

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉ VICTOR FALCADE PEREIRA

RPG (ROLE-PLAYING GAME) OU JOGOS DE REPRESENTAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

CURITIBA

2023

ANDRÉ VICTOR FALCADE PEREIRA

RPG (ROLE-PLAYING GAME) OU JOGOS DE REPRESENTAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação na linha Cultura, Escola e Processos Formativos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Pereira, André Victor Falcade.

RPG (*Role-playing game*) ou jogos de representação : contribuições para uma aprendizagem histórica / André Victor Falcade Pereira – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Schmidt

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. História – Didática. 4. Jogos educativos. 5. Ensino – Metodologia. I. Schmidt, Maria Auxiliadora. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1658

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

No dia trinta de março de dois mil e vinte e três às 14:30 horas, na sala virtual, por videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **ANDRÉ VICTOR FALCADE PEREIRA**, intitulada: **RPG (Role-playing-game) OU JOGOS DE REPRESENTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA**, sob orientação da Profa. Dra. **MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**, **ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ)**, **THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)**. A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 30 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

13/04/2023 17:06:14.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/04/2023 11:55:40.0

ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI

Avaliador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/04/2023 20:27:32.0

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 272944

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/sga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 272944



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANDRÉ VICTOR FALCADE PEREIRA** intitulada: **RPG (Role-playing-game) OU JOGOS DE REPRESENTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA**, sob orientação da Profa. Dra. **MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT**, 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, 30 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

13/04/2023 17:08:14.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

06/04/2023 11:55:40.0

ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI

Avaliador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/04/2023 20:27:32.0

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 272944

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/ega/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 272944

Para Ires, pelo apoio e pela força;
Para Valmir, pelo incentivo;
Para Brenda, pela parceria e paciência;
Para Dolinha, pela inspiração e pelo exemplo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grato pela oportunidade de ter ingressado neste programa de pós-graduação e cursado o mestrado em Educação em uma universidade pública e gratuita, dentre as melhores do continente. Agradeço também à CAPES, instituição mantenedora que apoiou esta e tantas outras dissertações produzidas no Brasil todo.

Nessa universidade, agradeço também pelas aulas e debates promovidos por professores capacitados, profissionais competentes e inspiradores, a exemplo da professora Maria Auxiliadora Schmidt, a querida Dolinha, e de todo o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), entre outros professores e colegas.

A trajetória por esse mestrado foi conturbada, iniciada em uma época de incerteza e desesperança, em meio a uma pandemia mundial. Por isso, agradeço em especial ao psicólogo que me atendeu durante esse período, Friedrich Amorim, pelo apoio prestado junto desse processo, e chamo atenção para o desgaste de saúde mental causado pelo estresse prolongado.

Nesse sentido, faço menção especial à minha família, pois são as pessoas que estiveram mais próximas ao longo dessa trajetória: minha companheira Brenda, com quem convivo no cotidiano, e minha mãe Ires, minhas irmãs Dóris e Lara, e meu irmão Diógenes, com quem compartilhei os anseios e percalços do caminho trilhado, assim como por quem mais fui acolhido nesse período.

Aos meus amigos e amigas, agradeço pela paciência e pelo apoio, ao lembrarem de mim com carinho em minha ausência e me fazerem sentir apreciado em minha presença. Na mesma linha, por fim, agradeço a mim mesmo por ter conseguido ao menos chegar até o final, apesar de todos os desafios e dificuldades, ainda com a cabeça erguida.

"O tempo é rei
E a vida é uma lição
E um dia a gente cresce
E conhece nossa essência
E ganha experiência
E aprende o que é raiz
Então cria consciência"

Senhor do tempo, Charlie Brown Jr.

RESUMO

A presente dissertação parte da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen para levantar a competência narrativa como central para o desenvolvimento da consciência histórica, e portanto também para a aprendizagem histórica. A competência narrativa articula a interpretação e atribuição de sentido às experiências, pois o próprio conhecimento histórico possui uma estrutura narrativa, sendo esse o aspecto que o torna cognoscível para a orientação e motivação da vida prática. A vida prática como ponto de partida e de chegada do ensino, ilustrado na matriz disciplinar da Didática da História, sugere um processo de construção de sentidos que baseia-se no conhecimento que mobiliza o envolvimento dos sujeitos da aprendizagem (professores e estudantes) no seu próprio autoconhecimento, assim como no conhecimento do outro e do mundo. Sendo assim, a narrativa é abordada como forma de expressão e de formação da consciência histórica, por meio dela também constituindo-se a estrutura do conhecimento histórico. Utilizando os fundamentos da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt, buscou-se analisar e articular propostas metodológicas para usos didáticos de jogos narrativos, também conhecidos como RPGs (*Role-Playing Games* ou “jogos de representação”). Esses jogos narrativos que surgiram na década de 1970 e se popularizaram cada vez mais com a digitalização proporcionada pela internet começaram a ter suas potencialidades educacionais exploradas no Brasil ao final do século XX, mas somente mais recentemente voltada especificamente para o ensino de História. Analisando os trabalhos a nível de pós-graduação nesse recorte, a presente dissertação buscou explorar como esses jogos podem catalisar e potencializar a aprendizagem histórica, por meio de uma linguagem que estimula o exercício da competência narrativa dos sujeitos da aprendizagem, considerando e propondo referenciais metodológicos específicos dos *roleplaying games* para sua utilização junto ao ensino de História em sala de aula ou espaço escolar.

Palavras-Chave: Aprendizagem Histórica; Ensino de História; RPG; Jogos de representação; Competência narrativa.

ABSTRACT

The present dissertation departs from Jörn Rüsen's theory of historical learning to elevate narrative competence as central to the development of historical consciousness and, therefore, also to historical learning. This narrative competence articulates interpretation and gives meaning to experiences, as historical knowledge itself has a narrative structure, which is the aspect that makes it knowable for guidance and motivation in practical life. Practical life as a starting and finishing point of teaching, illustrated in the disciplinary matrix of Didactics of History, suggests a process of construction of meanings that is based on knowledge that mobilizes teachers and students' involvement in their own self-image, in the knowledge of self, of others and of the world. Thus, the narrative is approached as a form of expression and formation of historical consciousness, through which the structure of historical knowledge is also constituted. From the foundations of Maria Auxiliadora Schmidt's History Class, this study seeks to analyze and articulate methodological proposals for the didactic use of narrative games, also known as RPGs (Role-Playing Games or "representation games"). These narrative games created in the 1970s became increasingly popular with the digitization provided by the internet and started to have their educational potential explored in Brazil at the end of the 20th century, but only more recently turned specifically to the teaching of History. Analyzing post-graduate studies in this area, this dissertation sought to explore how these games can catalyze and enhance historical learning, through a language that encourages the exercise of narrative competence by learning subjects, considering and proposing specific methodological references for role-playing games uses in teaching history at a classroom or school setting.

Keywords: Historical Learning; History Teaching; RPG; Role-Playing games; Historical consciousness.

LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1: Dissertações encontradas e analisadas no recorte proposto.	73
QUADRO 2: Dissertação 1: "MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O LÚDICO: O JOGO RPG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA" (CARDOSO, 2008).	75
QUADRO 3: Dissertação 2: "RPG E HISTÓRIA: O DESCOBRIMENTO DO BRASIL" (PEREIRA, 2010).....	76
QUADRO 4: Dissertação 3: "OS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGEM E SUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA" (FRANCISCO, 2011).....	77
QUADRO 5: Dissertação 4: "UMA MÁQUINA DO TEMPO MOVIDA À IMAGINAÇÃO: RPG E EMPATIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA" (PEREIRA, 2014).....	78
QUADRO 6: Dissertação 5: "NARRAÇÃO E IMAGINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA ATRAVÉS DO ROLE PLAYING GAME" (RODRIGUES, 2014).....	79
QUADRO 7: Dissertação 6: "A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA QUE FAZ USO DO ROLEPLAYING GAME NA SALA DE AULA" (SILVA, 2016).....	80
QUADRO 8: Dissertação 7: "CRIANDO HISTÓRIAS, APRENDENDO HISTÓRIA - O USO DO RPG COMO INSTRUMENTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA" (CORRÊA, 2017).....	82
QUADRO 9: Dissertação 8: "RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO POTENTE PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR" (COSTA, 2017).....	83
QUADRO 10: Dissertação 9: "RPG MEDIEVOIBÉRICO: A INTERPRETAÇÃO DE PAPEIS COMO UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE IDADE MÉDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL" (FREITAS, 2017).....	84
QUADRO 11: Dissertação 10: "ENSINO DE HISTÓRIA E RPG COMO FERRAMENTA NOS ESTUDOS REGIONAIS: POSSIBILIDADES EM 'A RETIRADA DA LAGUNA' DE ALFREDO D'ESCRAGNOLLE TAUNNAY" (MOREIRA, 2018).....	85
QUADRO 12: Dissertação 11: "EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS PARA O USO DO RPG EM SALAS DE AULA DE RECIFE-PE" (PESSOA, 2018).....	85
QUADRO 13: Dissertação 12: "AS CONQUISTAS DO PROLETARIADO E OS SENTIDOS DO TRABALHO: UM JOGO DE RPG COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA" (PARISOTO, 2019).....	86

QUADRO 14: Dissertação 13: "KHEMET: ORALIDADE NARRATIVA E PEDAGOGIA GRIOT A PARTIR DE UM JOGO DE RPG" (APRIGIO, 2021).....	87
QUADRO 15: Dissertação 14: "DADOS & DEVANEIOS: RPG COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA" (SILVEIRA, 2021).....	88

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Dissertações por área do programa de pós-graduação.....	91
FIGURA 2: Dissertações por IES.....	92
FIGURA 3: Dissertações por ano de publicação.....	93
FIGURA 4: Dissertações por relação pesquisador-prática de ensino.....	94
FIGURA 5: Dissertações por ano/série ou faixa etária destinada.....	95
FIGURA 6: Dissertações por recorte de conteúdos substantivos.....	96
FIGURA 7: Dissertações por sistemas de regras.....	97
FIGURA 8: Dissertações por Modalidade Narrativa.....	98
FIGURA 9: Dissertações por Formato Metodológico.....	99
FIGURA 10: Dissertações por Participação Representativa.....	100
FIGURA 11: Dissertações por recorte de referenciais epistemológico-metodológicos.....	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E COMPETÊNCIA NARRATIVA.....	23
2.1: PARTINDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	24
2.2: FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E COMPETÊNCIA NARRATIVA.....	27
2.3: AULA HISTÓRICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	34
2.4: RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA.....	40
3: RPGS DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	46
3.1: ROLE-PLAYING “GAME”: O JOGO.....	46
3.2: ORIGENS FORMAIS DOS RPGS.....	50
3.3: MODALIDADES DE ROLEPLAYING.....	54
3.4: DIFUSÃO NO BRASIL E RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....	58
3.5: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O RPG NO ENSINO.....	65
4: RPGS E O ENSINO DE HISTÓRIA: ESTADO DO CONHECIMENTO... ..	69
4.1: QUADROS POR DISSERTAÇÃO.....	74
4.2: GRÁFICOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	106

1 INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, considerando que um dos objetos de estudo da presente dissertação são os “RPGs”, ou *role playing games*, que entre diferentes traduções no Brasil como “jogos de representação” ou “jogos de interpretação de papéis”, cabe dizer que consistem em um gênero de jogos mais conhecido pela sua sigla do que por qualquer um dos outros nomes.

Para contextualizar brevemente antes de se aprofundar, os primeiros livros com sistemas de regras para esses jogos foram publicados nos Estados Unidos na década de 1970, inspirados pela fantasia medieval de Tolkien. Tradicionalmente, no formato que foi concebido, é um tipo de jogo narrativo que ocorre em grupo, onde cada jogador “representa” ou “interpreta” um personagem em um mundo fictício. Um único jogador atua na posição de “mestre do jogo” ou “narrador”, ficando responsável por apresentar descritivamente para os outros jogadores esse mundo imaginário, também conhecido como “cenário” da narrativa.

Nesses jogos, os jogadores passam por uma experiência dupla de diálogo entre si, enquanto jogadores mas também enquanto personagens, interpretando e representando seus papéis dentro de uma narrativa aberta, com um cenário que se desenrola junto com a narrativa, conforme os jogadores guiam seus personagens através dele. Cabe ao “mestre” ou “narrador” ser o interlocutor de personagens não-jogadores¹ dentro desse mundo, assim como propor desafios a serem superados pelos personagens e pelos jogadores. Somando-se a isso, outro elemento recorrente é a rolagem de dados multifacetados, cujo principal objetivo é conceder um elemento de imprevisibilidade ao jogo, representando a possibilidade de superar certas dificuldades - e cujas consequências são narradas descritivamente.

Esse tipo de jogo tornou-se um passatempo gradualmente mais popular no final do século XX entre crianças, adolescentes e jovens da América do Norte e da Europa, mas ainda pouco acessíveis no Brasil até as primeiras publicações começaram no país,

¹ Conhecidos também em português como “PdMs” ou “Personagens do Mestre” ou popularmente de “NPCs”, sigla para “Non-Player Characters”, ou “personagens não-jogadores”, em tradução livre.

o que veio a ocorrer só nos anos 90.

A maneira que cheguei até esses jogos tem um de seus inícios nas “histórias” que me fascinavam desde muito cedo, e que ainda nos anos iniciais do ensino fundamental me fizeram descobrir certo apreço pela representação através das artes cênicas, atuando em diversas peças de teatro na escola e fora dela. No início da segunda etapa do ensino fundamental, participei também de um concurso de “contação de histórias” - apesar de não me recordar mais qual foi a história que contei, ainda possuo a medalha que ganhei por isso. Anos depois, já em 2011, fui aprovado no processo seletivo para o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Programação de Jogos Digitais, no Instituto Federal do Paraná - IFPR, Campus Curitiba. Uma das primeiras disciplinas da grade técnica chamava-se “Criação e Desenvolvimento de Personagens e Narrativas para Jogos” (lecionada pelo mesmo professor da disciplina de história), que em uma das primeiras aulas apresentou os RPGs em sala como uma possibilidade ou um meio para estimular a criatividade e a construção de personagens e narrativas de forma coletiva e conjunta. O professor convidou os alunos a conhecer um pouco melhor esses jogos ao oferecer uma “oficina de RPG”, no sábado ao final daquela mesma semana e nas dependências do IFPR. Nesse dia, o professor trouxe um amigo que identificou-se como “rpgista”² veterano, e para ele antes de mais nada o *roleplaying* poderia ser descrito como uma maneira de contar histórias, de dar forma em conjunto a uma narrativa que é protagonizada e vivenciada pelos jogadores por meio de seus personagens.

Esse dia foi como um *workshop*: depois de uma breve tentativa de descrição, ficou sugerido que era um jogo melhor entendido na prática do que na teoria, e talvez por isso seja também um desafio descrevê-lo. Sendo assim, após o RPG enquanto tema da oficina ser apresentado, os presentes foram divididos em três grandes grupos para cada um desenvolver uma narrativa conjunta, partindo inicialmente de alguma manchete de periódico ou reportagem. Em uma hora, os três grupos haviam construído cenários totalmente diferentes, com um deles por exemplo passando-se em um

² Termo de autodenominação utilizado pela comunidade de jogadores e praticantes de RPGs.

contexto distópico e pós-apocalíptico, causado pela falta de água potável acessível - utilizando como base uma manchete sobre questões de saneamento básico em Curitiba e região metropolitana. Essa atividade proposta na oficina pareceu salientar uma perspectiva mais contemporânea sobre RPGs, onde eles podem ser vistos como sistematizações da brincadeira do “faz-de-conta”, ou seja, de imaginar possibilidades dentro de qualquer contexto histórico ou fictício.

Uma de suas principais facetas é a proposta de um jogador criar e desenvolver um personagem, ou seja, a história e a narrativa dele. Isso ocorre de maneira mais ou menos complexa ou detalhada, a depender do tipo de RPG ou proposta do grupo, visto que é um jogo normalmente jogado coletivamente e adaptado conforme o próprio grupo tenta melhorar a experiência coletiva. Mesmo assim, cada personagem expressa de certa forma uma trajetória e motivações próprias em relação ao seu contexto, às suas experiências diante do universo que se encontra - um lugar acessado através de uma descrição narrativa que simula experiências. Essa “narrativa de jogo” constitui o jogar, que é o construir de uma narrativa que pode ser completamente fictícia ou baseada em fatos históricos.

Na maioria dos RPGs, cada jogador interpreta e representa um personagem, como um papel em uma peça, incorporando e atuando paralelamente de acordo com a própria perspectiva enquanto jogador, mas também dando conta da existência da perspectiva de seu personagem. Em outras palavras, está deslocando-se enquanto jogador para dentro do jogo por meio de seu personagem, para o qual desenvolveu uma narrativa e pelo qual interage com o mundo do jogo. Nesse processo, entende que também seu personagem, por mais simples que seja seu “prelúdio”, ou história anterior ao contexto do jogo, possui experiências prévias e dá significado a elas e a seu presente de acordo com o que *ele* conhece. Ou seja: tanto o que foi narrado e *vivido por esse personagem e proposto para ele pelo jogador*, quanto o que está *em jogo*, sendo experienciado e proporcionado por um contexto narrativo simulado e *compartilhado* por vários jogadores, interagindo por meio de seus personagens e de um mesmo contexto onde estão inseridos.

Mesmo que explorada posteriormente por outros sistemas de regras de diferentes formas, em sua proposta original o RPG trata-se de um jogo para ser jogado em grupo de maneira que os jogadores interajam para que a partir disso possam decidir cursos de ação no cenário jogado, individual e coletivamente. É um jogo, portanto, em que a narrativa é construída enquanto se joga, remetendo a uma peça de teatro em que os jogadores em vez de possuírem um roteiro com falas pré-determinadas, possuem apenas certo conhecimento da história e de algumas características ou traços de personalidade de seus próprios personagens para agir no mundo que estão inseridos, mas também desenvolvem mais elementos e detalhes dos personagens ao representá-los ou buscando descrever suas ações, pensamentos e sentimentos.

Após aquele primeiro contato na oficina de RPG, os grupos desenvolveram alguns personagens nos contextos narrativos criados, sem necessariamente utilizar um sistema específico. A experiência à época foi marcante o bastante para eu citar que estava incluído na parcela dos presentes que se interessou em continuar se reunindo para dedicar-se ao aprimoramento da “criação e desenvolvimento de personagens e narrativas para jogos” - jogando *Role-Playing Games*. Aos sábados, alguns dos estudantes passaram a se reunir no espaço do Instituto Federal do Paraná para esse “projeto-oficina”, inicialmente chamado “Cavaleiros de Thorin” pelo único estudante que já conhecia os RPGs há mais tempo e fez uma referência simpática às obras de J. R. R. Tolkien³. A oficina destinava-se inicialmente apenas para os estudantes do curso técnico em programação de jogos digitais, por ter sido proposta inicialmente pelo professor de uma disciplina da grade curricular técnica, mas através do interesse de alguns estudantes de outros cursos passou a ser aberto a todas as turmas e cursos do IFPR pouco depois.

Mesmo após me formar no curso técnico em 2013 e ingressar na licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2014, continuei participando ocasionalmente como aluno egresso até o ano seguinte. À

³ John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973) foi autor de livros de fantasia medieval, como a trilogia “O Senhor dos Anéis” e “O Hobbit”, que inspiraram diversas referências nos RPGs visto que o sistema de maior sucesso mundial também está dentro desse “tema”.

época, alguns grupos fixos e outros rotativos participavam da oficina, com uma média de 12 a 15 participantes por encontro, inclusive com a utilização de diferentes jogos analógicos simultaneamente, com elementos de RPGs⁴. De certa maneira, esse movimento específico está inserido em um contexto onde a proposta de jogar já está vinculada ao processo de “criação e desenvolvimento de personagens e narrativas para jogos”, mas destaco que foi um professor de história quem estabeleceu uma relação com os jogos de “roleplaying”, jogos narrativos, ou jogos de representação, no geral, como possibilidade para estimular tanto o processo de criação de personagens quanto narrativas. Nesse caso, nos jogos de representação e em seu mundo de jogo, assim como no mundo real, são os sujeitos que modificam o cenário e que mobilizam os eventos, de acordo com as próprias narrativas e impactando outras.

Durante esse período, como supracitado, já havia iniciado a graduação em História e o RPG tornou-se um *hobby*, inclusive como maneira de conhecer pessoas novas ou fortalecer amizades. Nessa época, já pensando sobre diferentes questões que podem ser mobilizadas pelo *roleplaying*, intrigava-me também pensar em possibilidades de utilização desses jogos para potencializar o aprendizado, pensando tanto na sala de aula quanto fora dela - em parte justamente devido à experiência pessoal no curso técnico. No entanto, como praticante ocasional e como professor de História em desenvolvimento, me parecia que, apesar de suas potencialidades, os usos didáticos só seriam possíveis se houvesse familiaridade com essa linguagem (a dos jogos de representação), ou seja, se os estudantes já tiverem conhecimento sobre o que são e como se jogam RPGs - nesse caso, seria possível estabelecer diálogos com estudantes e professores para explorar as potencialidades desses jogos? Ainda não me encontrava pensando muito nessa questão até começar a entrar em contato com a metodologia do ensino de História, ou mais especificamente com a Educação Histórica e a teoria da aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012; 2022), nas disciplinas ministradas pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Cláudia Urban, na graduação em História e na pós-graduação em Educação. Por meio de suas experiências pessoais e

⁴ Um exemplo desses jogos é “Munchkin”, uma série de jogos de cartas com inúmeras referências a diferentes RPGs, categorizado como um “RPG de cartas”, de regras simples e fins humorísticos.

contribuições no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), já vinham explorando práticas no ensino e relações com a formação do pensamento histórico e atribuições de sentido à experiência no tempo - aprofundado no presente estudo.

Em paralelo, ainda na reta final da graduação entrei em contato com um RPG específico chamado Massa Crítica (TORRES, 2013), que contrastava com experiências tradicionais de Role-Playing Games ao enfatizar o aspecto da *narrativa compartilhada* em sua proposta, um elemento de mecânica de jogo que possibilita uma experiência mais horizontal para utilização em sala de aula. Em outras palavras, esse sistema não possui um jogador atuando como “mestre” ou “narrador”: em vez disso, os resultados das tomadas de decisão de um jogador são descritivamente narrados por outro jogador na mesma posição, alternando a voz narrativa que descreve as consequências das ações e jogadas com base nos valores resultados nos dados (FALCADE-PEREIRA, 2019). Algumas de suas características incluem por exemplo sua temática relacionada ao combate e resistência a regimes totalitários contemporâneos (históricos ou fictícios), assim como sua proposta de objetivo para os jogadores sendo o trabalho conjunto para a derrubada do regime atacando suas bases de apoio (econômico, político, logístico e argumento), angariando opositores em diferentes camadas da população e tentando superar os valores dos marcadores que representam a dificuldade das ações no jogo, como “medo” e “vigilância”, por exemplo.

Movido pela estrutura desse sistema, fui incentivado a buscar e explorar algumas possibilidades em contextos latino-americanos na monografia para conclusão da graduação⁵, dentre elas como o conjunto de regras pode facilitar ou tornar a utilização dos jogos de representação mais próxima de conteúdos substantivos da História (nesse caso, conceitos como ditadura, censura, repressão, entre outros), por meio de elementos relacionados com sua temática, da mesma maneira que alguns conceitos epistemológicos também podem ser e foram abordados (dentre eles empatia histórica,

⁵ Cf. FALCADE-PEREIRA, A. V. “O RPG COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA”. 2019. 71 p. Monografia (História - Licenciatura com Bacharelado). Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2019.

evidência, narrativa histórica, imaginação histórica, entre outros), para direcionar possibilidades em sala de aula (SCHMIDT, 2017, 2021) ou fora dela - inclusive através da análise e interpretação de fontes históricas, altamente recomendada pelo próprio jogo para incentivar cursos de ação verossímeis no decorrer do mesmo (TORRES, 2013).

À sequência de minha narrativa pessoal, uma trajetória que ocorreu por meio da experiência simultânea com jogos de representação e do campo da Educação Histórica, o ponto de partida desta dissertação é uma formalização de algumas contribuições metodológicas para o ensino de História a partir da teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2012, 2022) utilizando RPGs.

