e RPG**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2011 Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271037>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

PASSEGGI, M.C. Injução Institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais, In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M.C. (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRN, 2011.p.21-35.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da educação**. 4ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1988.

PEIXOTO, R. A. J. R. **A construção de sentidos nos Role-playing Games**: aspectos linguísticos e sócio-históricos. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7139> > Acesso em 3 Jul. 2019.

PEREIRA, J. da S. **Uma máquina do tempo movida à imaginação**: RPG e empatia histórica no ensino de história. 2014. 122 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, PR. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000199000> > Acesso em 03 Jul. 2019.

PEREIRA, P. E. F. **RPG e história**: o descobrimento do Brasil. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5960> > Acesso em 3 Jul. 2019.

PESSINI, A.; KEMCZINSKI, A.; HOUNSELL, M. DA S. Uma Ferramenta de Autoria para o desenvolvimento de Jogos Sérios do Gênero RPG. **Anais do Computer on the Beach**, 2015. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/6994/3938>>. Acesso em: 9 set. 2019.

RODRIGUES, J. de M. **Narração e imaginação**: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afrobrasileira através do role playing game. 2014. 119f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9001> > Acesso em 3 Jul. 2019.

SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. – 32º ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. C. B. da. (Org.). **Práticas Pedagógicas E Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31.

SOUSA, M. G.da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Manual De Normalização De Documentos Científicos De Acordo Com As Normas Da Abnt**. Curitiba, 2017.

VASQUES, R. C. **AS Potencialidades Do Rpg (Role Playing Game) Na Educação Escolar Araraquara** – SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, , 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90316>>. Acesso em: 9 set. 2019

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.