Ao buscar referências para a utilização de jogos de representação junto ao ensino de História, detectei que a produção acadêmica sobre RPGs *per se* e RPGs no ensino cresceu no Brasil ao longo das duas últimas décadas, mas ainda são poucos os trabalhos direcionados especificamente para o ensino de História - o que é ímpar, considerando o caráter narrativo dos jogos de representação.

Neste estudo, intento explorar a partir da teoria da aprendizagem histórica relações entre os jogos de representação e como eles podem estimular o desenvolvimento da competência narrativa dos estudantes, fulcral para a inteligibilidade do conhecimento histórico e conseqüentemente para o pensamento histórico. Para isso, atravessei os estudos já publicados em nível de mestrado e doutorado especificamente preocupados com utilizações do RPG no e para o ensino de História.

Considerando os levantamentos prévios de SCHMIT (2008) e SILVA (2016), que reuniram trabalhos de diferentes áreas explorando o RPG no ensino e pesquisa, faço ênfase no recorte do presente trabalho, direcionado especificamente para o ensino de História. Durante a busca por materiais em bancos de teses e dissertações⁶, ficou evidente que apesar da quantia razoável de dissertações de mestrado encontradas, ainda nenhuma tese de doutorado foi localizada (ou defendida) diretamente sobre essa intersecção (RPG e ensino de história). Existe um crescente interesse acadêmico em

⁶ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital do Portal Domínio Público.

torno do RPG e o ensino desde a década de 1990, quando as primeiras discussões chegaram ao país, considerando que essas pesquisas também voltam-se para outras ciências e disciplinas específicas do currículo escolar (biologia, física, matemática, etc) ou para o uso do RPG como dinâmica para observação relacionada a conceitos de áreas como Psicologia, Linguagem, entre outras.

Por meio da introdução ao conceito de *consciência histórica* e de aproximações com a matriz disciplinar da Didática da História (RÜSEN, 2022, p.179), é possível conceber os RPGs - essencialmente jogos narrativos - como potentes estratégias para uma aprendizagem histórica, e se faz necessário buscar metodologias fundamentadas na epistemologia da História para pensar o ensino dessa ciência enquanto disciplina. A partir dela, a presente dissertação procura entender como explorar possibilidades junto dos RPGs, tomando a narrativa histórica enquanto fio condutor e tendo como base os referenciais levantados por pesquisas já realizadas no âmbito do de RPGs no ensino de História. Da mesma maneira, levanta questões que buscam contribuir para o desenvolvimento de uma estratégia de aprendizado por meio dos RPGs na perspectiva do desenvolvimento da competência narrativa (RÜSEN, 2012, 2022) e na estrutura metodológica da aula histórica (SCHMIDT, 2017, 2020).

De forma geral, os RPGs “emulam”⁷ uma realidade simulada construída narrativamente, e como narrativas articulam uma experiência conjunta em um tempo específico. Na vida real, o passado é trazido ao presente na forma de permanências da experiência, e o futuro na forma de expectativas perspectivadas (“campos de experiência” e “horizontes de expectativas”⁸). É no encontro delas que um indivíduo orienta a própria relação com o mundo, e considerando que não há orientação sem experiência (SCHMIDT, 2017, p 35), os jogos de representação simulando experiências também exercitam a competência de atribuição de sentido. Os RPGs, nesse caso, podem ser uma possibilidade metodológica e estratégica para catalisar o

⁷ Na informática, “emular” significa utilizar um programa como meio para simular outro programa, que tenha pré-requisitos adaptados por um *emulador*. Esses programas popularizaram-se usados para reproduzir jogos desenvolvidos para plataformas específicas de forma adaptada em outras plataformas - o conceito está sendo usado aqui para sugerir que jogos de representação podem ser considerados tanto um meio para simular a realidade, quanto o desenvolvimento dessa simulação em si.

⁸ Cf. KOSELLECK, 2006.

desenvolvimento de faculdades para interpretação de experiências, orientação na vida prática e explicação histórica - articuladas pela *competência narrativa* tanto no decorrer do jogo quanto ao formular narrativas históricas.

O objetivo inicial da pesquisa consiste em estabelecer relações entre RPGs e o ensino de história, a partir de um aprofundamento da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen (2012, 2022). Buscando pelos estudos nesse recorte, em uma pré-análise destacou-se a crescente produção na última década de materiais propostos para referenciar a possibilidade de usos didáticos do RPG. Apesar disso, de forma intrigante, reitero que houve pouca comunicação entre esses trabalhos e pesquisas, no sentido de partir de uma referência anterior para desenvolver uma ideia, que acrescente ou contraponha argumentos para suportá-la.

Havia acessibilidade suficiente na época para que esses trabalhos fossem localizados? A essa pergunta, no presente ao menos, com o advento dos meios digitais, o acesso à informação promovido pela internet permitiu o encontro na íntegra de todas as dissertações localizadas, o que não aconteceu no levantamento de Silva (2016), por exemplo. Ainda assim, ficou verificado que os estudos encontrados partiram de diferentes referenciais metodológicos e epistemológicos, tanto relacionados à História e ao Ensino de História, quanto à utilização de RPGs em si. Em razão disso, um dos objetivos secundários deste estudo é o esboço de um “estado do conhecimento” (VASCONCELLOS, 2020) sobre essa intersecção.

A presente dissertação está subdividida em 3 capítulos principais, além da introdução e considerações finais. No primeiro, partiremos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen para explorar epistemologicamente como os jogos de representação podem atuar na direção de uma aprendizagem histórica como catalisadores do desenvolvimento da competência narrativa de professores e estudantes. Para isso, é importante primeiro desenvolver esses conceitos, assim como partir de referências de metodologia do ensino de história para entender como estaremos olhando para a relação entre esses dois objetos: a aprendizagem histórica e os RPGs.

No segundo capítulo, o RPG será abordado de uma perspectiva histórica, apresentando o objeto enquanto jogo, levantando seu contexto de criação, diferentes tipos e difusão no Brasil, inclusive do ponto de vista educacional e acadêmico. A partir disso, será possível estabelecer algumas relações, considerações e possibilidades para a utilização desses jogos em sala de aula ou espaço escolar.

No terceiro capítulo, explicita-se a metodologia da pesquisa, com o enfoque aos trabalhos acadêmicos a nível de pós-graduação publicados a respeito do recorte “RPG e ensino de história”, explorando suas distinções e apresentando suas contribuições, percorrendo seus temas, métodos e abordagens. Também estabeleceu-se uma proposta de categorização desses trabalhos em quadros analítico-comparativos.

Essas pesquisas serão concatenadas e analisadas à luz da “teoria da aprendizagem histórica” - aprendizagem essa que é a formalização de experiências históricas em orientações para a vida prática e cotidiana, por meio da *consciência histórica* - conceito do teórico e filósofo da história Jörn Rüsen, que começou a ser cunhado na década de 1970 e até o presente ainda é revisitado e aprofundado pelo autor.

2: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E COMPETÊNCIA NARRATIVA

Neste capítulo, a aprendizagem histórica será observada inicialmente por meio da compreensão de *tempo histórico* para entender o que é a consciência histórica e qual a sua relação com o ensino de História. Explorando brevemente relação com alguns conceitos como cultura histórica e cultura escolar, também se situará a Didática da História e a Educação Histórica na intenção de conectar este estudo com um movimento dentro do pensar práticas do ensino.

Uma das principais referências para o presente trabalho é a “Didática Reconstitutivista da História” (SCHMIDT, 2017, 2020), proposta que parte da noção de reconstrução do passado à luz do presente e em perspectiva do futuro para pensar o ensino levando em conta a consciência histórica (RÜSEN, 2012, 2022) e a vida prática dos estudantes. A Didática Reconstitutivista está pautada no trabalho da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt ao longo de sua trajetória como professora inicialmente do ensino fundamental da rede pública e posteriormente do ensino superior, na Universidade Federal do Paraná, atuando na formação de outros professores e pesquisadores e desenvolvendo novas investigações sobre ensino de História e aprendizagem histórica por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Para a autora, o ensino de História deve ser um objeto da ciência da História, que deve partir de sua própria epistemologia para buscar metodologias para o ensino que mobilizem a relação passado-presente-futuro como um processo de reconstrução, a partir da formulação de *narrativas históricas*.

Para compreender esses conceitos, buscarei no presente capítulo estabelecer diálogos entre a teoria da aprendizagem histórica e a narrativa histórica enquanto estrutura para formalizar o conhecimento histórico, além do desenvolvimento da competência narrativa como objetivo e possibilidade potencializada da utilização de RPGs junto ao ensino de História.

2.1: PARTINDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Para compreender o caminho até a aprendizagem histórica, é interessante primeiro recorrer à noção de *tempo histórico*. Esse conceito, para o historiador alemão Reinhart Koselleck⁹, trata do tempo relacionado às ações humanas em sociedade. Em contraste com o tempo cronológico ou natural, o tempo histórico possui uma lógica própria, ainda que utilizando de seus balizamentos temporais para orientar certa inteligibilidade. O tempo histórico refere-se a todos os âmbitos onde o tempo é afetado pela experiência humana (KOSELLECK, 2006). Alguns exemplos são a jornada formal de trabalho, o horário comercial, os prazos e compromissos que mobilizam diferentes atitudes, o acesso e velocidade dos meios de transporte e de comunicação, entre outros. Buscando entender como a experiência no tempo é expressa na linguagem, direta ou indiretamente, esse autor defende que passado e futuro enquanto diferentes dimensões temporais só podem ser compreendidas no presente: a experiência como o *passado que permanece*, e a expectativa como o *futuro antecipado*. O tempo histórico, portanto, é o produto dessa relação, pois é no encontro do passado e futuro trazidos ao presente, como experiências e como expectativas respectivamente, que um indivíduo mobiliza a própria vida.

Dos conceitos utilizados por Koselleck, chamo atenção para os “campos” ou “espaços de experiência” e os “horizontes de expectativas”. O primeiro refere-se justamente a essas continuidades do passado no presente através de permanências materiais ou imateriais, que ainda podem ser recordadas ou reproduzidas, que foram passadas geracionalmente de forma consciente ou inconsciente. O segundo corresponde ao futuro que é antecipado, mobilizando tomadas de atitude em relação a essa perspectiva de futuro, por meio do desejo, medo, esperança, curiosidade, ansiedade ou da própria racionalização (entre outros), são elementos que constituem o que o autor descreve como expectativa (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Nessa concepção, o passado torna-se um campo aberto de possibilidades e

⁹ O historiador e filósofo perpassou uma grande variedade de temas em suas obras, mas aqui cabe destacar que contribuiu para a História dos Conceitos.

incertezas, a ser reconstruído no presente, onde relaciona-se indissociavelmente com a perspectiva de futuro. Para o também historiador alemão Jörn Rüsen, a visão de Koselleck ilustra parte do processo de “modernização” do pensamento histórico, superando a tradicional estrutura da História como “mestra da vida” na historiografia em prol do “horizonte da história moderna em movimento” (RÜSEN, 2012, p. 17).

Para compreender o que Rüsen compreende por essa modernização, é necessário abordar o conceito de consciência histórica, uma atividade de orientação temporal inerente a cada indivíduo. Ela consiste em

[...] Uma atividade mental de interpretar o passado, para entender o presente e projetar o futuro. Desse modo ela conecta passado, presente e futuro em uma representação da evolução temporal do mundo humano. Ela sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido praticados na vida prática do presente e com perspectivas de futuro que o orientam a agir. Tal orientação para o futuro deve ter um papel importante na Didática da História, pois alunas e alunos têm de aprender como dar conta de sua vida futura como cidadãos e cidadãos adultos, em consonância com os requisitos próprios da cultura histórica de seu país. (RÜSEN, 2022, p. 193)

Esta “cultura histórica” representa as diferentes manifestações da consciência histórica por diferentes sujeitos, que podem ser expressas por meio de diferentes formas, através de diferentes mídias, linguagens e procedimentos na sociedade. Ela engloba as reflexões e produções de sentido mobilizadas por eventos, espaços e narrativas que remetem a um entendimento do passado ou presente e à construção da própria identidade, individual ou coletiva - como o próprio ensino de História nas escolas, os museus históricos, assim como filmes, novelas ou obras literárias sobre o passado (RÜSEN, 2022, p. 192-195), entre outros exemplos. Na contemporaneidade, a cultura histórica é marcada pela vasta quantidade e diversidade de informações disponíveis, demandando constantemente a tomada consciente de decisões diante do mundo. A maneira pela qual o indivíduo irá agir diante de sua realidade é orientada pelas suas experiências e atribuições de sentido, que por sua vez são atribuídas conforme o sujeito percebe e se relaciona com o seu contexto, articulando sua vida prática com seu conhecimento histórico.

Para Rüsen, a finalidade do ensino de história deve ser a *aprendizagem*

histórica, ou seja, o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, partindo de suas carências de orientação temporal. Em suas palavras,

A aprendizagem histórica é um processo mental pelo qual se adquirem as competências necessárias à orientação da própria vida mediante a consciência histórica, no âmbito da cultura histórica disponível em sua própria sociedade. Ela se dá por meio de quatro faculdades, interconectadas e interdependentes: 1) a faculdade de vivenciar experiências históricas, 2) a faculdade de interpretar experiências históricas, 3) a faculdade de aplicar as experiências históricas interpretadas (conhecimento histórico) na orientação de sua própria vida, no âmbito da experiência do passar do tempo na vida humana, empiricamente vivenciada. Essa orientação inclui a concepção de identidade histórica e, assim, 4) a faculdade de motivar a própria vida de acordo com a representação de seu lugar próprio na evolução do tempo. (RÜSEN, 2022, pp 194-195)

Experiência, interpretação, orientação e motivação: a aprendizagem histórica ocorre conectando paralelamente os conhecimentos prévios do estudante e a cultura histórica acessível através de *narrativas históricas*, que são abordadas para possibilitar que estudantes possam interpretar diferentes discursos e formular suas próprias narrativas. Chegaremos a elas mais adiante.

Partindo do pressuposto básico de que a consciência histórica é o lugar da aprendizagem, as investigações têm tido a preocupação com questões como as que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, investigar as funções, abordar as condições, forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos e currículos (SCHMIDT, 2017, p. 71)

Por enquanto, atendo-nos ao considerar a consciência histórica dos estudantes no processo do ensino de história e centralizando o objetivo do ensino como a aprendizagem histórica, explorando como ela ocorre e como pode ser articulada, chegamos ao campo da Didática da História. Essa área parte da teoria e epistemologia da História para pensar um aprendizado histórico, relacionando-se com ela, mas comportando-se de forma relativamente independente, voltando-se para o desenvolvimento da competência docente de futuros professores de História. A aprendizagem histórica é seu objeto e objetivo, pois trata a formação da consciência histórica “como pressuposto e finalidade” (SCHMIDT, 2017, p. 64). Situada a Didática da História e na perspectiva do ensino, teço algumas relações entre conceitos dentro

desse campo.

2.2: FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E COMPETÊNCIA NARRATIVA

Considerando a escola como instituição e agente social de transmissão de cultura, em virtude por exemplo das seleções culturais escolares designadas como saberes a serem transmitidos (FORQUIN, 1992), em suas dependências físicas e metafísicas, as práticas, hábitos, tradições, ritos, símbolos e valores manifestados que dão vida a essa instituição, exprimindo através de um código próprio como essa estrutura se organiza: a essa rede complexa de relações e processos denomina-se *cultura escolar*. Da mesma maneira, o currículo é uma manifestação de seleção cultural escolar não apenas na teoria, como também nas práticas de cada sala de aula, ao servir de eixo referencial para o trabalho cotidiano dos profissionais do ensino. Cultura escolar e cultura histórica estão relacionados de forma complexa: a cultura escolar representa uma cultura histórica própria, e diversas manifestações de cultura histórica estão presentes em diferentes âmbitos dentro da cultura escolar. Nesses contextos, tanto as experiências trazidas pelos sujeitos para dentro da escola quanto as experiências vivenciadas nela devem ser consideradas no processo de aprendizagem, pois são pontos de partida para a mobilização do pensamento histórico.

Cabe salientar que a presente dissertação está inserida na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, mas especificamente na temática do ensino de História e da Educação Histórica. Reitero ainda que o presente estudo está ligado ao campo da Didática da História, influenciado pelos referenciais alemães de teoria e epistemologia da História assim como pela produção e sistematização crítica levantada pela Educação Histórica, campo e movimento mobilizados pela professora e historiadora Maria Auxiliadora Schmidt na direção de pensar o desenvolvimento do ensino de História no Brasil e no resto do mundo. Aprofundando a relação entre experiências e a produção do conhecimento histórico, sintetizada na matriz disciplinar da Didática da História e diretamente baseada

na matriz do pensamento histórico (RÜSEN, 2022, p. 179), nela teoria da História e Didática da História foram articuladas através da competência narrativa como força motriz da compreensão histórica, ou seja, também fundamental para a aprendizagem histórica. Representando um ciclo partindo das carências de orientação na *vida prática* dos indivíduos, passando pela cognição e reflexão teórica dialogando com o conhecimento histórico e os métodos de pesquisa da História, a matriz retorna para essa vida prática como novas funções de interesses cognitivos (RÜSEN, 2012, p. 17).

A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos – e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. Estes interesses indicam a ida às teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica). O percurso em direção ao método da pesquisa pressupõe, entre outros, que na relação ensino e aprendizagem deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico. Neste caso, por exemplo, o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino. [...] As formas de organizar o ensino e a aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história. O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revelam o significado e sentido de orientação temporal que têm para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz ruseniana da Didática da História, o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo. (SCHMIDT, 2017, p. 63-64)

Já na Matriz da Aula Histórica (SCHMIDT, 2020, 2021), retomada à frente, além da relação entre a vida prática e a História enquanto ciência, mediada pela consciência histórica, a autora relaciona a vida prática com a Cultura Escolar e a Cultura Infantil ou Juvenil ou, em outras palavras, estabelece uma conexão direta entre Cultura Escolar e Cultura Histórica. A partir de perspectivas embasadas na aprendizagem histórica, a utilização de jogos de representação para o ensino de história estabelece também uma relação entre um elemento presente na cultura jovem com a cultura escolar, ao mesmo tempo permitindo *ao estudante* um deslocamento na direção de uma *experiência narrativa interativa de um passado possível*, e a escola enquanto instituição mas mais

especificamente ao professor de história, um deslocamento na direção de *uma linguagem metodológica que mobiliza o pensamento histórico* dos estudantes. Para isso, o RPG é uma possibilidade para a representação de um contexto que, conectado aos conceitos substantivos propostos para as aulas de história, pode ser utilizado para ilustrar situações que permitam a significação, e posteriormente possam ser expressas, representadas e estruturadas na forma de narrativas históricas.

Para Rüsen, a *narrativa* é a forma pela qual a consciência humana constitui-se como histórica, assim como histórias narradas tornam-se o próprio conteúdo dessa consciência. Em suas palavras, “a teoria da história opera com a noção de narrativa” (RÜSEN, p. 37, 2012), defendendo que o ‘narrar’ é o processo pelo qual a consciência humana estrutura o conhecimento histórico. Nesse raciocínio, a narrativa é uma forma de expressar ou representar uma experiência em um determinado tempo mediante um *sentido*, uma direção - uma história.

Especificamente, a narrativa *histórica* remete à memória. A narrativa em si permite estruturar interpretações de uma experiência no passado à luz de uma perspectiva de que as mudanças ao longo do tempo só podem ser compreendidas no presente, ilustrando essas histórias/narrativas para perspectivar um plano de ação tendo em vista o futuro próximo ou distante. A contação de histórias por meio da memória, por exemplo, indica essa estrutura, que difere-se da ficcionalidade da literatura enquanto arte - outra forma de “contar histórias”. A narrativa histórica por sua vez articula a expressão da experiência e a intenção dos sujeitos históricos no tempo, dentro de um processo complexo e abrangente de significação e orientação. A principal motivação para representar essas memórias é a reafirmação de identidades de acordo com as mudanças no tempo e no espaço, sendo também o referencial para estruturar e organizar essas representações de acordo com a cultura histórica dos interlocutores (RÜSEN, 2012, P. 39-40).

A narrativa é um princípio natural da Educação Histórica, pois a própria História possui uma natureza narrativista (GEVAERD, 2009). Nas palavras de Rüsen,

É suficiente descrever a narrativa histórica como o conjunto das operações da consciência, que constitui a consciência histórica como uma *performance de*

orientação fundamental e geral (vida do mundo). Não imaginamos a narrativa histórica como uma representação do conhecimento histórico, mas sim algo mais *fundamental*. (RUSEN, 2012, p.74, grifos meus)

Especificamente, “na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica.” (GEVAERD, 2009, p. 67). A compreensão histórica, nesse caso, passa pela narrativa histórica como meio, e depende de uma relação íntima com a explicação histórica para ser expressa. A concepção de Rösen é que foi o filósofo norte-americano Arthur Danto quem “descobriu e enfatizou a natureza da explicação histórica como uma explicação narrativa, que contar histórias é uma forma de explicar a si mesmo” (RÜSEN, 2012, pp 36-37). A narrativa é, portanto, a maneira de estruturar e tornar cognoscível o conhecimento histórico. Para a historiadora Rosi Gevaerd, em sua tese de doutorado aprofundando a narrativa enquanto conceito epistemológico para o ensino de história local, e sistematizando concepções sobre o aprendizado,

Na aprendizagem histórica, a "história" é obtida quando os fatos objetivos – coisas que aconteceram no tempo – se transformam em uma questão de conhecimento consciente, isto é, quando eles se tornam subjetivos. Eles começam a adquirir um papel na construção mental de uma pessoa, pois a aprendizagem de história é um processo de localizar fatos entre dois polos de forma consciente, ou seja, de um lado o pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e o seu mundo sofreram no tempo passado e, de outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo. Esse processo de aprendizagem é caracterizado como um movimento duplo: em primeiro lugar é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é o ato do sujeito para analisar (o objetivismo do sujeito). (GEVAERD, 2019, pp 65-66)

Isso não significa que a aprendizagem histórica tenha como objetivo formar historiadores no ensino básico, mas assume que é necessário ensinar a “pensar historicamente”, ou seja, capacitar a consciência histórica de sujeitos e cidadãos em formação para que consigam transformar as informações de suas experiências em conhecimento histórico de maneira gradualmente mais complexa, localizando esse conhecimento no processo histórico e sua relação com ele (LEE, 2006). Essa complexificação da construção narrativa ocorre através das quatro formas de atribuição

de sentido para a narrativa histórica: 1) tradicional, 2) exemplar, 3) crítica e 4) genética, interconectadas e dependentes (RÜSEN, 2012, pp. 44-46).

Para Rüsen (2012), cada uma dessas formas de narrar pode ser encontrada na historiografia e relacionados a uma consciência histórica correspondente. Nas narrativas da primeira forma, chamadas “tradicional”, as tradições são articuladas e organizadas a fim de lembrar as origens e o sentido da vida prática no presente. Um exemplo desse tipo de narrativa são os mitos de origem em diferentes culturas, que buscam dar continuidade a tradições e perpetuam elementos específicos como permanentes, resistindo a mudanças em prol de uma identidade que possui referências pré-determinadas para modos de ação, buscando manter-se imutável. Ou seja: a consciência histórica “tradicional” atua no sentido de manter as tradições vivas, pois o passado é a principal referência para a ação no presente. A noção de tempo nesse tipo de narrativa adquire um “sentido de eternidade” (GEVAERD, 2009, p. 101-102).

As narrativas exemplares, por sua vez, partem de “exemplos” positivos ou negativos a serem utilizados no presente para servir de referência em diferentes situações onde podem ser aplicados. Nessa ótica, o passado é percebido como uma série de lições a serem aprendidas, e revisitadas para tomar decisões no presente. A tônica didática dessa perspectiva está representada no *topos* da “história mestra da vida”, por exemplo, que fornece um sistema de valores morais para mediar e validar tomadas de decisão e expectativas em geral (RÜSEN, 2012, p. 45). Em outras palavras, a consciência histórica expressa na narrativa exemplar demonstra a existência de um compasso moral e atemporal, que atribui valor e sentido de acordo com adaptações aplicáveis de seu conhecimento histórico.

Quanto às narrativas críticas, elas remetem a desconstrução do conhecimento histórico existente, baseado em narrativas tradicionais e exemplares anteriores, para permitir construir novas perspectivas e referências de ação no tempo. Esta corresponde a uma oposição a tradições ou princípios perpetuados, possibilitando a ruptura com valores ou aspectos contestados pela orientação temporal para a manutenção de uma identidade individual ou coletiva através da negação e contraposição de elementos que

perderam seu significado ou importância social no decorrer do tempo. O tempo, nesse caso, adquire a noção de “sentido” (RÜSEN, 2012, 45-46). Na historiografia, essas narrativas são consideradas “contra-narrações”, por conferir ao tempo o sentido de ser objeto de análise e julgamento na contramão de modelos existentes (GEVAERD, 2009, p. 102).

Por fim, a quarta forma de narrativa é a genética, correspondente a formas de pensamento histórico onde se ressalta as transformações mediante um sentido de continuidade que permanece em um mundo de constante mudança, essa última tratada como parte do processo de permanência. Nessas narrativas, a adaptação é necessária e destacada no sentido de uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo, e as mudanças abordadas como processos intencionais e dirigidos, como quando permeadas pela ideia de progresso ou desenvolvimento.

Essa diferenciação tipológica da narrativa histórica pode agora abrir-se à variedade de manifestações da consciência histórica. Uma vez que os quatro tipos nunca aparecem sozinhos, mas de forma sistemática e complexa, num contexto interior, que pode ser descrito em detalhe como implicação mútua e como uma tendência para se mover em conjunto, formam uma rede de disposições reais, com as quais podemos pescar no mar da multiplicidade da narrativa histórica. Manifestações concretas da consciência histórica, com a ajuda dessas distinções tipológicas juntas e a inclinação interior dos tipos individuais, caracterizam a natureza da narrativa histórica, tanto na sincronia quanto na diacronia (RÜSEN, 2012, pp. 46-47)

A narrativa histórica é uma maneira de expressar uma memória ou conhecimento histórico, portanto também carregando uma certa cultura histórica e também por isso um meio de afirmação de identidade. É importante poder contestar narrativas tradicionais e exemplares com narrativas críticas, mas Rüsen chama a atenção para a relação interdependente entre as diferentes formas de narrar:

Se considerarmos o contexto tipológico das quatro narrativas em termos de sequência temporal, então podemos perceber os quatro tipos de formas pelas quais eles se relacionam uns aos outros, de forma não arbitrária, mas, sim, de forma sistematicamente organizada. A ordem lógica de desenvolvimento dos quatro tipos torna-se clara, quando é confirmada qual forma de narrativa precede necessariamente a outra. A narrativa crítica pode ser aplicada como um meio de transição, ela prepara por assim dizer, por meio do enfraquecimento de uma, o desenvolvimento de outra. A ordem lógica de desenvolvimento será parecida com esse processo. A narrativa genética requer a narrativa exemplar, a exemplar requer a tradicional, e a própria narrativa tradicional pode ser, no início, um

pré-requisito de qualquer outra. A consciência histórica desenvolve-se na sequência da tradicional para a consciência exemplar e genética. (RÜSEN, 2012, p. 60)

Essa complexificação gradual do pensamento histórico ocorre na direção de uma “literacia histórica”, conceito cunhado pelo historiador britânico Peter Lee (2006) que descreve relativo domínio ou “fluência” na linguagem histórica. Esse domínio estaria embasado nas seguintes faculdades: 1) saber interpretar fontes a partir de suportes e mensagens diversas; 2) (procurar) entender as experiências humanas em diferentes contextos dentro de seus possíveis significados; e 3) expressar suas interpretações a respeito dessas experiências considerando as suas próprias enquanto sujeito histórico – em suma, interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação.

A literacia histórica tem como finalidade a aprendizagem para a formação da consciência histórica mais complexa. Isto significa que o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas *tradicionais* e *exemplares* da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a história é a mestra da vida. Ao mesmo tempo, busca-se também evitar a formação de consciências críticas pautadas em narrativas que rompem com qualquer possibilidade de rever o passado. O objetivo é uma consciência *crítico-genética*, onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos. A formação da consciência histórica, finalidade principal do ensino de História, leva em consideração que tanto os professores, como os alunos, fazem parte de um coletivo e de um tempo social. [...] Experiência, Interpretação e Orientação estão sempre intimamente relacionadas, pois não existe experiência histórica sem significado ou orientação histórica sem experiência, o que implica em algumas consequências. Uma delas é o fato de que nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, por exemplo, o jovem e a cultura jovem e, portanto, a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende. Assim, saber história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico que é apenas apreendido como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados para a história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica. (SCHMIDT, 2017, P. 75, grifos meus)

Considerando a *narrativa histórica* uma maneira de representar e expressar um conhecimento histórico, no ensino as narrativas escolares devem gerar a participação dos estudantes oferecendo diferentes perspectivas sobre um mesmo evento ou processo. No pensamento rüseniano, a relação ensino-aprendizagem deve ser um

espaço onde os estudantes possam trazer suas próprias perspectivas e perceber a existência de outros pontos de vista, dialogando com eles por meio da *multiperspectividade*. Nessa direção, de que maneira a *narrativa histórica* (ou mesmo outros conceitos epistemológicos, referentes à História como disciplina) deve ser abordada em sala de aula? Em um primeiro momento, Rösen (2012) acredita que de maneira indireta, ao longo de um processo onde posteriormente possa ser encarada como “fator de interpretação histórica”, de forma paralela às narrativas históricas que estão sendo trazidas para discussão em sala de aula - como o livro didático, produções escritas ou audiovisuais consumidas pelos estudantes ou fontes históricas diversas. Como fazê-lo é descrito por ele como “uma questão de prática e experiência prática” (RUSEN, 2012, p. 62-67).

[...] O princípio metodológico da multiperspectividade nas aulas de história deve ser reconhecido como essencial, significando que as experiências históricas precisam ser de tal forma apresentadas, que causem uma identificação com o envolvimento dos alunos, a partir da divergência entre os diferentes pontos de vista. Segundo Rösen na prática do ensino de história, a subjetividade do aluno deixa, na transformação da experiência que lhe diz respeito (e isso também quer dizer: objetivo), duas maneiras de aparecer: (a) a primeira é indireta, por meio de uma identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico; (b) a outra, diretamente, por meio da reflexão dos próprios pontos de vista, na reconstrução do desenvolvimento histórico. Assim, a aula de história não deve e não pode evitar uma participação prévia, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vista e sua perspectiva da interpretação histórica. (SCHMIDT, 2017, p. 68)

Com esse horizonte, cabe destacar algumas das propostas de metodologia para o ensino de História, perspectivando as considerações levantadas empiricamente ao longo das últimas décadas.

2.3: AULA HISTÓRICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA

A historiadora portuguesa Isabel Barca (2004), em uma crítica a paradigmas tradicionais de ensino de História centrados na ideia do professor enquanto transmissor do saber, projetou um modelo de referência para o planejamento de aulas de História enfatizando a abordagem a partir das ideias prévias dos estudantes, chamado “Aula

Oficina”. A autora parte de perspectivas na direção da *literacia histórica* de Peter Lee (2006), enfatizando o desenvolvimento de um modelo que demonstre como o saber é multifacetado, buscando relacionar conteúdos substantivos da história com a realidade dos estudantes e contrapondo modelos tradicionais de ensino.

Tomando como base tanto a Aula-Oficina quanto a matriz disciplinar da Didática da História (RÜSEN, 2022, p. 179), e colocando em evidência o desenvolvimento da consciência histórica enquanto princípio e finalidade do ensino de História, Schmidt (2017, 2020, 2021) propõe um modelo denominado Aula Histórica como referencial metodológico para o ensino de História. Nesse formato, foi incluído entre as propostas de Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba¹⁰. Considerando as formas de aprendizagem e suas expressões - tradicional, exemplar, crítica e genética (RÜSEN, 2012, 2022) -, a atribuição de sentido através da interpretação e formulação de narrativas históricas são essenciais para que ocorra a *reconstrução* do passado por meio da Aula Histórica, e “não apenas a transposição do conhecimento histórico para a forma do conhecimento escolar” (SCHMIDT, 2021, p. 170).

Para a autora, o processo de planejamento de uma aula ou conjunto de aulas começa pela investigação das carências e interesses da consciência histórica dos estudantes a respeito de um determinado conteúdo da História. A proposta da autora estrutura-se sobre os seguintes fatores:

- 1) Considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da História;
- 2) Após as crianças e jovens expressarem suas carências e interesses em relação ao novo conteúdo da História, o(a) professor(a) seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e interesses;
- 3) Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua

¹⁰ Curitiba/Smed- Secretaria Municipal de Educação, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – História. Proposta. 2016.

vida prática no presente;

4) Após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens tem uma natureza histórica;

5) A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu. (2017, pp 69-70)

Se cada um desses fatores representa um momento diferente do processo de planejamento e prática em sala de aula, em sequência, o primeiro deles consiste em tentar identificar carências e interesses dos estudantes expressos de forma oral ou escrita, por eles mesmos. Nesse caso, o importante é fazer o levantamento estimulando os estudantes a compartilharem suas próprias perspectivas sobre um determinado conteúdo substantivo, como por exemplo “Egito antigo”, “América pré-colombiana” ou “revoltas regenciais”.

Algumas das perguntas importantes para nortear esse levantamento são, por exemplo, de que maneira determinado passado está presente ou expresso na consciência histórica dos alunos? Essa pergunta deve voltar-se não para os conteúdos substantivos (*o que* os alunos sabem), e sim para suas experiências (*como* eles sabem). As ideias nas consciências históricas dos alunos são resultado das suas experiências e de seu desenvolvimento cognitivo, servindo como base para pensar e explicar seus contextos e outros. Alguns métodos ou instrumentos que podem ser utilizados como meios para essa sondagem inicial são questionários, entrevistas, chuvas de ideias, narrativas ou até mesmo a criação de situações-problema para que as respostas dos alunos expressem suas ideias. (FALCADE-PEREIRA, 2019, p. 26, grifo original)

A partir disso, o professor ou professora de História pode direcionar uma abordagem mais ou menos direta, incidindo sobre determinadas temáticas com base no que os estudantes expressaram em um primeiro momento. O segundo momento é justamente o deslocamento do professor para a seleção de conceitos substantivos e epistemológicos a serem abordados, levando em consideração as carências e interesses detectados em sala.

Quanto aos conceitos substantivos, alguns como “escravidão” por vezes parecem distantes da realidade dos estudantes, presos a um passado específico, mesmo quando correspondem a algo ainda praticado na atualidade. Outros conceitos como “direitos das mulheres”, por exemplo, podem ser um interesse específico dos estudantes, e ter seus conceitos abordados de acordo com o recorte histórico trabalhado. Os conceitos epistemológicos são aqueles que se referem aos “processos cognitivos do pensamento histórico” (SCHMIDT, 2017, p. 63), como narrativa histórica, evidência, explicação histórica, empatia histórica, entre outros. As carências de orientação dos estudantes explicitam certa falta de instrumentação cognitiva para determinadas situações, portanto é importante tornar o pensamento histórico cognoscível, expondo conceitos epistemológicos de forma paralela aos conteúdos substantivos de modo a fundamentar a interpretação dos estudantes sobre um tema, mas também fornecer meios para que estudantes possam construir suas próprias interpretações sobre outros recortes (RÜSEN, 2022).

O terceiro momento é reservado para a análise e interpretação de fontes históricas primárias e/ou secundárias referentes ao tema e conceitos selecionados, levantando questões conjuntamente aos estudantes. O processo de produção do conhecimento histórico passa diretamente pelo trabalho com fontes históricas, por isso é crucial que façam parte do ensino de História. Reconhecer discursos presentes em uma fonte e saber interpretá-las torna-se cada vez mais importante dentro de uma sociedade envolta por um fluxo constante e inesgotável de testemunhos. Para orientar-se diante desse turbilhão de informações, é necessário saber identificar evidências em diferentes discursos, portanto aprender sobre as funções do pensamento histórico que ajudam a posicionar-se e formular questões sobre testemunhos do passado ou do presente.

O quarto momento é reservado para a expressão e comunicação das consciências históricas dos estudantes, o momento em que devem partir das análises e questões levantadas previamente no contato com as fontes para elaborar uma narrativa histórica. Não há necessidade de que essas narrativas sejam especificamente escritas:

elas podem ser orais ou imagéticas, por exemplo, mas devem dialogar com elementos do passado e com os conceitos explorados em sala de aula.

Finalmente, o quinto e último momento da aula histórica é reservado para a *metacognição*, ou seja, o processo de auto-realização e auto-análise ao longo dos momentos da aula histórica. É o espaço reservado para exprimir algumas das concepções apresentadas no início da abordagem ao tema, lembrando algumas das carências e interesses que deram o tom do planejamento, e oferecendo aos estudantes uma oportunidade de olhar para seu aprendizado, tomando consciência dos processos que levaram a uma transformação de seu conhecimento histórico. A autorreflexão é sugerida por Rüsen (2022) como uma das formas pela qual se expressa a subjetividade do sujeito no processo de reconstrução do desenvolvimento histórico.

O chamado constante à relação com o horizonte social dos sujeitos é indiciário de que a interação entre sujeitos é o princípio fundador da forma pela qual a consciência histórica se expressa na e pela linguagem, de que o sentido depende da relação entre sujeitos e de que a intersubjetividade é anterior à subjetividade, indicando caminhos pelos quais a consciência histórica se expressa de forma dialógica. (SCHMIDT, 2021, p. 184).

A aula histórica é o primeiro eixo de referencial metodológico para pensar na utilização didática de jogos de representação, visto que a aprendizagem histórica está sendo perspectivada como objetivo do ensino de história. Entre o terceiro e quarto momento, a criação de personagens enquanto atividade para construir uma narrativa em um contexto específico, relacionado a um conteúdo substantivo da História, é uma das maneiras de incorporar elementos dos RPGs ao ensino. A depender do sistema, a criação de personagens ocorre a partir de uma ficha cujo objetivo é sistematizar as características consideradas mais relevantes pelo sistema para jogá-lo. A partir do levantamento de fontes históricas imagéticas no terceiro momento, por exemplo, é possível estimular a *imaginação* dos estudantes ao propor que *desenhem* seus personagens, confeccionando narrativas visuais a partir das referências buscadas em fontes históricas.

Nesse sentido, o jogo em si passa por duas principais possibilidades de

utilização: durante o horário curricular ou em contraturno. As aulas de história no presente consistem em um número limitado de horas-aula por semana, dificultando as opções de planejamento para usos em sala de aula. Por esse motivo, refiro-me a utilização de RPGs em espaço escolar: ainda que através de meios digitais ou em algum outro espaço físico seja possível a prática para fins didáticos, a escola como espaço de aprendizagem e para ser entendida como tal pelos estudantes precisa ser ocupada por eles através de iniciativas que possibilitem a conexão do conhecimento escolar com a vida prática.

O RPG baseado em eventos e fontes históricas, e enquanto jogo que simula experiências, estimulando o exercício da interpretação e orientação, oferece ao professor de História um meio para promover o desenvolvimento da competência narrativa tanto na narrativa oralizada conjunta quanto em uma produção narrativa escrita sobre conteúdos substantivos ou conceitos epistemológicos no quarto ou quinto momento proposto pela estrutura da aula histórica.

Com base nos levantamentos prévios, é possível perspectivar o uso de RPGs como estratégia metodológica para o ensino de história, (CORRÊA, 2017; COSTA, 2017; FALCADE-PEREIRA, 2019; SILVEIRA, 2021). Também por esse motivo buscou-se apoio nas práticas sobre jogos de representação e ensino de história, buscando analisar as metodologias utilizadas por elas. Faço ênfase a aspectos do RPG que proporcionam experiências perspectivadas pela Didática da História para o ensino e aprendizagem:

A aprendizagem histórica tem de ser organizada como um empreendimento de interação no processo de individualização e de socialização. Esse empreendimento está a serviço do objetivo de auxiliar os alunos a formar sua identidade pessoal no contexto social dado. Isso deve ocorrer de tal modo que a aluna ou o aluno se dê conta de ter sua identidade reconhecida e reconheça a alteridade dos outros. Esse objetivo da educação não vale só para a História. A identidade em questão aparece no formato de uma possibilidade, com suas chances e dificuldades. Por isso, torna-se especificamente histórica. O seguinte fato está fora de dúvida: nos nossos países, as alunas e alunos já vivem no contexto de uma sociedade civil. Esse contexto organiza a vida dos integrantes da sociedade de acordo com regras e valores básicos e universais que admitem e garantem o ser individual como uma questão de alteridade. O ensino de História na escola deve apresentar essa forma de vida como o resultado de um longo processo histórico, que pode ser caracterizado como o de humanização do ser humano. (RÚSEN, 2022, p. 199-200).

O processo de construção de identidade de um personagem e a narrativa em grupo estimulando relações entre o “eu” e o “outro” parece conectar-se com o pensamento de Rüsen (2022). O autor é idealista de um “Novo Humanismo” e na intenção de relacionar unidade e diversidade em sala de aula ao pensar a aprendizagem histórica, propõe é abordar eventos históricos de curta ou longa duração através de uma superação contínua balizada pelo desenvolvimento humano, ou por um processo de humanização da humanidade, tendo em vista por exemplo a superação de situações históricas onde a humanidade é simbolicamente desvinculada de determinados indivíduos por variados motivos. O ensino e a aprendizagem, nesse caso, podem tentar demonstrar como ao longo dos milênios a humanidade caminhou para uma socialização que também valoriza a individualidade dentro do coletivo, pautando uma organização social fundada em noções como democracia e direitos humanos.

A educação deve ser libertadora, permitindo que crianças e jovens desenvolvam sua consciência histórica para que possam ser sujeitos agentes de suas próprias vidas (FREIRE, 2014). Esse humanismo como fundamento da Didática Reconstructivista da História perspectiva no presente e no horizonte um ensino que possa contribuir para a formação de um indivíduo, sujeito e cidadão autônomo, na direção de uma humanização da sociedade (SCHMIDT, 2020, 2021).

2.4: RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA

Uma característica marcante dos RPGs é proporcionar um sentido de agência ao simular experiências que são vividas ao mesmo tempo pelo jogador e pelo seu personagem. Segundo Jocymara Rodrigues (2014), historiadora que utilizou um RPG em um cenário de Brasil Colonial para abordar uma relação entre jogos de representação e formação da identidade, em primeiro lugar a relação com o personagem proporciona o exercício de um desenvolvimento narrativo contextualizado, como todo um processo de criação e afirmação de identidade. Ao criar um personagem, também estão sendo pressupostas certas experiências passadas para ele, certa

trajetória dentro do contexto do jogo e toda uma história própria, que pode também ser descortinada ao longo da narrativa jogada. Se um jogador decide criar um personagem em um mundo fictício, também é importante que ele tenha noção do contexto para decidir de que forma ele vai se relacionar com esse contexto, ou seja, quais são as características desse personagem e porque as possui. Quais serão então os pensamentos e sentimentos de seu personagem em determinadas situações, com base em sua trajetória prévia e suas motivações? A essas perguntas o jogador quem dá as respostas, mas as constrói junto do personagem.

Conforme o próprio jogo prossegue e os jogadores se habituem tanto a elementos mecânicos do jogo em si (como as regras, por exemplo) quanto com a dinâmica do jogo em grupo e do próprio grupo especificamente, gradativamente os jogadores começam a explorar novas possibilidades dentro do cenário, pensando no contexto narrativo e no módulo de regras e elementos mecânicos, agindo e reagindo conforme a necessidade de novas tomadas de decisão ou de consequências das ações tomadas previamente. Ao perspectivar possibilidades metodológicas para os próprios jogos de representação e utilizando-os tanto em sala de aula em horário curricular como no espaço escolar em contraturno, os jogadores começam a desenvolver perguntas mais complexas sobre o mundo e a tomar mais decisões de acordo com suas próprias experiências, como jogador e personagem, se engajando na experiência (SILVEIRA, 2021). Esse é um indicativo de que se os RPGs emulam experiências e estimulam a interpretação histórica dentro do contexto do jogo, também mobilizam a *orientação* - pelo menos dentro da narrativa jogada.

É possível assumir, no entanto, que é necessário certa familiaridade com os jogos de representação para poder mobilizar a competência narrativa? Partindo da Aula Histórica como referencial e dos próprios princípios do jogo, considerar os 'conhecimentos prévios' é essencial, nesse caso implicando que regras muito complexas levam a um tempo maior para desdobrar uma aventura, ao mesmo tempo revelando um motivo pelo qual não raro RPGs são simplificados ou adaptados para a experiência em sala de aula. Da mesma maneira, com o limitado tempo de aulas

semanais, a opção por desenvolver o uso didático de RPGs em horário extracurricular o configura como um complemento às aulas que requer mais experiência e conhecimento metodológico para ser utilizado em sala durante a aula do que fora dela. Cabe frisar algumas de suas potencialidades partindo da teoria da aprendizagem histórica.

Os RPGs enquanto jogos no ensino partiram de uma perspectiva inicial sendo tratados como instrumentos ou ferramentas a serem usados para motivar o estudante frente a um modelo de ensino voltado para a memorização e reprodução de conteúdos específicos, de maneira análoga a outros jogos educativos (CORRÊA, 2017; SILVEIRA, 2021). Ao considerar a competência narrativa como responsável pela mobilização articulada do pensamento histórico no tempo por meio da significação e interpretação de experiências e formulada em estruturas narrativas, destaco que a utilização de jogos narrativos pode ser pensada a partir da própria dimensão da motivação: “o sujeito aprendiz necessita aprender a situar e inserir os seus objetivos de vida, tanto individuais, como coletivos, no fluxo do tempo” (SCHMIDT, 2021, p. 178). Nesse caso, a motivação articula tanto o estabelecimento de objetivos dentro do jogo, para serem perseguidos pelo personagem, quanto estimulam essa busca para o jogador, em seu próprio contexto no mundo real. Almeja-se inclusive a motivação dos estudantes em relação a um aprendizado proporcionado pela experiência dos jogos de representação.

Nesse sentido, além do caráter narrativo dos RPGs, pensando no processo de experienciar, interpretar, orientar-se e explicar historicamente possível de ser articulado em forma de narrativa para representação de um conhecimento histórico, ressalto também que a experiência compartilhada contribui para a percepção em primeira mão de uma dinâmica dialógica e, ao mesmo tempo, multiperspectivada, dada pelo contato de cada um dos jogadores com uma narrativa construída conjuntamente. Por meio dos personagens que estão representando, adquirem uma relação específica com eles próprios e entre si, como jogadores e personagens com o mundo onde estão inseridos, em um movimento contínuo. Mesmo participando do mesmo jogo, a experiência de cada personagem ainda é especificamente única, e a percepção de possibilidade de ação de cada jogador vai sendo estimulada repetidamente por diferentes situações da

narrativa. A dialogicidade está presente na interação entre diferentes sujeitos e perspectivas, de relações entre o eu, o outro e os outros, como manifestações do processo de constituição de sentido a partir das relações de cada indivíduo consigo próprio e com o mundo (SCHMIDT, 2021).

RPGs são jogos em que brinca-se de atuar, de ser outra pessoa, de outro lugar, de outro tempo, ou de outro mundo. É uma brincadeira, mas é um jogo, e também é uma prática: RPG é pensar na história de um personagem, suas motivações e seus anseios, e descobrir junto com esse personagem como agir diante do contexto posto, tomando decisões enquanto jogador e enquanto personagem, interferindo sobre a realidade apresentada articulando um sentido de orientação temporal fictício e construído coletivamente, que exercita sua competência narrativa e com isso também sua consciência histórica. O jogador é o principal agente de caracterização e mobilização de personagem, e não raro jogadores fazem personagens com os quais se identificam de alguma maneira, às vezes de forma indireta ou por vezes mais explicitamente.

A educadora Sônia Rodrigues em seu livro sobre a “pedagogia da imaginação” (RODRIGUES, 2004) descreve como muito comum no processo de criação de personagens entre crianças e adolescentes a “pilhagem narrativa”, ou seja, a incorporação de elementos diversos recortados ou fazendo referência a filmes, séries, quadrinhos ou outros jogos consumidos por aquele indivíduo no processo de criar uma identidade para representar. Ou seja: com a cultura histórica acessada e disponível a essas crianças e jovens. A responsabilidade de um jogador sobre um personagem, especialmente quando construído por ele próprio, estimula o senso de agência do jogador em sua realidade *fora* do jogo ao perceber que o seu personagem tem agência *dentro dele* - do jogo e do jogador. Levando em conta os depoimentos de estudantes nas dissertações analisadas sobre RPGs e ensino de história, destacado em PEREIRA (2010), RODRIGUES (2014), PEREIRA (2014), SILVEIRA (2021) e APRIGIO (2021), essa relação entre jogador e personagem frequentemente mencionam sentir-se “na pele” do personagem, movidos não apenas pela relação criador-criatura, mas porque a

própria criação de personagem já expressa *uma construção narrativa estruturada pelo estudante para um contexto específico*. No contexto educacional, é uma possibilidade para que o estudante exercite sua interpretação e orientação dentro de um contexto de jogo especificamente histórico.

Considerando também que utilizações didáticas de jogos de representação para o ensino de história devem estar relacionados a eventos históricos de alguma maneira, destaco que existem diversos sistemas de RPG, com ampla variedade de temas históricos para tentar abordar especificamente e/ou buscar fontes históricas primárias ou secundárias para fundamentar sua utilização¹¹. Soma-se a isso que alguns deles irão possuir mecânicas extremamente interessantes para proporcionar uma experiência significativa, considerando por exemplo a aplicabilidade em sala de aula¹², mas também a possibilidade de utilizar o RPG como aliado do ensino por meio do convite a estudantes voluntários dispostos a jogar fora do horário curricular.

O teorema narrativista da Filosofia formal da História está na base dos esforços didáticos por analisar a ‘competência narrativa’ como objeto máximo da aprendizagem histórica. Esse teorema requer ser concretizado de forma diferenciada, para que se possa realmente definir e operar a efetivação do ensino. Para tanto, é preciso incluir, no roteiro e na organização do ensino, uma relação constante à respectiva forma de pensar ou ao respectivo modelo de interpretação. [...] *A aprendizagem histórica resulta então em habilidades de pensar*, e não principalmente em aquisição de conhecimento.” (RUSEN, 2022, p. 218, grifo meu)

Como um tipo de jogo tradicionalmente coletivo e narrativo, os RPGs estão sendo perspectivados não apenas como catalisadoras do desenvolvimento da competência narrativa, mas no presente estudo como emuladores de *experiências*, mobilizando o processo de significação e atribuição de sentido ao mesmo tempo que promovem a multiperspectividade de narrativas através do estabelecimento de relações entre as narrativas de jogo e as narrativas históricas sobre um determinado

¹¹ Citando apenas sistemas lançados no Brasil teríamos alguns exemplos como: “A bandeira do elefante e da arara” (KASTENSMIDT, 2017), na temática da colonização; “Goddess Save The Queen” (NEVES & MATOS, 2018), no tema serviço secreto britânico feminino no entreguerras; e “Busões e Boletos” (LINDROTH e QUEIROZ, 2021), no Brasil contemporâneo.

¹² Apesar de não ser a proposta inicial do sistema Massa Crítica (TORRES, 2013), por exemplo, é evidente que possuía elementos mecânicos para potencializar uma experiência didática (Cf. FALCADE-PEREIRA, 2019).

conhecimento histórico substantivo. Nesse caso, a proposta da presente dissertação está voltada também para o estímulo a interpretação e explicação históricas através da formulação de narrativas históricas pelos estudantes sobre os eventos que foram tratados dentro do jogo, também considerando a criação do personagem como uma atividade de desenvolvimento da competência narrativa.

Ao mesmo tempo que a interpretação e representação presentes no jogo são fundamentos da construção narrativa vivida pelo jogador enquanto personagem, em momento posterior ao jogo uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizado, a proposta de desenvolver uma narrativa histórica escrita com base nessa experiência proporciona um espaço para a interpretação histórica por meio da expressão dessa representação.

Apesar de já ter atravessado alguns elementos sobre jogos de representação no geral, é necessário aprofundar o conhecimento sobre RPGs antes de abordar as dissertações que tratam desses jogos relacionados especificamente ao ensino de História.

3: O RPG DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Retomando: a sigla “RPG” é a popular abreviação para “*Role-Playing Game*”, majoritariamente traduzido no Brasil para “jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de representação”. Os RPGs são essencialmente jogos narrativos, construídos de forma coletiva, em grupos de jogadores que criam, interpretam e desenvolvem personagens para representar histórias fictícias. Nos jogos de representação mais comuns, essas narrativas são construídas a partir de cenários fantasiosos apresentados oralmente por um jogador atuando como narrador, enquanto os outros jogadores participam através de seus personagens, que interagem com esse cenário e entre si como se estivessem em uma peça de teatro sem roteiro pré-definido, o que também pode ocorrer em cenários históricos (ou verossímeis) para construir narrativas de jogo. Mas de que tipo de “jogo” estamos falando?

3.1: ROLE-PLAYING “GAME”: O JOGO

Para situar brevemente, a própria definição de “jogo” é um exercício complexo, tendo sido descrito por diversos autores a partir de perspectivas e abordagens também diversas. Destacaram-se pontos em comum dentre as definições de Huizinga (2019) e Caillois (2017): o jogo como elemento da cultura, carregando significados culturais de cada tempo-espaço onde esteve e está inserido. Dentre alguns dos elementos citados como “características fundamentais”¹³ do jogo o primeiro elencado é a liberdade: tem que ser livre e voluntário, sem coerção para ingressar no “círculo mágico”¹⁴; o segundo é forte presença de uma “realidade alternativa”: um mundo temporário e diferente, material ou imaginário, onde o jogo acontece e permite certo distanciamento do real; o terceiro é a delimitação espaço-temporal: o jogo deve acontecer em um lugar definido previamente e com a finalidade de jogar, durante um espaço de tempo finito; e o quarto

¹³ HUIZINGA, 2019, p. 11

¹⁴ Huizinga aborda o “mundo especial do jogo”, onde após o início e até o final do jogo, o jogador está em um universo paralelo, um mundo próprio com regras específicas, como se atravessasse um portal para outra dimensão, outra realidade.

é o pré-estabelecimento de regras: elas circunscrevem certos limites enquanto também deixam possibilidades em aberto, inclusive a garantia da imprevisibilidade do resultado, e o “caráter improdutivo” do jogo ou, em outras palavras, desvinculado de interesse material, sem finalidade de criar bens ou gerar riqueza.

Buscando situar algumas relações para entender melhor a natureza dos jogos de representação, o sociólogo francês Roger Caillois (2017) sistematiza 4 diferentes tipos de jogos: jogos de competição (*agon*); jogos de sorte ou azar (*alea*); jogos de imitação (*mimesis* ou *mimicry*) e jogos de vertigem (*ilinx*):

As quatro pertencem ao campo dos jogos: jogamos futebol ou bolinhas de gude ou xadrez (*agon*) ou jogamos na roleta ou na loteria (*alea*), jogamos de brincar de pirata ou de representar Nero ou Hamlet (*mimicry*), ou o jogo é provocar em nós [...] um estado de confusão ou desordem (*ilinx*). No entanto, essas designações não recobrem completamente o universo do jogo. (CAILLOIS in SILVEIRA 2021, p. 54)

Nota-se que mesmo falando de “tipos” de jogos, separados pelo critério definidor do sua natureza, esses quatro elementos estão presentes nos RPGs de diferentes maneiras, cada um sendo mais ou menos enfatizado nos diferentes tipos de jogos de representação, cada qual com seus *sistemas* específicos (conjuntos de regras): o *agon* está representado nas dificuldades do jogo, e no uso de perícia ou estratégia para superar diferentes desafios e obstáculos; a *alea* está presente na utilização de dados, cartas, moedas e outros recursos semelhantes para dar imprevisibilidade ao jogo; a *mimesis* ou *mimicry* na imitação, representação e desenvolvimento dos personagens pelo jogador, de acordo com as situações de jogo e relações com o cenário e outros personagens; e a *ilinx* no deslocamento de perspectiva provocado pela imersão dos jogadores na narrativa.

Independente do tipo de jogo, Caillois (2017) também propõe dois *princípios estruturais* do jogo: o *ludus* (regra, disciplina, “ordem”) e a *paidia* (improvisação livre, criatividade, fantasia, “caos”).

Não é preciso muito esforço para localizar estes princípios em diversos jogos diferentes. Basta pensar, por exemplo, no jogador de basquete que gira a bola na mão (*paidia*), provocativamente, mas que precisa fazê-lo dentro das linhas do campo (*ludus*); ou uma estratégia temática ou bizarra de um jogador de damas

(*paidia*), que respeita, contudo, o movimento das peças (*ludus*). Caillois diz que, por mais aglutinador que seja um jogo, seria impossível aplacar todos os quatro critérios definidores de jogos, pois ficaria por demais complexa a interação entre *paidia* e *ludus*: ou o jogo tende muito para um lado, ou para outro. Entretanto, é preciso lembrar que Caillois escreveu antes da invenção do RPG, ou mesmo, antes de alguns jogos de videogame ou de tabuleiro contemporâneos. [...] O RPG, como um jogo narrativo, como jogo de imaginação, parece-me sim regar todas as semestres de Caillois. Há inúmeras descrições de jogadores de RPG que se ‘arrepriaram’ depois de certos acontecimentos, que gostam de experimentar e tentar coisas ousadas ou complexas [...] sentindo uma espécie de vertigem (*ilinx*); há outros que se apaixonam por vencer aqueles obstáculos que surgem na narrativa, usando de sua própria sagacidade e estratégia (*agon*); na maioria dos RPGs, a imprevisibilidade e a improvisação tem lugar marcado e favorecem o inesperado como, por exemplo, na rolagem de dados (*alea*); além, é claro, do RPG ser um exemplo de simulacro narrativo (*mimicry*). Assim, o RPG parece-me flutuar sim com bastante ousadia e desfaçatez entre *ludus* e *paidia*. Lembro aqui, especificamente da apelidada *regra de ouro*, amplamente citada entre os jogadores e algumas vezes referenciada diretamente nos chamados suplementos ou manuais de sistemas/cenários de RPG. Ela define, basicamente, que jogadores e especialmente mestres de RPG *devem* abrir mão de regras e improvisar para garantir a diversão do grupo. Por outro lado, as versões mais contemporâneas desse princípio defendem que estas mesmas regras *devem* ser invocadas como uma espécie de garantia para que todos tenham sua quota de entretenimento e participação. Me parece mais um exemplo desta interdependência notável, numa bela alegoria rpgística entre *ludus* e *paidia*. (SILVEIRA, 2021, pp 55-56, grifos do autor)

A reflexão de Silveira oferece um pano de fundo para pensar em alguns dos elementos inerentes ao RPG. Dentre eles, a existência de um *sistema*: um conjunto de regras que orientará de maneiras gerais como o jogo funciona e de que maneiras pode ser jogado. Alguns sistemas se voltam para cenários específicos, contando com elementos temáticos, enquanto outros propõem regras genéricas, sem depender de um vínculo a contexto específico. Em alguns desses sistemas, especialmente aqueles que enfatizam a representação ou a narrativa em si, não raro está presente um elemento de flexibilização das regras, como a supracitada “*regra de ouro*”: o mestre ou narrador tem o poder de decidir adaptar alguma regra ou de ignorá-la *em detrimento à diversão do grupo* - o que também pode ser entendido grosso modo como *tornar a história mais interessante*. Da mesma maneira, como não raramente ocorrem impasses narrativos, o jogador na posição de mestre ou narrador também atua como árbitro ou moderador, certificando-se de que os jogadores estão aproveitando a experiência e intervindo através de elementos para complexificar um desafio ou facilitar uma empreitada, de

acordo também com a própria participação dos jogadores. Em outras palavras, entre mestres e narradores não é incomum querer incentivar o sucesso dos personagens que procuram soluções criativas e inusitadas para se engajarem ainda mais no mundo do RPG e nas narrativas de jogo. No entanto, isso só é possível porque existe um conjunto pré-estabelecido de regras que são um acordo consentido entre todos em um grupo, que circunscrevem as condições pelas quais o grupo toma decisões dentro e fora do jogo - ou seja, tanto como jogadores quanto personagens.

As regras do *sistema* servem de referência geral, norteando o início de uma jornada, mas cada jogador pode se posicionar a favor ou contra regras específicas e, se for concordado entre todos fazê-lo, subtraindo ou adicionando elementos em prol do desenvolvimento da narrativa, tanto antes quanto *durante* o jogo. É bastante comum grupos possuírem “regras domésticas”, assim como na contemporaneidade o compartilhamento dessas regras em diversos fóruns e comunidades online. Essas regras são popularmente conhecidas como “*homebrew*”¹⁵, ou “feitas em casa”, voltadas para tentar melhorar a experiência de acordo com o que os próprios jogadores de cada grupo esperam e desejam. É um jogo que se faz jogando, e que se desenha enquanto se joga, o que fica mais claro ao pensar no próprio desenvolvimento do RPG enquanto gênero ou tipo de jogo. Os grupos decidem sobre os sistemas que utilizam e como utilizam enquanto os utilizam, o que portanto cria experiências bastante específicas para cada grupo e para cada “jornada”, de acordo com os jogadores que estão jogando e com o que cada um se interessa mais. Seja *agon*, *alea*, *mimicry* ou *ilinx* o foco do sistema ou o objetivo do grupo, a experiência coletiva gradualmente compassa um certo ritmo para a campanha, com um equilíbrio próprio e dinâmico entre *ludus* e *paidia*, ou entre a *ordem* (o conjunto de regras explícitas e implícitas¹⁶ pré-estabelecido e desenvolvido) e o *caos* (a imprevisibilidade da narrativa).

Como uma das finalidades da presente dissertação é estabelecer discussões

¹⁵ Em tradução literal, significa “fermentado em casa”, referindo-se especialmente ao processo artesanal de produção de bebidas como cerveja e hidromel, bastante comuns em cenários medievais de RPG, que consolidaram esse tipo de jogo. Muitas dessas regras também foram desenvolvidas “em casa” através de uma *experiência* ao longo do tempo, o que corroborou com a popularização do termo.

¹⁶ Cf. KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil in Kishimoto, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

sobre a utilização de RPGs junto ao ensino de história e suas relações com a aprendizagem histórica,

Entendemos que o jogo não é um novo objeto do campo de análise, mas que já foi problematizado em diferentes esferas na tentativa de defini-lo como um fenômeno de significância. Tomaremos o conceito como um espaço definido de experimentação em que a ação dos sujeitos se faz presente, com suas regras delimitadas, com seu caráter informal, voluntário e divertido, seu apelo social e comunitário, sua importância para o aprendizado humano e, de forma mais impactante, seu papel na transformação e continuidade de padrões e hábitos estabelecidos. O jogo é, portanto, um objeto cultural de limites pouco tangenciáveis, em constante mutação e ressignificação, com um potencial ainda inexplorado em sua totalidade. E talvez nunca o seja.

Como parte desse complexo e polimorfo objeto, os jogos de RPG agregam toda uma rede de sentidos, que em certa medida negam, reforçam e extrapolam determinadas características de compreensão contemporânea dos jogos na sociedade ocidental. *Cabe então verificar qual a origem dessa manifestação específica de jogar, suas características e seus elementos na tentativa de identificar o que faz do RPG um jogo?* (PESSOA, p. 27-28, grifo meu)

3.2: ORIGENS FORMAIS DOS RPGS

Procurando entender melhor os RPGs *per se* e sabendo que existem raízes para jogos de representação através de tradições orais em diferentes sociedades e culturas, os Role-Playing Games com essa estrutura e nomenclatura surgiram na década de 1970, adaptados dos jogos de guerra e estratégia (*wargames*) que fizeram sucesso na Europa e América do Norte à época e desde a idade moderna¹⁷. O primeiro “livro de RPG” contendo as regras para esse tipo de jogo foi publicado em 1974 nos Estados Unidos por Gary Gygax e Don Kayne, intitulado *Dungeons and Dragons* (“Masmorras e Dragões”) e rapidamente popularizado como “*D&D*”. Com uma temática inspirada em grande parte pela fantasia medieval de Tolkien, a proposta do D&D rendeu várias publicações relacionadas, incluindo reedições com atualizações nas regras e mecânicas, além de materiais e recursos complementares para aventuras e campanhas, além de diversas referências adicionais de cenários e contextos específicos para jogar. Até o presente, é o RPG mais popular do mundo, representado

¹⁷ Abordado com detalhes em FRANCISCO (2011, pp. 42-55)

em diversas mídias quase como sinônimo de *roleplaying game* nos países onde se tornou acessível mais cedo¹⁸. Ao longo dos anos, no entanto, uma estrutura se manteve: a figura de um jogador atuando como “mestre do jogo” ou “mestre da masmorra”, apresentando aos demais jogadores o mundo onde seus personagens estão inseridos, responsável por preparar desafios para um destemido grupo de aventureiros. Por esse motivo, com esses moldes de narrador e um grupo de jogadores cada um com o próprio personagem, a abordagem de D&D consolidou-se como a modalidade “tradicional” de Role-Playing Game. Desde 2000, possui um sistema de regras de licença aberta disponível para ser utilizado como guia ou referência para grupos ou jogadores que querem adotar adaptações específicos para cenários variados - esse sistema é também conhecido como “Sistema D20”, em alusão ao dado de 20 lados utilizado para a maior parte das ações no jogo.

Enquanto o D20 ainda é o sistema mais jogado no mundo, a proposta de *Dungeons and Dragons* por direcionar-se especificamente para cenários já na década de 1980 inspirou a publicação de novos sistemas, inclusive em decorrência da amplitude do público-alvo, gradualmente alcançando mais sucesso entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. Enquanto a maioria dos novos sistemas criava regras para cenários específicos e bem delimitados, em 1986 foi publicada a primeira edição do GURPS, de autoria de Steve Jackson e abreviação para “General Universal Role Playing System”¹⁹, com a proposta de ser um sistema que poderia ser utilizado para qualquer cenário imaginável, histórico ou fictício. Segundo Ricardo Francisco (2011), um dos primeiros historiadores a desenvolver um trabalho com RPG em sala de aula voltado especificamente para o ensino de história,

[...] Tornou-se tão popular, que foi o primeiro grande sistema de RPG escolhido para ser traduzido para o português pela editora Devir. O GURPS elevou o RPG a um novo patamar, permitindo que os jogadores não mais ficassem limitados às possibilidades que os cenários ofereciam. A partir do GURPS, com sua ideia de

¹⁸ O historiador Alex Aprígio (2021) discorre brevemente sobre a introdução dos RPGs no Brasil, que até os anos 1990 era acessível apenas por meio de materiais importados e em inglês ou fotocópias desses livros, tornando a prática pouco acessível no país. Até mesmo com as primeiras publicações, no entanto, o mercado editorial estava centrado majoritariamente apenas em São Paulo, também dificultando o acesso em outras regiões do país (Cf. APRÍGIO, 2021, pp 19-20).

¹⁹ Ou “sistema genérico universal de representação”, tradução livre.

sistema universal, o limite passou realmente a ser a imaginação dos jogadores.” (FRANCISCO, p. 52)

Um dos elementos mais conhecidos do GURPS é seu nível de *detalhe*. A dinâmica de jogo compromete-se com a verossimilhança, oferecendo possibilidades complexas de criação de personagens através de fórmulas matemáticas e um sistema de distribuição de pontos conhecido como “vantagens e desvantagens”, no qual um jogador pode escolher criar um personagem com restrições ou impedimentos maiores em troca de outras características, como mais qualidades ou melhores habilidades. Da mesma forma, além da enorme e variada lista de possibilidades de criação de personagem já apresentadas, também orienta a maneira de implementar e adaptar elementos não circunscritos pelo sistema. Nos anos seguintes, lançou diversos suplementos, apresentando mais uma gama de possibilidades adicionais para contextualizar cenários de fantasia, ficção científica, entre outros gêneros e temáticas.

Assim como D&D e GURPS, que representam duas grandes tendências no mercado editorial de RPGs, a terceira grande influência veio a ser o *Storyteller*, sistema lançado a partir de 1991 pela editora *White Wolf*. A empresa dedicou sua produção ao *World of Darkness* ou *WoD* (traduzido no Brasil para “Mundo das Trevas”), trazendo cenários contemporâneos de terror, inspirados por elementos da literatura de Anne Rice e diversos mitos ao redor do mundo, incluindo “a releitura de uma espécie de milenarismo acerca do ano dois mil, derivado da teoria do ‘bug do milênio’, até as profecias do passado, como as palavras de Nostradamus” (FRANCISCO, 2011, p. 55). A grande diferença no sistema é a simplificação das regras acerca de números para dar um enfoque muito maior para a narrativa, a trama e o aspecto cênico, com holofotes na interpretação e representação dos personagens²⁰.

O final dos anos de 1980 foram marcados por uma série de acontecimentos que impactaram a sociedade contemporânea. A queda do Muro de Berlim e o fim da

²⁰ Uma das características mais marcantes das primeiras grandes tendências do mercado editorial de RPGs (especialmente algumas edições de D&D) era o *volume* dos materiais: alguns sistemas possuíam mais de um “módulo básico”, ou seja, mais do que um livro para ter todas as regras básicas necessárias para jogar, com cada volume ultrapassando as 200 ou 300 páginas. A “complexidade” das primeiras grandes tendências também foi um fator que imprimiu um ritmo lento de popularização dos jogos de representação no início, por exigir muita leitura ou tempo de preparação, o que incentivou o desenvolvimento de sistemas mais simples ou adaptações.

URSS são exemplos dos movimentos e tensões políticas e sociais. [...] É nesse cenário que surge o jogo *Vampire: the Masquerade*, traduzido como *Vampiro: a Máscara*, desenvolvido por Mark Rein-Hagen e lançado em 1991 pela recém-nascida *White Wolf*. *Vampiro* rapidamente se firmou no mercado, ao apostar numa fórmula que unia regras simples a um cenário incrivelmente detalhado e profundo. O hoje conhecido ‘Mundo das Trevas’ abrigou ambientações sem fim na construção de um universo narrativo denso, baseada numa versão mais decadente e desencantada da sociedade ocidental do final do séc. XX. [...] *Vampiro* lança aos seus jogadores o desafio de interpretar personagens imortais, vivendo um dilema entre as tentações de uma força primal - a besta, a fome por sangue presente em cada vampiro - e a manutenção de sua própria humanidade. Seu apelo cultural é enorme, [...] a ambientação do jogo lida com uma realidade paralela à nossa, muito similar em vários aspectos. Em sua temática, *Vampiro* aborda uma estética de horror punk-gótica a qual muitos jovens da época se identificavam e transitavam. (PESSOA, 2018, pp. 38-39)

Com uma preocupação acerca de aspectos sociais e políticos, nos RPGs da *White Wolf* o “mestre” do jogo passa a ser chamado de “narrador”, conferindo maior autonomia e poder de decisão aos jogadores dentro do mundo narrado e abrindo portas para cada vez mais novos e diversos sistemas serem desenvolvidos a partir dos anos 2000, com ampla variedade de temas e regras.

O próprio movimento dos jogadores de Role-Playing Games foi responsável pela trajetória culminante no paradigma onde D&D, GURPS e *Vampiro: A Máscara* até a atualidade são as três grandes referências estruturais para RPGs analógicos. Em GURPS, os jogadores chegam o mais próximo possível do simulacionismo de forma matemática, mas ainda extremamente preocupada com os detalhes que tornaram as experiências representativas mais *verossímeis*. Em *Vampiro*, o mesmo simulacionismo é privilegiado, mas desvinculando-se de regras matemáticas complexas. Foi a partir dos livros da *White Wolf* que se popularizou não apenas o *Storyteller* ou *Storytelling* (“contador de histórias” ou “contação de histórias”, em tradução livre) enquanto formato narrativo, mas também o formato mais livre e interpretativo do RPG, conhecido como *live-action* (“ao vivo”, em tradução livre). Pode ser que esse seja um momento oportuno para falar não apenas sobre o “LARP” mas também sobre outras modalidades de Role-Playing Games.

3.3 MODALIDADES DE ROLEPLAYING

Outra importante contribuição do World of Darkness foi a popularização do *live action*, ou a ação ao vivo, uma modalidade de jogo que havia surgido na década de oitenta mas que até então não havia se popularizado. Nessa outra forma de se jogar RPG, os jogadores, que se caracterizam como os personagens, atuam como se estivessem em um palco de teatro, ou seja, interpretam não apenas as falas de seus personagens, mas os trejeitos e ações. (SILVA, 2011, p. 54, grifo meu)

O *Live Action Role-Play*, também conhecido pela sigla “LARP”, é uma modalidade específica e diferente de RPG, dentre cinco no total. Nela os dados e regras são substituídos pelo foco total na incorporação e representação dos personagens dos jogadores, que devem demonstrar suas ações e reações a todo momento, através inclusive das expressões faciais e do máximo de tempo possível “no personagem”, ou seja, atuando. Na modalidade analógica e considerada tradicional de RPGs “de mesa”²¹ (SILVEIRA, 2021, pp 20-21; PESSOA, 2018, pp. 46-49) é comum que jogadores iniciantes prefiram a possibilidade de apenas descrever suas ações, em vez de incorporar totalmente o personagem. No *live action*, é comum os jogadores vestirem trajes e adereços semelhantes aos que seus personagens utilizam, tanto para incrementar a representação visual para os outros jogadores quanto para o jogador mesmo sentir-se mais próximo da performance desejada para seu personagem. Não raro, não utilizam mesa e exigem pouca ou nenhuma rolagem de dados ou elementos semelhantes, priorizando totalmente o *roleplaying* e preferindo espaços abertos ou que possam ser incrementados com ambientação do jogo - semelhante a um cenário nos palcos de peças de teatro. O narrador, por sua vez, nos sistemas de “LARP” costuma atuar justamente mais no papel de “diretor”, conduzindo cortes e transições para as cenas que se desenrolam entre a interação dos personagens para que todos os jogadores tenham participação. Mais uma característica devido à ênfase na interpretação e representação, ou na “atuação” em si.

Cabe destacar que paralelamente à popularização dos RPGs, também os

²¹ O ato de estar em volta de uma mesa fez com que os jogadores passassem a chamar os grupos de “mesas”, também popularizando o termo - mesmo quando não há literalmente uma mesa, como é o caso do LARP, por exemplo.

videogames ou “jogos digitais” tornaram-se cada vez mais populares e relativamente acessíveis. Sobre esse assunto, duas intersecções entre jogos de representação e jogos digitais valem nota: o RPG enquanto *gênero* de jogos digitais e o RPG *através* de meios digitais - cada um será abordado como uma modalidade distinta.

A primeira equivale a uma categoria ou subtipo de *videogame* ou “jogo digital” programado e desenvolvido para uma plataforma digital ou eletrônica, ou seja, que depende de um computador, celular ou outro aparelho semelhante para ser acessado e jogado²². Por esse motivo, também são chamados de RPGs digitais, *CRPGs* (“*Computer RPGs*”) ou RPGs eletrônicos, para serem diferenciados da experiência tradicional de Role-Playing Game - essa última passa a também ser conhecida também como “Tabletop RPG”²³ (ou no Brasil apenas como RPG “de mesa” ou analógico).

O RPG diferencia-se do videogame pela interatividade, visto que a história não contém limitações apresentadas pela máquina. Um jogo de videogame sempre estará limitado pelas opções pré-estabelecidas por seus criadores. O mapa sempre terá suas limitações, as reações dos personagens seguirão sempre uma lógica preestabelecida, etc. (VASQUES in SCHMIT, 2008, p. 48)

No gênero eletrônico, ou seja, jogos digitais da categoria RPG, um jogador geralmente toma o controle das decisões de um personagem ou uma narrativa pré-estabelecida, progredindo dentro das possibilidades programadas e desenhadas pelos desenvolvedores do jogo. Lançados a partir da década de 1990, com avanços tecnológicos permitindo maior número de dados, alcance em possibilidades de programação e refino de elementos audiovisuais, alguns títulos tornaram-se grandes referências para o mercado de jogos digitais como obras de arte, com narrativas complexas e questionamentos filosóficos para a experiência dos jogadores, abordando as mais diversas temáticas - por vezes inclusive inspirando-se nos temas e sistemas dos RPGs analógicos, em obras literárias ou cinematográficas, também ajudando em

²² Jogos digitais normalmente são categorizados pelo seu gênero, podendo estar inclusive inserido em mais de um. Alguns exemplos de diferentes categorias de jogos digitais são: Ação, Aventura, Simulação, Estratégia ou, por exemplo, Role-Playing Game, esse último enfatizando um desenvolvimento narrativo menos comum em outros jogos digitais.

²³ RPGs também encontram-se muito próximos aos “boardgames” ou “jogos de tabuleiro”.

parte a popularizá-las²⁴. Dentre os RPGs eletrônicos, também existem as variedades “multijogador online”, para jogadores do mundo todo se conectarem em um mesmo servidor através de seus personagens em tempo real²⁵. Apesar de contar com diversos elementos semelhantes ao RPG de mesa, o RPG eletrônico ou digital

[...] consiste em um jogo onde, geralmente, um único jogador está no controle de um personagem pré-estabelecido e tem a possibilidade de tomar decisões específicas, interagindo com o programa e alterando o desenvolvimento da história do jogo numa dinâmica determinada entre o espectro de suas ações e escolhas e as possibilidades ou caminhos permitidos pelo *software* do jogo. Os jogos de RPG eletrônico são caracterizados pelo seu toque narrativo, desenvolvendo e aprofundando a história dos personagens, bem como pelas múltiplas possibilidades ou caminhos possíveis de serem seguidos dentro de uma mesma trama, fazendo daqueles que jogam co-criadores da mesma, dentro de suas limitações. Porém, mesmo essa possibilidade de criação de uma história específica está dentro dos limites de uma linearidade narrativa inerente a esses tipos de jogos. Existe um roteiro pré-definido com começo, meio e fim. Nesse caso, começos, meios e fins. Ainda assim, mesmo que se opte por um caminho ou outro, ambos já estão gravados dentro dos programas base que definem o roteiro do jogo. (PESSOA, 2018, p. 48)

Enquanto no RPG digital há uma escala finita de possibilidades a serem exploradas, é importante diferenciá-lo também do *RPG através do meio digital*, ou seja, em vez de ser um videogame com uma proposta definida e pré-estabelecida de narrativa e cenário, é apenas uma maneira pela qual grupos de jogadores se reúnem de forma *virtual* para jogar a modalidade tradicional, teoricamente com a única diferença de não ser presencial, apenas adaptado para a realidade *online*. Não é novidade a utilização de meios digitais para jogos analógicos diversos portanto também não seria diferente com os RPGs²⁶. Destacam-se as aplicações digitais auxiliares para chamadas de áudio e vídeo (como *Skype* ou *Discord*) e atualmente até mesmo programas e

²⁴ Para sistemas de RPG, é o caso de títulos como a série “*Baldur’s Gate*” (inspirada em D&D) e “*Vampire: The Masquerade - Bloodlines*” (inspirado em WoD). Para obras literárias destacam-se por exemplo os títulos da série *The Witcher* (baseada nos livros homônimos de Andrzej Sapkowski) e para obras audiovisuais o título “*Star Wars: Knights of the Old Republic*” (baseado no universo cinematográfico de George Lucas). fonte: <https://www.ign.com/lists/top-100-rpgs/42>, acesso em 03/02/2023.

²⁵ Nessa categoria, o principal jogo é chamado *World of Warcraft*, lançado em 2004 e ativo até hoje, já foi o jogo mais jogado do mundo e ainda conta com cerca de oito milhões de jogadores mensais. fonte: <https://headphonesaddict.com/world-of-warcraft-player-count/>

²⁶ Alex Aprigio (2021) discorre brevemente sobre a crescente popularização de jogos analógicos jogados no computador entre pessoas de lugares diferentes, usando como exemplo *sites* de poker online ou qualquer outro jogo que use cartas de baralho, destacando que a internet possibilita o jogo entre pessoas distantes (Cf. APRIGIO, 2021, pp 16-17, 63).

softwares voltados especificamente para RPGs (como o *Roll20* ou o brasileiro *Firecast*) ou para *boardgames*²⁷ (como o *Tabletop Simulator*), atuando como facilitadores para a integração de grupos através de mesas virtuais. Quando um grupo de jogadores se reúne dessa maneira, costumam dizer que jogam em uma “mesa online”. É notável como os desenvolvedores dessas plataformas empreendem recursos adicionais para conceder maior *imersão* para os participantes em relação ao jogo, mobilizando diversas comunidades online em fóruns e servidores específicos para *rpgistas* que, seja por impossibilidade de jogar presencialmente ou por preferência pela modalidade online, também fomentam a produção de novos sistemas, recursos opcionais ou atualizações de regras para diferentes sistemas já existentes. Nesse caso, os jogadores estão utilizando da possibilidade de conversar por voz ou texto em tempo real, usando ou não câmeras com a própria imagem para compartilhar suas expressões faciais, podendo também compartilhar fotos, trilhas sonoras, arquivos, integração em um tabuleiro, entre diversos outros *recursos* que possibilitam uma melhor experiência para o jogo online - ainda que o formato presencial seja majoritariamente preferido entre os jogadores²⁸.

Sendo assim, apesar de algumas semelhanças, os RPGs *de mesa* ou *analógicos* e RPGs *eletrônicos* são tipos diferentes de jogos, visto os limites dos jogos digitais: mesmo aqueles que possuam uma longa, densa e complexa narrativa, além de possibilidades distintas e “em aberto” durante o jogo, também possuem uma finitude, enquanto os RPGs de mesa são caracterizados por possuir regras para basear os recortes do jogo, mas sua essência está na possibilidade infinita e imprevisível de *representação*, no *roleplaying*, no improviso cênico individual e em grupo. Os RPGs *online*, no entanto, estão entre as duas supracitadas: possuem em sua maioria as mesmas premissas e dinâmicas dos RPGs de mesa tradicionais, mas não raro também possuem dinâmicas e mecânicas específicas, apenas possíveis graças aos recursos disponibilizados pelas plataformas online. Por isso, apesar de poder ser considerada

²⁷ Também conhecidos como “jogos de tabuleiro”.

²⁸ O aumento de mesas online disponíveis em diferentes fóruns e plataformas de RPG durante os anos de 2020 e 2021 foi vertiginoso, inclusive popularizando diversas iniciativas que já aconteciam online antes da pandemia de Covid 19.

Fonte: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cultura/03-02-2021/jogos-de-rpg-on-line-crescem-durante-a-pandemia.html>

apenas uma modalidade de RPG de mesa adaptada para meios digitais, suas especificidades também podem tornar o RPG online uma experiência totalmente diferente das outras duas modalidades, merecendo também ser tratada como modalidade distinta e específica.

Por fim, e até de maneira semelhante em relação a finitude de possibilidades narrativas, além das modalidades tradicional, *live action*, digital e online, existe um tipo específico de RPG chamado livro-jogo ou “aventura solo”. Esses sistemas são “narrativas interativas não-lineares” (CORRÊA, 2017, p. 48), geralmente voltadas para um único jogador fazendo a leitura de trechos e cenas numerados. Ao final de cada cena o livro faz uma pergunta e oferece opções para uma tomada de decisão do jogador: cada uma das alternativas se refere a um número ou a uma página para onde o leitor deve encontrar uma nova cena, e assim sucessivamente até criar a própria narrativa personalizada, dentro das possibilidades finitas no livro. Nesses livros-jogo, escolhas diferentes levam a caminhos diferentes, portanto o jogador pode finalizar uma aventura e instantaneamente começar outra, se tiver interesse em explorar novas experiências a partir das outras alternativas oferecidas e não-escolhidas em um primeiro momento. Esses livros ficaram conhecidos por transportar uma experiência de representação normalmente coletiva para uma esfera individual, por vezes até mesmo com a finalidade de introduzir o conceito de *Role-Playing Game* de uma forma mais simplificada, como resposta aos volumosos manuais de regras que não eram muito convidativos para o jogador casual.

3.4 DIFUSÃO NO BRASIL E RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Até as primeiras editoras em São Paulo começarem a produzir, editar e comercializar materiais e suplementos de RPG na década de 1990, a grande maioria dos materiais só estava disponível em inglês, importados e caríssimos - ou fotocópias impressas desses materiais²⁹, tornando os RPGs inicialmente pouco acessíveis no país.

²⁹ Entre praticantes, esse período ficou conhecido como “geração xerox” (PESSOA, 2018, p. 41)

“Os primeiros jogadores surgiram nas universidades, tanto que o principal evento de RPG no país era sediado na Universidade de São Paulo (o nome do evento até hoje é USPCON). Em 1994, a livraria Devir lança o livro ‘Vampiro: A Máscara’, no ano seguinte o mercado começa a se expandir, com o lançamento de livros nacionais como ‘Arkanun’ e ‘Defensores de Tóquio’. Em 1995, o grande marco foi a entrada de grandes empresas no comércio de RPGs, como a fabricante de brinquedos Estrela e a Editora Abril. Porém, o declínio do RPG no Brasil veio nessa mesma época, junto com novos produtos e uma nova mentalidade do público-alvo. [...] A grande característica dos sistemas de RPG desenvolvidos no Brasil é a ideia de sociabilização e divulgação. A ideia de *Open Gaming Licence*, adotada pelo D&D no ano 2000, já era seguida pelos editores daqui desde o início. Esses sistemas, o Sistema Daemon, pertencente hoje à Editora Daemon, e o Defensores de Tóquio, pertencente à Editora Talismã, vieram à tona publicados em edições da Revista Dragão Brasil, atualmente também editada pela Talismã, em bancas de jornal de todo o país, e tendo nas próprias edições das revistas um grande número de ideias, cenários e complementos para jogar. O sistema Daemon, de forma semelhante ao GURPS, é um sistema genérico baseado em matemática [...]. Já Defensores de Tóquio é um sistema feito para apresentar o RPG para iniciantes. A sua dinâmica é tão simples que em qualquer local na internet, inclusive a Wikipédia, contém suas regras. Esse sistema fora idealizado por Marcelo Cassaro, antigo editor executivo da revista Dragão Brasil. Sua ideia principal era a de um RPG com o custo mais baixo possível, com as regras mais simples e assimiláveis possíveis.” (FRANCISCO, 2011, pp 55-56)

Juntamente com a chegada do RPG no Brasil e sua popularização, também chegaram as iniciativas pensando em suas potencialidades dentro do espaço escolar. Ainda nos anos 1990 foram publicados os primeiros livros da coleção *Mini-Gurps* em português com temáticas de história geral e do Brasil, com alguns títulos como *As Cruzadas*, *O Descobrimento do Brasil* e *Estradas e Bandeiras*, por exemplo (PEREIRA, 2014, p. 81; SILVEIRA, 2021, p 87-89). Alguns destes volumes possuíam mais de um formato, tanto como livro-jogo quanto sistema de regras para a modalidade tradicional, e por tratarem diretamente de temas históricos pareciam convidar para uma possibilidade de utilização didática desses materiais.

Tentativas anteriores de mapear e catalogar as produções acadêmicas sobre RPG no Brasil (SCHMIT, 2008; SILVA, 2016) indicaram grande variedade de trabalhos em diferentes áreas, inclusive saindo do âmbito didático ou educacional. Contudo, como apenas uma parcela das pesquisas volta-se especificamente para o ensino de história, no presente estudo buscou-se estabelecer referências metodológicas tanto

para o ensino de história quanto para o uso de jogos de representação.

No país, cabe mencionar a catastrófica substituição das disciplinas escolares de História e Geografia entre 1971 e 1984 em prol da implantação dos “Estudos Sociais”, distanciando ainda mais o ensino de História da ciência da História, causando enorme dano tanto para a formação de professores, quanto para o ensino nessas disciplinas durante esse período mas também nos anos subsequentes. Ficou conhecida como a “crise” do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012), ainda com continuidades a serem superadas.

A crise paradigmática pela qual passou a História e o ensino de História na década de 1980, no Brasil, proporcionou um impulso reflexivo sobre a produção historiográfica que resultou na renovação e revisão de temas, de objetos de pesquisa, bem como de sua metodologia de pesquisa. [...]

A década de 1980 é marcada pelo contexto de crise do ensino de História, mas igualmente começa a dar expressivas mostras de experiências inovadoras que foram surgindo como alternativas de valor. (SILVA, 2016, p. 28)

Filmes, músicas, romances e quadrinhos: entre essas que foram consideradas “novas fontes” ou “novas mídias” para o ensino de história no Brasil também o RPG começou a ser explorado de forma tímida, inicialmente enquanto jogo que promove a sociabilidade e, posteriormente em relação a disciplinas específicas, incentiva o exercício da leitura ou de operações matemáticas. Após o movimento inicial pelo lado dos próprios jogadores que também eram ou tornaram-se professores, pensando nos RPGs inicialmente como um jogo com muito potencial educacional e interessados em compartilhar suas experiências, nos anos 2000 ocorreram os primeiros eventos destinados a esse público.

Enquanto Schmit (2008) mapeou os simpósios abordando o RPG na Educação entre 2003 e 2006, sinalizando que eles contribuíram para o avanço do debate acadêmico a respeito, Silva (2016) detectou um crescente interesse em diferentes áreas sobre os jogos de representação entre 2005 e 2008 (com destaque para a USP, com o maior número de trabalhos). A ênfase de Silva, contudo, é nos trabalhos que especificamente voltaram-se para a prática docente de professores que utilizam RPG em sala de aula durante o horário curricular. Sua análise, portanto, após o levantamento

de mais de 50 artigos, dissertações e teses, se limitou ao recorte de 5 dissertações e teses publicadas entre os anos de 2006 e 2014. O recorte do autor também demonstrou uma ausência do professor enquanto sujeito participe ativo no processo educacional em outras pesquisas, ou em suas palavras:

“[...] voltando toda a atenção da pesquisa para os sujeitos alunos, negligenciando o sujeito professor nos processos de ensino e aprendizagens. E ainda que seja o aluno o principal objetivo da educação formal, não podemos negar a importância dos encontros dos alunos com o professor. Ao negarmos que ambos os sujeitos (professores e alunos) se completam de modo relacional, poderíamos passar a crer no equívoco de que o professor poderia ser substituído pelo jogo de RPG. Ao contrário, o RPG simplesmente media a relação entre os sujeitos de sala de aula, professores e alunos.” (SILVA, 2016, p. 38)

Da metade para o final da década de 2010, contudo, há gradualmente uma maior preocupação com o professor enquanto sujeito que deve entender as potencialidades dos RPGs em seu próprio nicho, enquanto uma atividade coletiva de criar histórias em grupo antes de tentar utilizar esses jogos de representação em sala de aula ou em espaço escolar. No entanto, para conduzir propostas e desafios de *role-playing*, nota-se que a produção de materiais como sistemas ou suplementos para sistemas específicos aponta para um processo de direcionamento do professor enquanto narrador, para que possa utilizar esse recurso de forma a contribuir significativamente para o aprendizado, e não apenas utilizar um instrumento para engajamento dos estudantes. Da mesma forma que o livro didático ou mídias específicas como filmes ou quadrinhos, o RPG *per se* não leva a uma aprendizagem histórica, mas sim o método de utilização e abordagem pelo professor. Por isso, primeiro é essencial partir dos referenciais metodológicos do ensino de História (no caso, a Aula Histórica) para depois partir para o instrumento a ser utilizado e as metodologias específicas de sua instrumentalização.

Na pré-análise das dissertações abordadas, evidenciou-se que boa parte dos trabalhos não foram abordados e aprofundados diretamente referenciais da Didática da História ou Educação Histórica, mesmo sendo estudos que especificamente estão tratando do ensino de História.

Os atuais programas governamentais para o ensino de História, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta da Base Curricular Nacional Comum, revelam a maneira pela qual tem ocorrido, no Brasil, a separação entre

a Didática da História e a História acadêmica, contribuindo para a formação de um código disciplinar da História com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar, especialmente para as relações com determinadas teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências. Foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino por competências e habilidades, tem sido privilegiada. (SCHMIDT, 2017, p. 74)

Os estudos cognitivos, como foram denominados, são os trabalhos voltados para o ensino de história que “evidenciam preocupação com a aprendizagem das noções espaço-temporais das crianças e jovens, e com conceitos históricos, ancorados especialmente em estudos piagetianos e vigotskianos” (CAIMI in SILVEIRA, 2021, p. 64). Majoritariamente estes trabalhos pouco abordam ou relacionam a teoria ou epistemologia da História com o ensino de História, partindo majoritariamente de referenciais da Psicologia da Educação e da Pedagogia.

Por outro lado, os estudos que incorporam as referências da teoria da aprendizagem histórica partem do pensamento histórico para conceber metodologias de ensino de História, como parte dos estudos em Educação Histórica, Didática da História ou cognição histórica situada (GEVAERD, 2009, p 286). Tais estudos são os que centralizam sua abordagem na aprendizagem histórica e conceitos relacionados, sejam eles substantivos - referentes a conteúdos específicos da história - ou epistemológicos - referentes à ciência da História.

Os trabalhos sobre RPG e ensino de História no país seguiram ambas as trajetórias, como será ilustrado posteriormente. A maneira pela qual jogos em geral foram historicamente incorporados ao ensino, no entanto, também vale nota, pois isso ocorreu em grande parte influenciado pela perspectiva dos *jogos educativos* ou da *gamificação* do processo educacional. Os *jogos educativos* foram (e ainda são) desenvolvidos diretamente com a finalidade de ser um recurso pedagógico, tentando usar uma linguagem diferente e o aspecto lúdico para motivar a participação dos

estudantes em sala. De forma semelhante, a gamificação cresceu de popularidade ao propor a inclusão de elementos característicos de jogos dentro do contexto educacional para motivar o ensino, como por exemplo, recompensas por ranqueamento dentro da sala de aula ou na escola, reforçando uma competitividade característica do sistema capitalista contemporâneo e com motivações abertamente mercadológicas (SILVEIRA, 2021, pp 46-49)³⁰. Para especificar a intenção dos jogos educativos, também foi utilizada a nomenclatura “*serious games*” (ou “jogos sérios”³¹), inicialmente apenas para jogos digitais, mas de maneira geral referindo-se a uma tentativa de distanciar jogos da sala de aula e do espaço escolar a não ser quando para fins didáticos, como se fossem produtos destinados apenas ao divertimento e lazer, mas também para fins pedagógicos quando nomeados dessa maneira - e a escolha não é sobre isso.

[...] minha crítica aos jogos educativos ou *serious games* é que ao indicar fronteiras definidas entre quem “joga sério” ou “joga para aprender” e quem “só quer se divertir”, estamos procurando uma forma de *jogar certo*, o que ajuda a reforçar aquilo que gosto de chamar de “ditadura do acerto” das escolas. Os recursos de jogos educativos, muitas vezes recheados de *quizzes* (testes com perguntas, supostamente “disfarçados” na dinâmica do jogo) e caminhos/escolhas muito pré-determinadas, limitam o potencial dos jogos. Em jogos narrativos analógicos (como o RPG), ignorar/castrar a forma como ocorrem a interpretação, as apropriações e as dinâmicas de interação me parece reforçar os jogadores-alunos como passivos – não estando muito distante, nesse sentido, da lógica do ensino dito tradicional. Na minha experiência, quando os jogadores buscam conhecer mais sobre as regras e nuances dos jogos, eles não deixam de continuar “brincando”, mesmo que estejam levando o jogo “a sério”. (SILVEIRA, 2021, P. 47, grifos do autor)

O jogo, especialmente esse que tem em vista uma realidade simulada, proporciona experiências válidas, que estão sendo significadas pelos jogadores, cada um à sua maneira. Para Silveira (2021), são três os pilares de potencialidades do RPG enquanto jogo narrativo para o ensino: superação, simulação e contação. Para cada um

³⁰ Segundo o autor, em ambos os casos sua utilização é majoritariamente destinada a estudantes nos anos iniciais da formação básica, pois enfatizam competências gerais como, por exemplo, a memorização. Para estudantes nos anos finais do ensino fundamental e médio, há menor produção, incentivo e pesquisa em relação a utilização de jogos no ensino.

³¹ Como estudado por exemplo em AARSETH, E. Computer Game Studies, Year One. Game Studies. vol. 1. 2001. Disponível em: www.gamestudies.org/0101/editorial.html/. Acesso em: 02 fev. 2023.

desses aspectos e pilar correspondente, existe uma possibilidade diferente de planejar o uso didático dos jogos de representação, visto que cada jogador relaciona-se de forma diferente com esses pilares. Segundo ele, cada pilar favorece diferentes tipos de construções narrativas: o pilar da superação, ligado à herança dos jogos de guerra, está associado a desafios e dificuldades a ser superados no decorrer do jogo, envolvendo a utilizando de estratégia e/ou interação com o ambiente e cenário; O pilar da contação, correspondente ao legado do “faz-de-conta” e do “brincar de ser outro”, está relacionado à descoberta dentro do jogo, ao explorar as possibilidades daquele contexto e investigar seus mistérios, seja do cenário ou dos personagens; Finalmente, o pilar da simulação, ligado ao âmbito da contação de histórias, é mobilizado pela interação dos jogadores interpretando seus personagens, preocupados com a verossimilhança dos diálogos e situações de jogo, e incentiva a tentativa de aproximar-se no fictício de uma “realidade simulada”. Como cada estudante é mais estimulado por um em detrimento a outro, é importante propor desafios a partir do que eles apresentam e demonstram como motivador.

Nesse sentido, sua proposta defende o planejamento de diferentes momentos narrativos para estimular diferentes possibilidades de aprendizagem, assim como possibilitar diferentes enfoques narrativos para os estudantes se conectarem com a experiência do RPG (SILVEIRA, 2021). A intenção é propor jogos de representação como *metodologia* partindo do potencial narrativo inerente a eles, mas caminhando na direção de pensar maneiras para utilizações didáticas que alcancem o desenvolvimento da competência narrativa por meio dos RPGs. Para Corrêa (2017), os *anacronismos* que inevitavelmente virão à tona durante a narrativa, por exemplo, são uma possibilidade de aprendizado:

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

possibilidades a serem exploradas. (CORRÊA, 2017, p. 39)

Tomando o posicionamento da historiadora e filósofa argentina Rosa Belvedere, o ato de reconstruir o passado só é possível no presente, portanto a partir da percepção e interpretação de sujeitos em uma época distinta, defendendo que certo anacronismo no processo de compreensão histórica e formulação do conhecimento histórico é simplesmente inevitável (BELVEDRESE, 2021). A autora propõe, por exemplo, como o uso do conceito de genocídio, que inicialmente referia-se apenas ao Holocausto, passou também a ser usado para nominar o extermínio, reclusão em campos de concentração, apagamento de identidade e destruição cultural promovidos em outros contextos, como especificamente citou o caso dos povos indígenas da Argentina. Por esse lado, sugere que algumas ações tomadas no passado só podem ser revistas no presente a partir da mudança de perspectivas sobre um tema, portanto a utilização de novos conceitos para tentar explicar eventos do passado constituem ao menos uma tentativa de estabelecer relações com o presente, ou seja, uma tentativa de *compreensão histórica*.

Voltando-se para maneiras específicas de pensar o RPG e suas potencialidades junto ao ensino de História, parto para a tentativa de formular mais algumas possibilidades.

3.5 CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O RPG NO ENSINO

Apesar de já existir uma categorização proposta para pensar formas de utilizar RPGs no ensino de História, com base na categorização em 7 modalidades diferentes de utilização didática de RPGs em espaço escolar - Tradicional, PJ-Compartilhado, Mestre-Auxiliar, Alternada, Clube, Sociológica e Modular/Gamificada (SILVEIRA, 2021, pp. 167-170) -, proponho uma nova categorização dessas modalidades de jogos de representação, incluindo as ditas “tradicionais”, ou seja, no formato representado por um narrador e um grupo de mais três a seis jogadores. Essa é a modalidade pela qual o próprio *roleplaying* se popularizou, caracterizando esse tipo de jogo em parte pois os

sistemas que ficaram mais conhecidos seguiram essa dinâmica em suas regras. Pelo simples fato de essa ser a forma convencional de Role-Playing Game, as outras modalidades estão sendo colocadas em comparação relativa à tradicional, inclusive justamente por terem surgido em grande parte como uma resposta à questão de como utilizar RPGs para fins didáticos.

Acredito que as formas de utilizar RPG no ensino podem ser descritas e divididas quanto a partir de sua *modalidade narrativa* (referente a quem está fazendo o papel de mestre ou narrador ativamente), *formato metodológico* (correspondendo a maneira pela qual o RPG está sendo utilizado na cultura escolar) e *participação representativa* (indicando a forma pela qual estudantes estão representando e interpretando personagens), descritas a seguir.

A mais comum das modalidades narrativas coloca o professor como mestre ou narrador, especialmente pelo fato de que esse papel está no controle das situações no mundo fictício do jogo: o professor como narrador consegue fazer direcionamentos apresentando situações planejadas previamente de forma a articular mais diretamente o jogo com o conhecimento histórico específico, ou seja os conteúdos substantivos sendo trabalhados nas aulas de História. A primeira implicação óbvia é que uma classe possui muito mais alunos do que o normalmente empreendido em grupos de RPG, e se somente o professor for narrador em sala de aula, algumas estratégias devem ser utilizadas no *formato metodológico* ou *participação representativa*.

A outra modalidade narrativa preferida dos professores é a capacitação de “mestres-auxiliares”, ou seja, o “treinamento” de estudantes ou colegas para ocuparem a posição de narrador, dividindo a sala em grupos menores. É uma abordagem mais comum quando alguns estudantes já possuem familiaridade com os jogos de representação e são voluntários para capacitar-se enquanto narradores, na intenção de dividir uma turma em vários grupos para um tamanho mais apropriado para promover uma participação significativa de todos.

A terceira modalidade seria a “elementar”, quando elementos dos jogos de representação são utilizados em vez de todo um sistema de regras. Nesse formato,

uma experiência simplificada pode ser aliada a outras metodologias para tentar alcançar objetivos específicos quando incorporados ao ensino. Alguns dos elementos utilizados para esse fim envolvem por exemplo um processo assistido por fontes para criação de personagens, ou uma narrativa interativa conduzida como *Storytelling* (conceito em inglês para descrever o processo de construção e articulação narrativa), que oferece tomadas de decisão aos estudantes conforme é desenvolvida. Em outras palavras, é “uma espécie de gamificação do RPG: aspectos dessa mídia são incorporados para a dinâmica de sala de aula” (SILVEIRA, 2021, p. 169).

Uma quarta modalidade narrativa ainda pouco explorada é a “compartilhada”, característica de sistemas específicos de regras onde não há um jogador determinado para a posição de mestre ou narrador. Em vez disso, os jogadores alternam-se na narrativa: enquanto um jogador declara uma ação e narra sua intenção, outro jogador assume a narrativa para descrever o que aconteceu e de que maneira, dando forma e conteúdo para o jogo através de uma relação horizontal de construção narrativa, por vezes também recompensando dentro do jogo aqueles que estiverem sendo criativos e coesos. Esses sistemas, como por exemplo o Massa Crítica (TORRES, 2013), propõem que os jogadores irão primeiro circunscrever coletivamente o mundo onde irão jogar (seja ele fantasioso ou histórico), dialogando entre si para delimitar o contexto do jogo e para superar as dificuldades específicas propostas pelo sistema através das ações de seus personagens, narrativamente construídas em conjunto.

A *participação representativa* remete ao desenvolvimento e interpretação dos personagens do jogo. Alguns sistemas especificam possibilidades para que mais de um jogador represente o mesmo personagem simultaneamente, enquanto outros foram adaptados por professores para facilitar a utilização dos RPGs majoritariamente diretamente em sala de aula. Na modalidade tradicional, a participação representativa é *individual*, pois cada jogador cria e desenvolve apenas o seu próprio personagem, à exceção do mestre ou narrador.

Uma outra maneira de pensar na participação dos estudantes é a *sociológica*, onde um grupo de estudantes representa um grupo histórico de pessoas que possui

pelo menos um traço identitário comum. Este pode ser étnico, religioso, político, ou qualquer outro traço cultural que possa unir esse grupo em torno de uma identidade compartilhada e coletiva, como por exemplo “fenícios”, “menonitas” ou “operários da indústria têxtil”. Sendo assim, essa abordagem escapa do escopo inicial de representação apenas individual ou coletiva, e parece estimular a compreensão de tensões sociais (SILVA, 2016).

Já pensando na utilização em sala de aula ou para grupos numerosos de pessoas no geral, torna-se mais comum a representação *coletiva*, onde a sala é dividida em grupos (geralmente três a seis) onde cada *grupo* é responsável por interpretar um personagem específico. Alguns exemplos de maneiras pelo qual podem fazer isso são por meio de um *júri*, dialogando democraticamente para tomar uma decisão pelo personagem; através da *rotatividade*, onde a cada rodada um aluno diferente do grupo tem uma oportunidade para tomar uma decisão pelo personagem; ou na forma *setorizada*, na qual cada aluno tem o poder de decisão sobre um aspecto específico do personagem (fala, memória, etc), e podem revezar essas funções ao longo do jogo.

Quanto ao *formato metodológico*, o professor pode vir a utilizar o RPG diretamente em sala durante os horários de aula, ou com os estudantes no espaço escolar, mas em horário extracurricular. Adicionalmente, os diferentes formatos correspondem a utilização do tempo disponível para tentar promover uma experiência significativa de aprendizado: simultâneo ou alternado.

No formato simultâneo, independente de ser um único ou vários grupos, representando de forma individual ou coletiva, ou de quem está fazendo no papel ativo de narrador, considera-se quando todos os alunos que se voluntariaram a participar do jogo estão participando ao mesmo tempo. De forma geral, a utilização do formato simultâneo está vinculada a metodologias que utilizam a participação representativa individual com diversos alunos-mestres ou a representação coletiva, de forma que os alunos tenham mais tempo para desenvolver seus personagens e narrativas. No formato alternado, por outro lado, normalmente utilizada por um professor-narrador, a classe é separada em grupos e o tempo disponível é dividido para cada grupo ter um

momento específico para desenvolver uma narrativa curta, mas que permite a participação significativa de todos os alunos (SILVEIRA, 2021).

Em classes onde a maioria dos estudantes preferiu não utilizar o RPG, uma das indicações de abordagem metodológica é o *grupo focal* no formato *extracurricular*, ou seja, fora dos horários de aula dos estudantes. Nesses espaços, diferentes abordagens podem ser trabalhadas, já apenas com os alunos que se voluntariaram para essa experiência. Alguns exemplos são oficinas específicas de representação, a própria capacitação de mestres-auxiliares ou a organização desses estudantes na forma de “clubes” de RPG³².

Compilando esta proposta, as modalidades narrativas abordadas são 1) professor-narrador, 2) mestres-auxiliares, 3) elementar e 4) compartilhada, referindo-se a quem está exercendo a função de narrador para a utilização em sala de aula ou espaço escolar. As formas de representação participativa são 1) individual, 2) coletiva e 3) sociológica, correspondendo a como os estudantes participarão do jogo por meio da representação. Por fim, os tipos de formato metodológico propostos são 1) simultâneo, 2) alternado ou 3) extracurricular, indicando o método utilizado em relação ao tempo disponível para o desenrolar do jogo.

³² Como o Cavaleiros de Thorin, por exemplo, ou como o Toca do Aprendiz (SILVEIRA, 2021)

4: RPGS E O ENSINO DE HISTÓRIA: ESTADO DO CONHECIMENTO

Uma das primeiras movimentações dessa pesquisa foi a tentativa de levantar especificamente trabalhos em nível de pós-graduação que abordassem RPGs junto ao ensino de História. Os bancos de dados utilizados para localizar as teses e dissertações foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, do Governo Federal.

Para essa catalogação, apoiou-se na análise de conteúdo de Bardin (1977), buscando identificar de que maneira essas abordagens perspectivam o RPG e o ensino de história através dos anos, quais eram seus objetos e objetivos, quem foram seus interlocutores (se houveram) e quais foram seus principais referenciais teóricos e epistemológicos.

A abordagem do historiador Claudio Silva (2016), que enfatizou a relação dialógica entre professor e estudante, serviu como referência para a busca de trabalhos relacionados, posteriormente para tratar os materiais encontrados e organizá-los em um “estado do conhecimento” (VASCONCELLOS, 2020), ou seja, identificar e registrar a produção científica sobre um recorte específico, sintetizando seus resultados e refletindo sobre eles. Silva (2016) procurou inicialmente por artigos, teses e dissertações sobre jogos de representação no geral, e sua categorização focou no recorte de professores que utilizaram RPGs em sala de aula durante horário curricular, chegando a apenas cinco trabalhos correspondentes até o ano de sua defesa, mas apenas dois deles especificamente abordando o ensino de História. Analisando inicialmente apenas os resumos dos artigos, dissertações e teses, a categorização foi proposta por ele como quadros analítico-comparativos contendo as subdivisões de título, autor/ano, campo do saber, Instituição de Ensino Superior (IES), palavras-chave, problema/objetivos, metodologia e resultados. A busca de Silva ocorreu pelos descritores *roleplaying game*, em seguida *jogo de interpretação de papéis* e por fim *RPG*. Desse último, tiveram que ser separados os mais de 70 trabalhos referentes ao procedimento terapêutico

chamado “reeducação postural global”, cuja sigla convencionada também é “RPG”. O *corpus* de sua análise chegou ao total de 53 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações.

O recorte do presente estudo, no entanto, ao utilizar a lente da aprendizagem histórica, volta-se apenas para teses e dissertações que operam especificamente com o ensino de História. Posteriormente, saliento quais foram as contribuições desses estudos para a formulação de uma estratégia de aprendizado através dos RPGs, baseando-se no desenvolvimento da competência narrativa (RÜSEN, 2012, 2022) e na estrutura metodológica da aula histórica (SCHMIDT, 2017, 2020).

Portanto, os descritores utilizados para a busca de trabalhos tinham além de especificamente referir-se aos RPGs (*roleplaying*, jogos de representação, jogos narrativos ou jogos de interpretação de papéis), mas também diretamente ao *ensino de História*. Esses descritores foram buscados inicialmente nos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações, e posteriormente também no corpo do texto para direcionar com maior precisão quais estudos iriam para uma análise *a posteriori* e quais estavam fora do escopo proposto. A saber, não foram incluídos trabalhos que versaram sobre ensino de outras ciências presentes no currículo da educação básica ou que não trataram de nenhuma disciplina específica, pois um dos objetivos do presente estudo é a análise do processo de manifestações de consciência histórica (expressas através de narrativas) construídas por meio da utilização de RPGs como estratégia ou método no ensino de História, partindo da epistemologia da mesma. Também não foram incluídos RPGs digitais ou através de meios digitais no escopo, optando-se pelo enfoque no jogo narrativo analógico.

Para a pré-análise do material do presente estudo, foi utilizada a leitura flutuante para identificar os trabalhos correspondentes ao recorte proposto, separando para uma análise inicial 17 dissertações que abordaram jogos de representação e ensino de História, dos quais 14 foram selecionados para a análise *a posteriori* - visto que 3 referiam-se a utilização de RPGs digitais ou eletrônicos, portanto fora do escopo proposto. O recorte temporal final das dissertações sobre o tema é de 2008 a 2021,

selecionando os trabalhos que abordam especificamente o ensino de História e os RPGs analógicos. Dessa produção, chamou a atenção para o crescente interesse dos programas de mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória) para a temática dos jogos de representação, ilustrado a seguir.

Reitero que houveram produções anteriores referentes a potencialidades e utilização de RPG em sala de aula enquanto jogos de representação seguindo o modelo de jogos educacionais ou de usos pedagógicos, inclusive explicitando que houveram dissertações que partiram destes referenciais metodológicos específicos do uso de RPGs no ensino para pensar na própria proposta.

Da mesma maneira, também destaco ainda que não foram considerados os estudos que não se referem a jogos de representação ou nem mesmo estavam inseridos em contextos educacionais, como por exemplo os trabalhos sobre o procedimento terapêutico chamado “reeducação postural global”, também abreviado para RPG.

A etapa de categorização portanto, partindo para uma análise a fim de estabelecer uma representação da diversidade desses trabalhos, as categorias elencadas foram as seguintes:

1. Área, IES e ano: quanto ao programa de pós-graduação onde a dissertação foi desenvolvida e defendida, também elencando a linha temática (se existente ou explicitada), universidade e ano da publicação;
2. Experiência prática em espaço escolar: para ilustrar de forma direta os trabalhos que chegaram a descrever uma ou mais utilizações de jogos de representação como aliado para o ensino de História na sala de aula ou na escola, em horário curricular ou em contraturno. Uma breve descrição antecipa o contexto correspondente.
3. Ano/Série ou faixa etária: referente a amostragem de estudantes em relação ao ano ou série escolar que experienciaram o RPG junto ao ensino ou para o qual a proposta da dissertação foi direcionada, assim como a quantidade de alunos e

grupos, quando explicitado.

4. Sistema(s) utilizado(s): descritor dos sistemas de RPG utilizados ou propostos pelas dissertações.
5. Conteúdos substantivos: correspondendo aos recortes ou eventos específicos do processo histórico centralizados pela abordagem por meio de RPGs.
6. Modalidade(s) Narrativa (s): referindo-se ao tipo de RPG utilizado, com base nas regras do sistema e na aplicação ou proposta.
7. Participação Representativa: correspondendo à maneira pela qual os estudantes-jogadores representaram personagens na narrativa jogada.
8. Formato Metodológico: indicando de que forma e em que recorte temporal o RPG foi jogado ou proposto, em relação ao horário curricular ou extracurricular/contraturno.
9. Referencial epistemológico-metodológico: áreas ou conceitos utilizados como principais referências para a utilização de jogos de representação junto ao ensino de História.

Em relação aos conceitos epistemológicos, referentes ao pensamento histórico, foram abordados de forma explícita apenas em duas dissertações (PEREIRA, 2014 e APRIGIO, 2021), e por esse motivo não foram colocados enquanto categoria para a elaboração dos quadros.

QUADRO 1 - Dissertações encontradas e analisadas sobre RPG analógico no ensino de História

Ano	Autor (a)	Título
2008	CARDOSO, Eli Teresa.	MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O LÚDICO: O JOGO RPG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.
2010	PEREIRA, Priscilla E. F.	RPG E HISTÓRIA: O DESCOBRIMENTO DO BRASIL.
2011	FRANCISCO, Ricardo J. S.	OS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGEM E SUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.
2014	PEREIRA, Juliano S.	UMA MÁQUINA DO TEMPO MOVIDA À IMAGINAÇÃO: RPG E

		EMPATIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.
2014	RODRIGUES, Jocymara M.	NARRAÇÃO E IMAGINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA ATRAVÉS DO ROLE PLAYING GAME.
2016	SILVA, Claudio R. V.	A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA QUE FAZ USO DO ROLEPLAYING GAME NA SALA DE AULA.
2017	CORRÊA, André L. C.	CRIANDO HISTÓRIAS, APRENDENDO HISTÓRIA - O USO DO RPG COMO INSTRUMENTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.
2017	COSTA, Carlos E. S.	RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO POTENTE PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR.
2017	FREITAS, Juliana A.	RPG MEDIEVO IBÉRICO: A INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS COMO UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE IDADE MÉDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.
2018	MOREIRA, Valeria C.	ENSINO DE HISTÓRIA E RPG COMO FERRAMENTA NOS ESTUDOS REGIONAIS: POSSIBILIDADES EM “A RETIRADA DA LAGUNA” DE ALFREDO D’ ESCRAGNOLLE TAUNNAY.
2018	PESSOA, Bruno MA.	EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS PARA O USO DO RPG EM SALAS DE AULA DE RECIFE-PE.
2019	PARISOTO, Cristiane	AS CONQUISTAS DO PROLETARIADO E OS SENTIDOS DO TRABALHO: UM JOGO DE RPG COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.
2021	APRIGIO, Alex S.	KHEMET: ORALIDADE NARRATIVA E PEDAGOGIA GRIOT A PARTIR DE UM JOGO DE RPG.
2021	SILVEIRA, Matheus F.	DADOS & DEVANEIOS: RPG COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA.

Fonte: O autor (2023).

Depois de construir um trajeto até aqui, vale explicitar que a intenção de reunir as dissertações supracitadas é estabelecer um ponto de partida para futuros trabalhos sobre o uso de RPGs para potencializar o ensino de História, tendo em vista a metodologia da aprendizagem histórica e as categorias do pensamento histórico mobilizadas pelos jogos de representação.

4.1: QUADROS POR DISSERTAÇÃO

QUADRO 2: Dissertação 1 - "MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O LÚDICO: O JOGO RPG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA" - CARDOSO, Eli Teresa

Área, IES e ano	Mestrado em Educação (Unicamp 2008)
Experiência prática em espaço escolar:	Sim, com uma turma da professora-pesquisadora - primeiro momento com alunos em contraturno, que desenvolvem um segundo momento em sala de aula.
Ano/Série ou faixa etária:	Sétimo Ano do Ensino Fundamental.
Sistema(s) de RPG:	3D&T ("Defensores de Tóquio 3ª Edição") simplificado.
Conteúdos substantivos abordados:	Descobrimiento do Brasil e Brasil Colonial.
Modalidade Narrativa:	Mestres-auxiliares (3 grupos para um total de 21 estudantes).
Participação Representativa:	Individual.
Formato metodológico:	Simultâneo, em horário extracurricular e curricular.
Referencial epistemológico-metodológico:	Estudos cognitivos; Pesquisa-ação.

FONTE: O autor (2023).

A dissertação de Cardoso (2008) está diretamente voltada para sua prática como professora de história. A partir de uma análise e balanço sobre o panorama do ensino dessa disciplina no Brasil, assim como partindo da epistemologia da Psicologia da Educação, sua pesquisa "consiste na aplicação e análise dos efeitos de uma estratégia de ensino lúdica, considerada motivadora no processo ensino-aprendizagem de História" (CARDOSO, 2008, p. 39). Seu contato com RPG, como descrito pela própria pesquisadora, ocorreu através de estudantes que tinham "bom desempenho" em aulas de história, destacando sua motivação pessoal em utilizar os jogos de RPG como uma maneira de incentivar a prática e o hábito de leitura entre outros alunos.

Quadro 3: Dissertação 2 - PEREIRA, Priscilla EF. "RPG E HISTÓRIA: O DESCOBRIMENTO DO BRASIL"

Área, IES e ano:	Mestrado em História (linha de Ensino de História e Saberes Históricos - UFPB 2010)
Experiência prática em espaço escolar:	Não. Analisa um sistema específico de livro-jogo.
Ano/Série ou faixa etária:	Não explicitado.
Sistema(s) de RPG:	Livro-jogo "O Descobrimento do Brasil" (RICON, 1999), da série Mini-GURPS.
Conteúdos substantivos abordados:	Descobrimento do Brasil.
Modalidade Narrativa:	Livro-jogo.
Participação Representativa:	Livro-jogo.
Formato metodológico:	Pensado para uso em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico:	Teoria da História e Historiografia; Análise e crítica historiográfica do sistema e seleção de fontes.

FONTE: O autor (2023).

Partindo totalmente da epistemologia da História e Historiografia, a pesquisadora Priscilla Pereira (2010) estabeleceu uma análise de um sistema livro-jogo específico, lançado em 1999 como parte de uma coleção com conteúdos do Descobrimento do Brasil e Brasil Colonial, destinado a abordar o tema da chegada de europeus na América alinhado a uma historiografia tradicional. A autora conclui sua pesquisa questionando se o uso de RPGs em sala de aula junto ao ensino de história deve ocorrer utilizando materiais cujos discursos perpetuam abordagens tradicionais da historiografia ou unilaterais em geral.

Quadro 4 - Dissertação 3: FRANCISCO, Ricardo JS. "OS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGEM E SUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA".

Área, IES e ano:	Mestrado em História Social (linha de História e Ensino - UEL, 2011)
Experiência prática em espaço escolar:	Sim, em sala de aula com a turma de outro professor, durante horário curricular.

Ano/Série ou faixa etária:	Sétimo Ano do Ensino Fundamental.
Sistema(s) de RPG:	“3D&T” (Defensores de Tóquio 3ª Edição - licença aberta) ³³ ;
Conteúdos substantivos abordados:	Brasil Colonial.
Modalidade Narrativa:	Mestres-auxiliares em diversos grupos de 4 a 6 jogadores, em uma turma de 34 estudantes.
Participação Representativa:	Individual.
Formato metodológico:	Simultâneo, em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico:	Teoria da História e Historiografia; Estudos cognitivos; Didática da História.

FONTE: O autor (2023).

A dissertação de Francisco (2011) apresenta a narrativa como elemento central para a história e historiografia, relacionando também o potencial do jogo narrativo com os elementos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e o conceito de *literacia histórica* de Peter Lee (2006). A partir dessas relações, o pesquisador vê uma possibilidade de ação contra as dificuldades da prática do ensino de história, e propõe uma experiência em sala de aula utilizando um jogo narrativo para estimular a inteligibilidade do conhecimento histórico, apostando na ficção como possibilidade de percepção de diferenças entre a realidade e o jogo. Em vez disso, detectou em seus resultados, analisando as narrativas produzidas pelos alunos, que houve um afastamento da ficção com a realidade, e mesmo a utilização de regras simples sem o tempo ou trato adequado se tornam contratempos, trazendo o foco às regras em si em vez da narrativa. Pensando a prática do ensino, contextualizando detalhadamente a escola, região e estrato socioeconômico dos estudantes, o autor conclui que o *tempo* disponível para aplicação é fundamental, levantando a hipótese do uso do RPG como método possivelmente melhor aproveitada fora do limitado horário curricular da sala de aula. As dificuldades encontradas por Francisco ilustram sua queixa ao longo da pesquisa a respeito da falta de metodologia adequada para o RPG em si e para o ensino de história.

³³ CASSARO, Marcelo. Manual 3D&T Fastplay. Porto Alegre: Jambô, 2009.

Quadro 5 - Dissertação 4: PEREIRA, Juliano S. "UMA MÁQUINA DO TEMPO MOVIDA À IMAGINAÇÃO: RPG E EMPATIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA".

Área, IES e ano:	Mestrado em História Social (linha de História e Ensino - UEL, 2014)
Experiência prática em espaço escolar:	Sim, com três turmas do próprio professor-pesquisador.
Ano/Série ou faixa etária:	Sétimo Ano do Ensino Fundamental.
Sistema(s) de RPG:	Próprio e simplificado.
Conteúdos substantivos abordados:	História Antiga (Roma) e Escravidão.
Modalidade Narrativa:	Professor-narrador.
Participação Representativa:	Coletiva.
Formato metodológico:	Simultâneo, em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico:	Teoria da História e Historiografia; Estudos cognitivos e Educação Histórica.

FONTE: O autor (2023).

O trabalho de Juliano Pereira (2014) é o primeiro a enfatizar parte de sua abordagem metodológica junto a conceitos epistemológicos da História, notadamente empatia histórica, evidência histórica e imaginação histórica. Ao mesmo tempo, além de visitar esses conceitos a partir de Rüsen (2012) e Ashby & Lee (2001), destaca o papel do RPG como jogo colaborativo, promovendo a solidariedade. Defende a abordagem temática do ensino de história, salientando o papel mediador do professor:

"Não se trata de tirar de cena o professor, já que de nada vale o jogo pelo prazer do jogo. Para que ele nos sirva como uma ferramenta pedagógica deve ser direcionado pelo professor, que auxilia e conduz o aluno para que compreenda os conceitos trabalhados em sala através do jogo." (PEREIRA, 2014, p.32).

Por esse motivo, o autor destaca a importância da maneira de abordar um tema, partindo de sua própria prática como professor de história. A partir das próprias experiências, portanto, ele elabora uma proposta enfatizando o levantamento de conhecimentos prévios e o diálogo com fontes históricas, formulando perguntas junto

dos alunos sobre fontes do passado e do presente enquanto discursos, testemunhos de um passado. Quanto à metodologia utilizada, foi a primeira dissertação a tentar formular uma possibilidade de proposta metodológica para a referência de outros professores de História interessados em tentar usar jogos de representação enquanto método, partindo da aprendizagem histórica e dos estudos cognitivos, usando do jogo como ferramenta pedagógica (Vygotski) e explorando o RPG enquanto jogo no ensino. A dissertação relaciona fontes históricas e ensino de história utilizando o RPG como alternativa para se distanciar de “uma ideia de História linear e cronológica, passando para uma visão temática na qual o aluno possa entender que a História é feita de continuidades e rupturas” (PEREIRA, 2014, p.30).

Quadro 6 - Dissertação 5: RODRIGUES, Jocymara M. "NARRAÇÃO E IMAGINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA ATRAVÉS DO ROLE PLAYING GAME"

Área, IES e ano:	Mestrado em Educação Brasileira (linha de História e Ensino - UFC, 2014)
Experiência prática em espaço escolar:	Sim, com turma da própria professora-pesquisadora - apresentado em sala e jogado com estudantes voluntários em contraturno.
Ano/Série ou faixa etária:	3ª Série do Ensino Médio.
Sistema(s) de RPG:	“Livro das Lendas” adaptado ³⁴
Conteúdos substantivos abordados:	Diáspora Africana, Descobrimento do Brasil, Brasil Colonial e Escravidão.
Modalidade Narrativa:	Professora-narradora, para um grupo de 6 estudantes entre 17 e 18 anos.
Participação Representativa:	Individual.
Formato metodológico:	Simultâneo, em horário extracurricular.
Referencial epistemológico-metodológico:	Estudos cognitivos e Psicologia da Educação; Pesquisa-ação.

FONTE: O autor (2023).

³⁴ Cf. MARCONDES, G. C. Livro das Lendas: aventuras didáticas. - 1. ed., - Porto Alegre: Zouk Editora, 2005.

Para Rodrigues, partindo de referenciais epistemológicos da psicologia da educação, o RPG é utilizado como ferramenta pedagógica, destacando a importância da ‘exotopia’ para a utilização didática dos jogos de representação. Segundo ela, o “deslocamento do ponto de vista do sujeito para o ponto de vista do personagem” (RODRIGUES, 2014, p.100) é essencial para o desenvolvimento da narrativa, assim como para a construção de identidade, na diferenciação entre si mesmo e o personagem. Abordando especificamente o recorte da Diáspora Africana, enfatizou narrativas sobre a perda de identidade dos escravizados trazidos à América e a necessidade de reconstruí-las em outro continente. Como resultado apresentado, a autora destaca o sentimento de “conexão” por parte dos alunos com o tema e com a narrativa construída em jogo, sentindo-se agentes ativos dentro dos processos históricos do século XVI através de seus personagens, assim como sujeitos no século XXI. A abordagem de Rodrigues baseou-se na metodologia de autores que utilizaram os jogos de representação no ensino de outras disciplinas, apoiando-se em grande parte no aspecto lúdico como motivador para o ensino e defendendo o RPG como meio em potencial para abordar temas complexos ou controversos junto ao ensino de história, nesse caso específico com a Diáspora Africana.

Quadro 7 - Dissertação 6: SILVA, Claudio RV. “A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA QUE FAZ USO DO ROLEPLAYING GAME NA SALA DE AULA”

Área, IES e ano	Mestrado em Educação (UFPE, 2016)
Experiência prática em espaço escolar:	Sim, em sala de aula durante as aulas de história do professor analisado.
Ano/Série ou faixa etária:	Primeiras Séries do Ensino Médio
Sistema(s) de RPG:	"Alea Jacta Est" (de autoria do professor analisado, simplificado e com elementos de LARP)
Conteúdos substantivos abordados:	História Antiga e Civilizações da Antiguidade (Babilônia, China, Egito, Fenícia, Índia, Kush, Pérsia e Hebreus)
Modalidade(s) Narrativa(s):	Professor-narrador e elementar.
Participação Representativa:	Sociológica.

Formato Metodológico:	Simultâneo, em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico	Educação libertadora e pedagogia da autonomia freireanas; estudo de caso do tipo etnográfico.

FONTE: O autor (2023).

O estudo de Silva (2016) buscou em primeiro lugar investigar o que já havia sido produzido em relação aos usos didáticos de RPGs em sala de aula, inclusive saindo apenas do âmbito do ensino de história. Sua busca foi a primeira nesse recorte que partiu de múltiplas referências anteriores para basear a prática do jogo de representação no ensino, resultando em uma dissertação fundamentada na prática freireana e perspectivando a consciência histórica na aprendizagem. A pesquisa enfatizou abordagens que voltaram-se para a utilização dos jogos de representação em sala de aula durante horário curricular, analisando a prática docente de um professor específico, que utiliza de RPGs em sala de aula como estratégia, mas também como metodologia. Como resultado, o autor detectou que a complexidade de regras não é necessariamente um impedimento para o engajamento e compreensão dos estudantes em sala de aula, mas chama a atenção para a prática docente e para o professor enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem, sendo um agente responsável por tornar a experiência com jogos de representação no ensino um meio para potencializar o aprendizado. Mergulhando na realidade do professor e escola investigados, em um contexto onde estudantes de ensino médio encontram dificuldades para ler frases simples, o autor destacou a posição do professor investigado que buscou uma abordagem para incentivar o desenvolvimento da leitura e interpretação de texto, enfatizando possibilidades pedagógicas de metodologia e contrapondo-se a exclusividade do motivador lúdico como justificativa para o uso de RPGs no ensino de História. Além da leitura, também foram elencadas a expressão oral e escrita, a cooperatividade, solidariedade e sociabilidade, assim como a formação do saber e do conhecimento histórico escolar como “ganhos pedagógicos”, proporcionados pela observação da experiência prática do professor analisado.

Quadro 8 - Dissertação 7: CORRÊA, André LC. "CRIANDO HISTÓRIAS, APRENDENDO HISTÓRIA - O USO DO RPG COMO INSTRUMENTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA"

Área, IES e ano	Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRGS - 2017)
Experiência prática em espaço escolar:	Sim, em sala de aula durante horário curricular e em contraturno com 5 estudantes voluntários (12-14 anos).
Ano/Série ou faixa etária:	Sétimo ano do Ensino Fundamental.
Conteúdos substantivos abordados:	Descobrimiento do Brasil e Brasil Colonial.
Sistema(s) de RPG:	Livros-jogo e Mini-GURPS "Descobrimiento do Brasil" e "Estradas e Bandeiras" (RICON, 1999).
Modalidade(s) Narrativa(s):	Livros-jogo em horário curricular e professor-narrador em contraturno.
Participação Representativa:	Livro-jogo e individual.
Formato Metodológico:	Simultâneo em horário curricular e extracurricular.
Referencial epistemológico-metodológico	Estudos cognitivos e Didática da História; Grupo focal.

FONTE: O autor (2023).

O estudo de Corrêa (2017) contém a explícita intenção de introduzir ao pensamento científico e categorias do pensamento histórico por meio dos RPGs - através de etapas específicas como, por exemplo, a criação de personagens. Sua dissertação trabalha usos didáticos dos jogos de representação como metodologia de ensino por profissionais da pedagogia ou outras áreas da Educação, não especificamente ao ensino de história. Uma de suas principais contribuições é a abordagem do anacronismo como possibilidade de aprendizado. O autor destaca a importância dos conhecimentos prévios dos alunos para a formação da consciência histórica através do pensamento narrativo, partindo também das próprias experiências para propor possibilidades de utilização dos jogos de representação em sala de aula ou na escola, em horário extracurricular, incentivando a prática do RPG em si para fins educacionais. Sua pesquisa trata o jogo de representação como possibilidade de

metodologia, a ser dominada pelo professor que busca utilizá-la.

Quadro 9 - Dissertação 8: COSTA, Carlos E. S. "RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO POTENTE PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR"

Área, IES e ano	Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRJ - 2017)
Experiência prática em espaço escolar:	Não. Apresenta potencialidades do uso de RPGs no ensino de história.
Sistema(s) de RPG:	Próprio e simplificado.
Ano/Série ou faixa etária:	Não especificado.
Conteúdos substantivos abordados:	Golpe Civil-Militar de 1964 e governo João Goulart.
Modalidade(s) Narrativa(s):	Professor-narrador.
Participação Representativa:	Individual.
Formato Metodológico:	Simultâneo, em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico	Teoria da História e Historiografia.

FONTE: O autor (2023).

Já Costa (2017) parte da epistemologia da História para articular a utilização dos RPGs no ensino de História justamente como ferramentas para o desenvolvimento de narrativas históricas escolares e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Sua dissertação apresenta uma possibilidade específica de cenário para utilização didática de jogos de representação por professores de história a partir da temática das tensões pré-ditadura militar no Brasil, mas não aborda nenhuma metodologia anterior sobre RPGs. Junto à dissertação, o autor apresentou um pequeno livreto de produção própria em anexo para contextualização geral da proposta para sala de aula, com algumas informações e fontes a respeito de eventos e personagens específicos do recorte selecionado. No entanto, não formulou detalhes do sistema em relação a regras, enfatizando o caráter narrativo e por conseqüência aproximando-se de uma abordagem mais semelhante ao

Storytelling ou da modalidade elementar.

Quadro 10 - Dissertação 9: FREITAS, Juliana A. "RPG MEDIEVO IBÉRICO: A INTERPRETAÇÃO DE PAPEIS COMO UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE IDADE MÉDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL".

Área, IES e ano	Mestrado Profissional em Ensino de História (UFSC - 2018)
Experiência prática em espaço escolar:	Não. Propõe material de referência para utilização junto a turmas do Ensino Fundamental.
Ano/Série ou faixa etária:	Sétimos anos do Ensino Fundamental.
Conteúdos substantivos abordados:	História Medieval, Península Ibérica e Islamismo.
Sistema(s) de RPG:	Dungeon World (LaTorra & Sage, 2016) adaptado para representação coletiva.
Modalidade(s) Narrativa(s):	Professor-narrador.
Participação Representativa:	Coletiva.
Formato Metodológico:	Simultâneo, em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico	Teoria da História e Historiografia do Medieval Ibérico; Didática da História e Aula-Oficina.

FONTE: O autor (2023).

A dissertação de Freitas (2018) parte da perspectiva que em uma sociedade cada vez mais informatizada, cada vez mais conteúdo é trazido para dentro de sala de aula pelos próprios alunos, então busca uma linguagem intermediária que tenha como finalidade o desenvolver da consciência histórica dos estudantes. A autora baseia sua metodologia na utilização de jogos e ensino de história em Meinerz (2013) e na Aula-Oficina de Isabel Barca (2004). Também partindo do lúdico como justificativa, defende a mediação do jogo pelo professor e volta sua abordagem para a capacitação de professores para a utilização de um sistema específico, adaptado e com material de apoio (entre personagens pré-concebidos, mapas e outras fontes históricas) para referenciar o processo de criação de personagens. Da mesma maneira, alguns desses materiais testemunham acerca de eventos históricos específicos e incentivam a mobilização de eventos dentro da narrativa do jogo. A autora propõe bases para a

utilização em torno do tema do medievo ibérico e utilizando a representação coletiva.

Quadro 11 - Dissertação 10: MOREIRA, Valeria C. "ENSINO DE HISTÓRIA E RPG COMO FERRAMENTA NOS ESTUDOS REGIONAIS: POSSIBILIDADES EM 'A RETIRADA DA LAGUNA' DE ALFREDO D'ESCRAIGNOLLE TAUNNAY".

Área, IES e ano	Mestrado Profissional em Ensino de História (UEMS, 2018)
Experiência prática em espaço escolar:	Não. Propõe material de referência para utilização em estudo de história regional.
Ano/Série ou faixa etária:	Não especificado.
Sistema(s) de RPG:	Próprio e simplificado.
Conteúdos substantivos abordados:	Guerra do Paraguai.
Modalidade(s) Narrativa(s):	Mestres-auxiliares.
Participação Representativa:	Individual.
Formato Metodológico:	Simultâneo, em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico	Teoria da História e Historiografia.

FONTE: O autor (2023).

O estudo de Moreira (2018) volta-se especificamente para a temática da Guerra do Paraguai devido ao interesse em trabalhar com uma fonte histórica específica para abordar a história regional do Mato Grosso do Sul. Por esse motivo, enfatiza sua dissertação justamente na exploração da fonte em si e sua relação com o contexto da temática abordada. Sua dissertação propõe uma referência simples de material didático para a utilização do RPG como metodologia de ensino para história regional.

Quadro 12 - Dissertação 11: PESSOA, Bruno MA. "EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS PARA O USO DO RPG EM SALAS DE AULA DE RECIFE-PE"

Área, IES e ano	Mestrado em História (linha de "Ensino de História e Cultura Regional"- UFRPE, 2018)
Experiência prática em espaço escolar:	Não. Entrevistas com professores que utilizam RPGs em sala de aula e propõe metodologia de potenciais

	utilizações.
Ano/Série ou faixa etária:	Direciona abordagem com anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Sistema(s) de RPG:	Não especificado: recomenda 3D&T (Defensores de Tóquio 3ª Edição) e Mini GURPS.
Conteúdos substantivos abordados:	Não especificado; Flexível.
Modalidade(s) Narrativa(s):	Professor-narrador para representação coletiva e mestres-auxiliares para representação individual.
Participação Representativa:	Orienta representação individual e coletiva.
Formato Metodológico:	Simultâneo, em horário curricular e extracurricular.
Referencial epistemológico-metodológico	Pedagogia da autonomia; Entrevistas e História Oral.

FONTE: O autor (2023).

Na dissertação de Pessoa (2018), sua metodologia de pesquisa envolveu a entrevista com dois professores que utilizam RPGs em sala de aula, e no diálogo com as experiências dos entrevistados, elabora algumas noções de planejamento para uma “aula-aventura”, que é apenas uma nomenclatura utilizada pelo autor ao referir-se às aulas planejadas para o uso de jogos de representação. Dessas entrevistas, destacou-se a importância de elementos como o planejamento e a familiaridade do professor com os jogos de representação, assim como a relevância do conhecimento do contexto de aplicação (a sala de aula, a turma, a escola, etc). Como resultado, o autor salienta com base nos depoimentos dos entrevistados a contribuição dos RPGs para o exercício da cooperação entre estudantes. Para ele, a “imersão” na narrativa é fundamental enquanto método e justificativa, pois conecta o estudante ao tema através de uma ambientação narrada.

Quadro 13 - Dissertação 12 - PARISOTO, Cristiane dos Anjos. “AS CONQUISTAS DO PROLETARIADO E OS SENTIDOS DO TRABALHO: UM JOGO DE RPG COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”

Área do conhecimento:	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (IFSul - 2019)
-----------------------	---

Aplicação em espaço escolar:	Sim, com a turma de outro professor.
Ano/Série ou faixa etária:	3ª série do ensino médio técnico (Curso Técnico Integrado em Multimídia)
Sistema(s) de RPG:	Próprio, simplificado e linear, confeccionado pela autora.
Conteúdos substantivos abordados:	Revolução Industrial e Trabalho.
Modalidade(s) Narrativa(s):	Mestres-auxiliares.
Participação Representativa:	Individual.
Formato Metodológico:	Simultâneo, em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico	Teoria da História e Historiografia; Pedagogia Histórico-Crítica.

FONTE: O autor (2023).

A perspectiva da pesquisa de Parisoto (2019) parte da educação profissional e tecnológica, visto que seu contexto de produção foi o IFSul e o contexto de aplicação foi o IFRS, ambos institutos federais voltados para o ensino profissionalizante. Buscando maneiras de abordar como temática relações de trabalho e obtenção de direitos trabalhistas, utiliza uma proposta própria de jogo como metodologia em potencial, mas sem referencial metodológico concreto para o ensino de História ou para a própria utilização didática do RPG. O sistema proposto pela autora possui certa linearidade, o que delimitou a experiência dos estudantes diante da narrativa.

Quadro 14 - Dissertação 13: APRIGIO, Alex S. "KHEMET: ORALIDADE NARRATIVA E PEDAGOGIA GRIOT A PARTIR DE UM JOGO DE RPG"

Área do conhecimento:	Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRJ, 2021)
Aplicação em espaço escolar:	Não. Expõe potencialidades com o sistema proposto de mesma autoria.
Ano/Série ou faixa etária:	Orienta utilização apenas com ensino médio.
Recorte temático:	História Antiga (Egito) e História da África.
Sistema(s) de RPG:	'Khemet', próprio do pesquisador.
Modalidade(s) Narrativa(s):	Professor-narrador.

Participação Representativa:	Individual ou coletiva.
Formato Metodológico:	Simultâneo, em horário curricular.
Referencial epistemológico-metodológico:	História e historiografia (afrocêntrica); Estudos cognitivos, Educação Histórica; Oralidade orientada.

FONTE: O autor (2023).

A pesquisa de Aprígio, propondo-se a explorar o aspecto da oralidade nos RPGs e na centralidade da fala para a narratividade do pensamento histórico, articulando uma perspectiva única com base em autores africanos para pensar o ensino de história da África. O autor desenvolveu um sistema próprio, complexo e enriquecido pela abordagem afrocêntrica, dedicando parte de sua dissertação a direcionamentos metodológicos em relação a aplicação e potencialidades. Aprígio também desenvolveu brevemente o conceito de consciência histórica em sua dissertação para utilizar a abordagem de RPG junto ao conceito epistemológico de empatia histórica, a partir de Juliano Pereira (2014), .

Quadro 15 - Dissertação 14: SILVEIRA, Matheus F. "DADOS & DEVANEIOS: RPG COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA".

Área, IES e ano:	Mestrado Profissional em Ensino de História (UFSC, 2021)
Experiência prática em espaço escolar:	Sim, descrição de três experiências: as duas primeiras com dez alunos de sétimo ano em sala de aula e a terceira com mestres-auxiliares em sala de aula de três turmas em três colégios diferentes.
Ano/Série ou faixa etária:	Primeira e segunda experiências com Sétimos Anos; Terceira experiência com três turmas nos anos finais do Ensino Fundamental e primeiras séries do Ensino Médio.
Sistema(s) de RPG:	1) Sistema simplificado independente não explicitado; 2) Dungeon World (LATORRA & KOEBEL, 2015) ³⁵ adaptado; e 3) Áureos (BAROCHELO JUNIOR, 2018) ³⁶ , dentre outras experiências no apêndice.
Conteúdos substantivos abordados:	1) Expansão Marítima Europeia; 2) Inquisição e Antigo

³⁵ Cf. DUNGEON WORLD. Criação de Sage LaTorra e Adam Koebel. Secular Games, 2015.

³⁶ RPG sobre afrodescendentes abençoados pelo poder dos orixás. Cf. ÁUREOS – Os dançarinos da lua. Criação de Reynaldo Cruz Barochelo Junior. Autopublicado: São José do Rio Preto, 2018.

	Regime; 3) Brasil Colonial.
Modalidade(s) Narrativa(s):	Professor-narrador e mestres-auxiliares.
Participação Representativa:	Individual.
Formato Metodológico:	Alternada e simultânea, em horário curricular e extracurricular.
Referencial epistemológico-metodológico:	Teoria da História, Filosofia e Didática da História; Pesquisa-ação crítica.

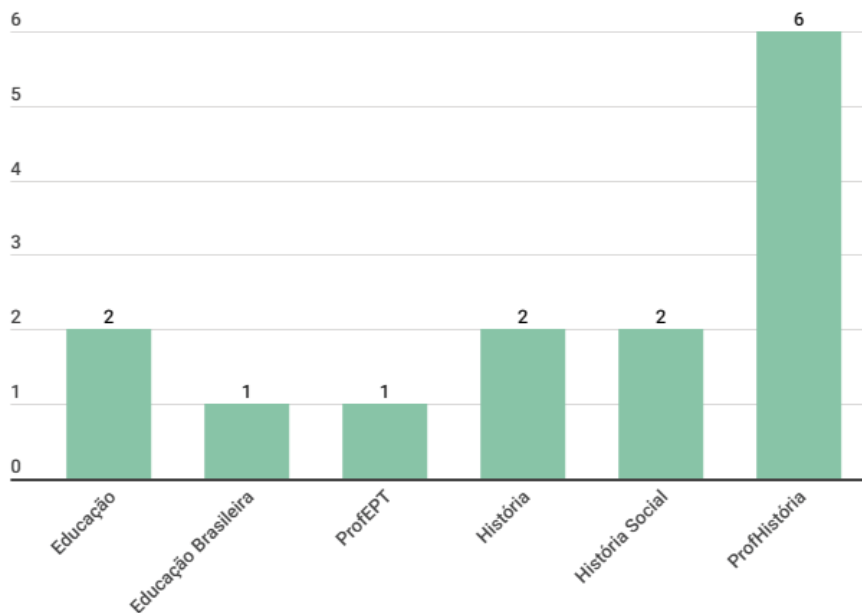
FONTE: O autor (2023).

O trabalho de Silveira (2021) propõe inicialmente o RPG como composto essencialmente por três pilares: 'separação', 'simulação' e 'contação'. Essa tríade teria origem nas três grandes influências dos RPGs segundo o autor: os jogos de guerra, o faz-de-conta e a contação de histórias. É o único estudo que faz menção a algumas produções e abordagens internacionais sobre RPG e ensino, destacando que o RPG está cada vez mais parte da cultura histórica juvenil e da cultura escolar. Para ele, o RPG é tratado como metodologia para criar e mediar um espaço de aprendizagem, tentando descrever ao máximo os jogos de representação para permitir maior compreensão sobre esses jogos e suas potencialidades, buscando também orientar possibilidades de aprendizado a serem exploradas por professores interessados em tentar utilizar essa metodologia. Em suas experiências, enfatizou que o maior desafio é a superação do 'medo escolar de errar', apostando nos jogos de representação como uma proposta acolhedora e convidativa, ao mesmo tempo que um meio potente para o ensino. De forma audaciosa, também propõe que a utilização de RPGs no ensino como "elemento surpresa" pode ter resultados positivos, ainda que seja um método para contextos específicos.

4.2: GRÁFICOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE

Concatenando esses trabalhos, alguns dos dados compilados e ilustrados foram os seguintes:

Figura 1: Dissertações por área do programa de pós-graduação

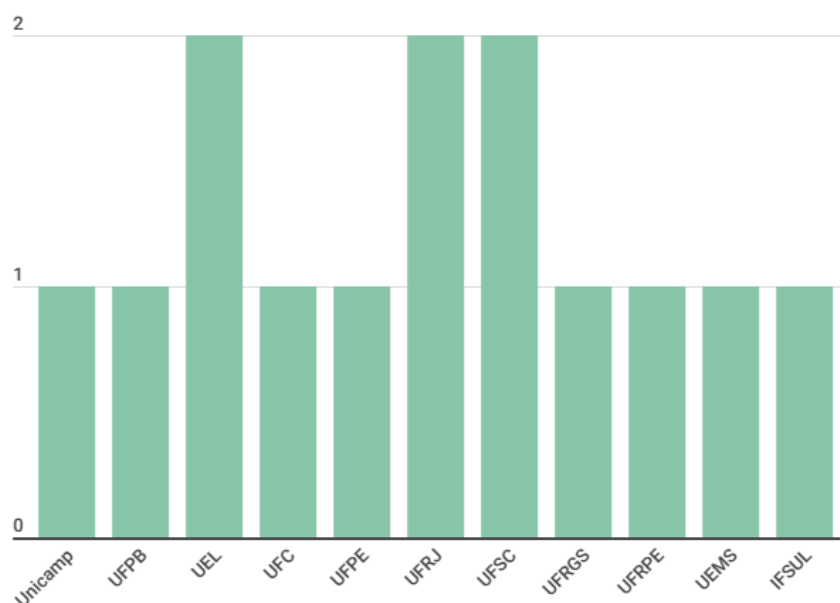


Descrição da figura: gráfico em colunas com o número de dissertações encontradas por área: Educação, 2; Educação Brasileira, 1; Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 1; História, 1; História Social, 2; e Mestrado Profissional em História (ProfHistória), 6.

Fonte: O Autor (2023)

Logo no início da análise, chamou a atenção para a produção acadêmica desenvolvida pelos programas de Mestrados Profissionais em relação a outros programas de pós-graduação. Notadamente, 7 das 14 dissertações totais foram defendidas nesses programas, dentre elas 6 dissertações de Mestrados Profissionais em Ensino de História (ProfHistória) e 1 Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Também é curioso observar que todas as dissertações em mestrados profissionais no recorte estão inseridos no período 2017-2021, representando 7 dos 8 trabalhos desse recorte temporal.

Figura 2: Dissertações por IES



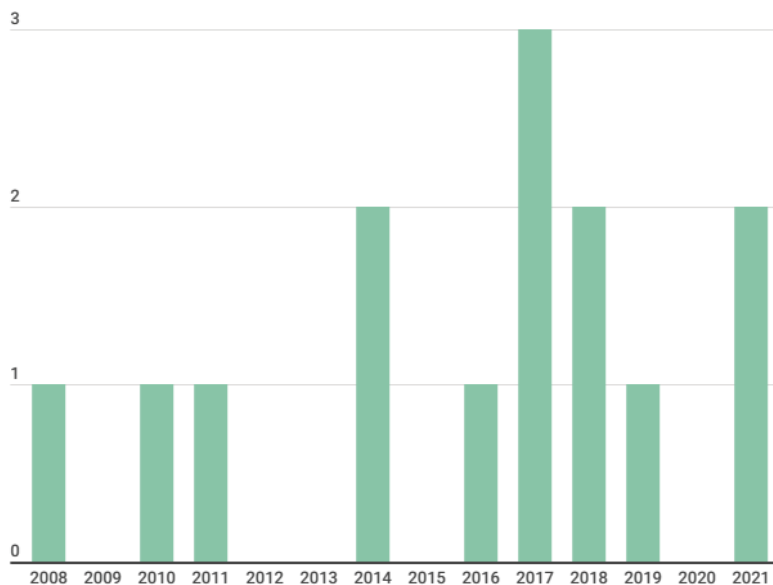
Descrição da figura: gráfico em colunas com o número de dissertações por universidade: Unicamp, 1; UFPB, 1; UEL, 2; UFC, 1; UFPE, 1; UFRJ, 2; UFSC, 2; UFRGS, 1; UFRPE, 1; UEMS, 1; e IFSUL, 1.

Fonte: O Autor (2023)

A separação de dissertações por IES tem como objetivo ilustrar em quais instituições de ensino superior estão sendo desenvolvidas pesquisas sobre jogos de representação e ensino de história, mas especialmente ao elemento de que a proximidade geográfica ou institucional não pareceu facilitar, em um primeiro momento, o diálogo entre diferentes estudos sobre a metodologia do ensino de história utilizando RPGs. Para exemplificar, o primeiro destaque fica para a Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, com os trabalhos pioneiros envolvendo jogos de representação e Didática da História, de Ricardo Francisco (2011) e Juliano Pereira (2014), porém o estudo de Pereira não faz nenhuma menção ao de Francisco. De maneira semelhante,

na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) dentro do mesmo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, 2 dissertações foram defendidas: a de Carlos Costa (2017) e a de Alex Aprigio (2021), mas a mais recente também não aborda a anterior. A única exceção nesse sentido é para as dissertações defendidas no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde a dissertação de Juliana Freitas (2017) é mencionada por Matheus Silveira (2021) como um referencial de sistema para a utilização de RPGs no ensino de História. Essa lacuna levou à busca do aprofundamento a respeito de quais foram os referenciais metodológicos e epistemológicos utilizados pelos autores das dissertações - ilustrado posteriormente.

Figura 3: Dissertações por ano de publicação



Descrição da figura: gráfico em colunas com o número de dissertações por ano de publicação: 2008, 1; 2010, 1; 2011, 1; 2014, 2; 2016, 1; 2017, 3; 2018, 2; 2019, 1; e 2021, 2.

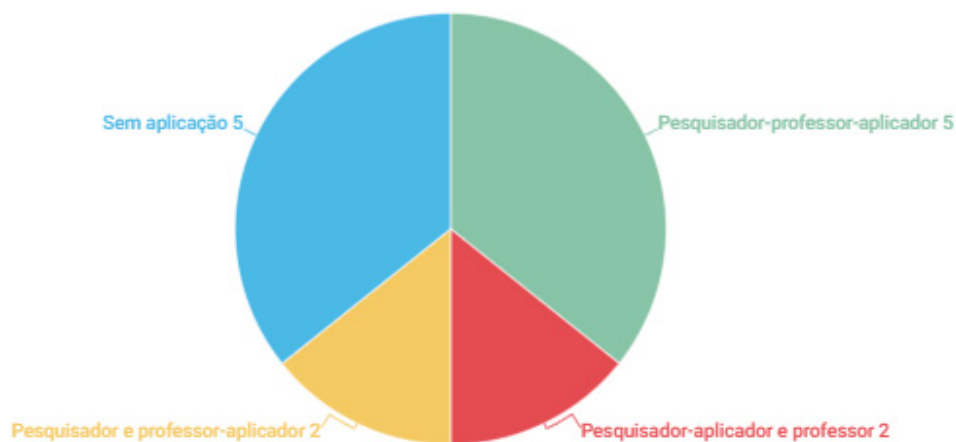
Fonte: O Autor (2023)

Sublinho que o estudo de Eli Cardoso (2008) é o primeiro no Brasil a abordar especificamente o uso de RPGs para o ensino de História, mas conectado a um movimento maior de difusão do potencial educativo dos jogos de representação,

referente aos congressos sobre uso de jogos de representação na Educação (SCHMIT, 2008). Considerando os trabalhos subsequentes de Priscilla Pereira (2010) e Ricardo Francisco (2011), é possível situar esses 3 primeiros trabalhos como um “primeiro movimento”, carentes de uma metodologia específica e questionando o potencial da utilização desses jogos, simbolizando uma primeira categoria de trabalhos que abordaram o recorte mas não aprofundaram relações sobre o tema, em parte possivelmente justamente por serem as dissertações pioneiras em relação ao ensino de História, especificamente.

A partir de 2014 parece haver um segundo movimento, já representado nas pesquisas de Juliano Pereira (2014) e Jocymara Rodrigues (2014), de preocupação com caminhos específicos para orientar a utilização desses jogos no espaço escolar, como por exemplo por meio de técnicas ou recortes específicos quanto ao método, mas também começando a pensar na relação com conceitos epistemológicos e da própria experiência, ou seja, no potencial da própria prática do RPG para a compreensão e utilização de conceitos complexos ou temas controversos. Esse movimento pode ser observado também em Corrêa (2017), Freitas (2018), Pessoa (2018), Aprigio (2021) e Silveira (2021).

Figura 4: Dissertações por relação pesquisador-prática de ensino



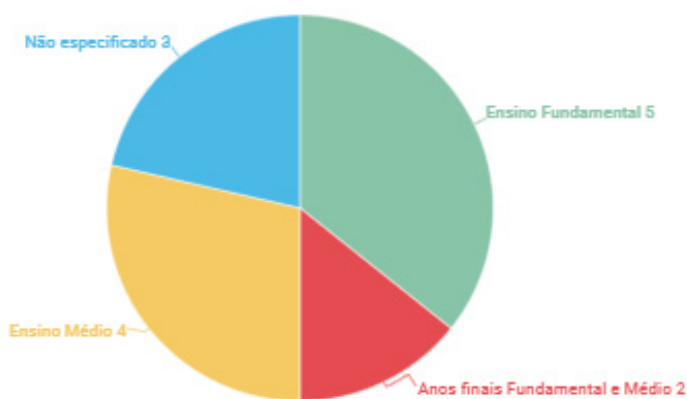
Descrição da imagem: gráfico circular ilustrando a relação entre pesquisador e professor por dissertação

aplicando RPG no ensino de história: Sem aplicação, 5; Pesquisador-professor-aplicador, 5; Pesquisador-aplicador e outro professor, 2; e Pesquisador e professor-aplicador, 2.

Fonte: O Autor (2023)

Durante as análises das dissertações, ficou evidente que a prática docente do professor levou a diferentes caminhos percorridos pelos autores. De forma bastante equilibrada, enquanto 5 (PEREIRA, 2010; COSTA, 2017; FREITAS, 2017; MOREIRA, 2018; APRIGIO, 2021) dos trabalhos não trataram de aplicação em sala de aula ou espaço escolar, dos outros 9, em 5 (CARDOSO, 2008; RODRIGUES, 2014; PEREIRA, 2014; CORREA, 2017, SILVEIRA, 2021) o pesquisador também atuou como professor e mediador da atividade com os RPGs, ou seja, foi responsável por dirigir e orientar a aplicação da atividade a partir do planejamento e execução da própria prática. Dentre os 4 trabalhos restantes, em 2 deles (SILVA, 2016; PESSOA, 2018) o pesquisador observou a prática de outro(s) professor(es) que utilizam jogos de representação no ensino de história e nos outros 2, o pesquisador foi o responsável por utilizar e aplicar os jogos de representação em parceria com um professor de história que não necessariamente participou da atividade (FRANCISCO, 2011; PARISOTO, 2019).

Figura 5: Dissertações por ano/série ou faixa etária destinada



Descrição: gráfico circular com o recorte das dissertações por faixa etária de acordo com o grau escolar: Ensino Fundamental, 5; Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2; Ensino Médio, 4; e Não especificado, 4.

Fonte: O Autor (2023)

O recorte por faixa etária não demonstrou uma tendência geral específica, mas chama a atenção que em 3 das 14 dissertações não houve explicitação de um direcionamento em relação à faixa etária ou grau escolar: a primeira (PEREIRA, 2010) por tratar-se de uma análise e crítica historiográfica a um sistema específico de RPG, enquanto as outras duas (COSTA, 2017 e MOREIRA, 2018) por propor materiais de referência para a utilização de jogos de representação no ensino de história. Ainda assim, reitero pelo menos nesse recorte, não há uma tendência geral para a utilização com uma faixa etária ou série específica, indicando certa flexibilidade em relação a sua utilização.

Figura 6: Dissertações por recorte de conteúdos substantivos



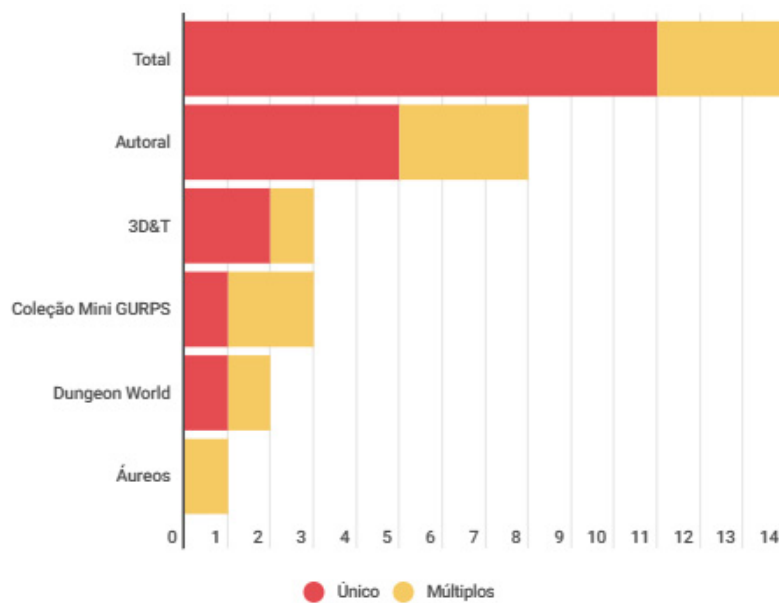
Descrição: gráfico circular representando as temáticas abordadas pelas dissertações por recorte espaço-temporal contextualizado e aproximado: Civilizações Antigas, 1; Medievo Ibérico, 1; Revolução Industrial, 1; Expansão Marítima Europeia e Brasil Colonial, 6; Guerra do Paraguai, 1; Golpe Civil-Militar brasileiro, 1; e Não especificado, 1.

Fonte: O Autor (2023)

Em relação aos conceitos substantivos abordados nas dissertações, impressionou a preferência por conteúdos relacionados ao período de Expansão

Marítima Europeia e Brasil Colonial, também chamado na historiografia eurocêntrica de “Grandes Navegações”, com 6 das 14 dissertações propondo a utilização de jogos de representação nesse recorte. Também de forma expressiva, temáticas específicas como Império Romano (PEREIRA, 2014), reinos antigo do Nilo (APRIGIO, 2021) e do Mediterrâneo ou Crescente Fértil (SILVA, 2016) foram sintetizados dentro da categoria “Civilizações Antigas”. Enquanto outras escolhas específicas ficaram bem delimitadas nos conceitos que abordaram, a única que não especificou um recorte temático foi na intenção de proposta metodológica chamada “aula-aventura” (PESSOA, 2018), sinalizando que qualquer conceito substantivo pode ser trabalhado através dos jogos de representação.

Figura 7: Dissertações por sistemas de regras

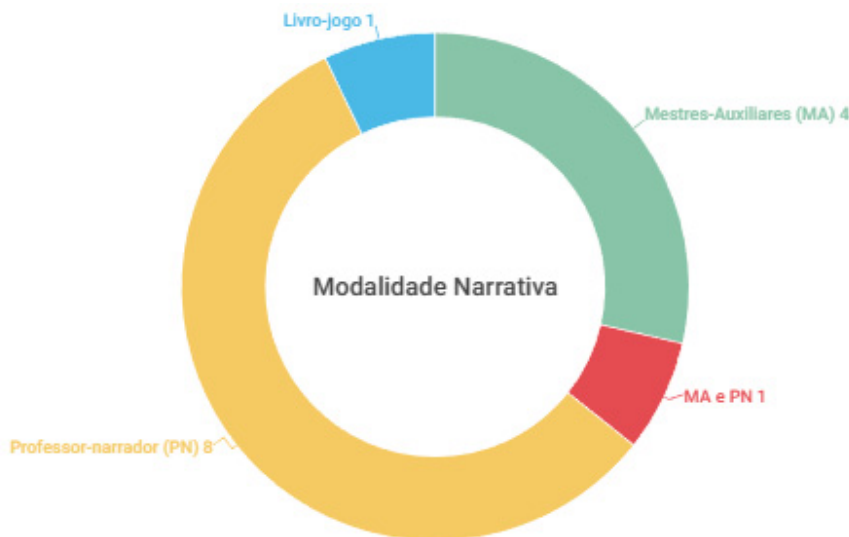


Descrição: gráfico em barras com o nome e número de utilizações de sistemas de regras utilizados por dissertação. Do Total de 14 trabalhos, 11 analisaram, utilizaram ou propuseram um único sistema, dos quais: Autorais, 5; Defensores de Tóquio 3ª Edição (3D&T), 2; Coleção Mini GURPS, 1; e Dungeon World 1. Os outros 3 trabalhos analisaram, utilizaram ou propuseram múltiplos sistemas, dos quais: Autorais, 3; Defensores de Tóquio 3ª Edição (3D&T), 1; Coleção Mini GURPS, 2; Dungeon World, 1; e Áureos, 1.

Fonte: O Autor (2023).

O gráfico para representar os sistemas que foram utilizados, analisados ou propostos pelas dissertações demonstra uma tendência a um conceito que foi abordado brevemente no presente estudo: o da adaptação. Partindo do pressuposto que esse é um jogo construído pelos jogadores enquanto se joga, e que as regras podem ser adaptadas para maior ou menor complexidade e desafios, é curioso observar que 8 dos 14 trabalhos utilizaram ou propuseram sistemas autorais próprios, enquanto os outros estudos buscaram utilizar sistemas notadamente conhecidos pela simplicidade - como os sistemas Defensores de Tóquio 3ª Edição (3D&T) e Dungeon World -, ou pelo tema histórico, a saber respectivamente pelos volumes da coleção Mini GURPS.

Figura 8: Dissertações por Modalidade Narrativa



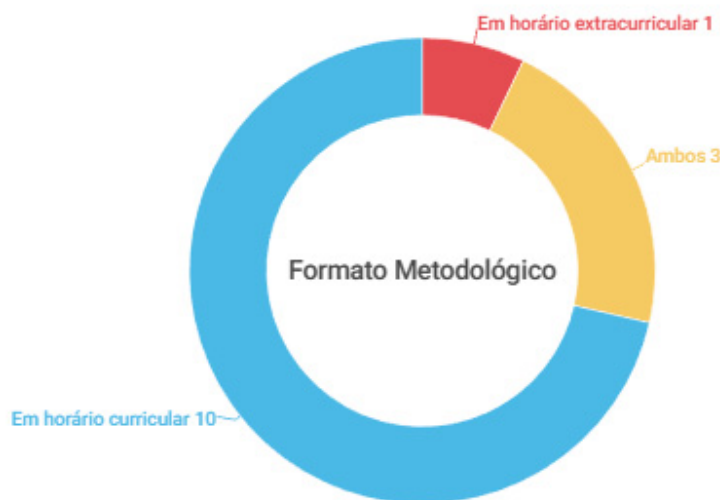
Descrição: gráfico circular representando a modalidade narrativa utilizada ou proposta pelas dissertações: Livro-jogo, 1; Professor-Narrador (PN), 8; Mestres-Auxiliares (MA), 4; e Mestres-Auxiliares (MA) e Professor-Narrador (PN), 1;.

Fonte: O Autor (2023)

Seguindo para a categorização proposta na presente dissertação, destaco as duas formas predominantes de modalidade narrativa para uso de RPGs no espaço escolar: 1) professor enquanto narrador e utilizando de outras estratégias quanto ao formato metodológico ou participação representativa dos estudantes para promover

uma experiência significativa; e 2) a capacitação de mestres-auxiliares, geralmente com estudantes em contraturno para familiarizar-se com a proposta de narrar e com os sistemas de regras. Quanto a essa última, destaco que enquanto não houve dissertação que utilizou a narrativa compartilhada, houve uma (SILVEIRA, 2021) que ao tratar de diferentes experiências específicas de utilização do roleplaying em sala de aula, defende a ideia de formar um “clube” escolar de RPG, como promoveu no colégio que lecionava. O clube capacitou mestres-auxiliares para levar os jogos de representação para atividades junto ao ensino de história no próprio colégio, mas também em outros. Essa foi a única dissertação, no caso, que trabalhou tanto com a utilização da modalidade de professor-narrador quanto de mestres-auxiliares. Além disso, apesar de Corrêa (2017) ter utilizado livros-jogo em sala de aula, focou sua abordagem enquanto professor-narrador de um grupo focal, em horário extracurricular, portanto não entrando na categoria de livro-jogo, que ficou com apenas 1 trabalho (PEREIRA, 2010).

Figura 9: Dissertações por Formato Metodológico:



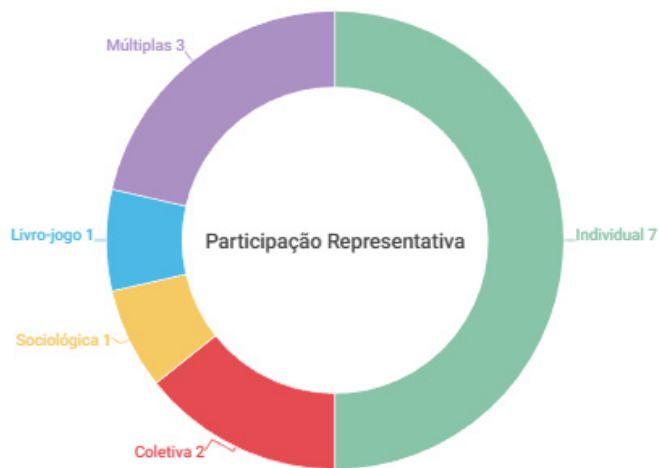
Descrição: gráfico circular representando o formato metodológico utilizado ou proposto pelas dissertações: Em horário curricular, 10; Em horário extracurricular, 1; e Ambos, 3;

Fonte: O Autor (2023)

O formato metodológico refere-se ao tempo-espço que foi utilizado ou proposto

a ser utilizado pelo professor. É notável que enquanto 13 dos 14 trabalhos voltam-se para a utilização dos jogos de representação durante horário curricular, 3 deles também apoiaram-se em momentos de contraturno: Cardoso (2008) elaborou uma oficina para mestres-auxiliares em horário extracurricular antes da utilização em sala de aula, Corrêa (2017) primeiro utiliza uma atividade com um livro-jogo em sala de aula para posteriormente em contraturno desenvolver uma narrativa junto a estudantes voluntários, e Silveira (2021) descreve múltiplas experiências diferentes, enfatizando três específicas apoiadas pelo clube escolar de RPG desenvolvido junto aos estudantes. A única dissertação que manteve-se de certa forma voltada apenas para o horário extracurricular foi a de Rodrigues (2014), em que a autora apresenta o tema e sistema em sala de aula, mas desenvolve o jogo fora dela com estudantes da terceira série do ensino médio, ressaltando que os participantes constantemente buscaram conectar o que estava em jogo com as aulas de História.

Figura 10: Dissertações por Participação Representativa



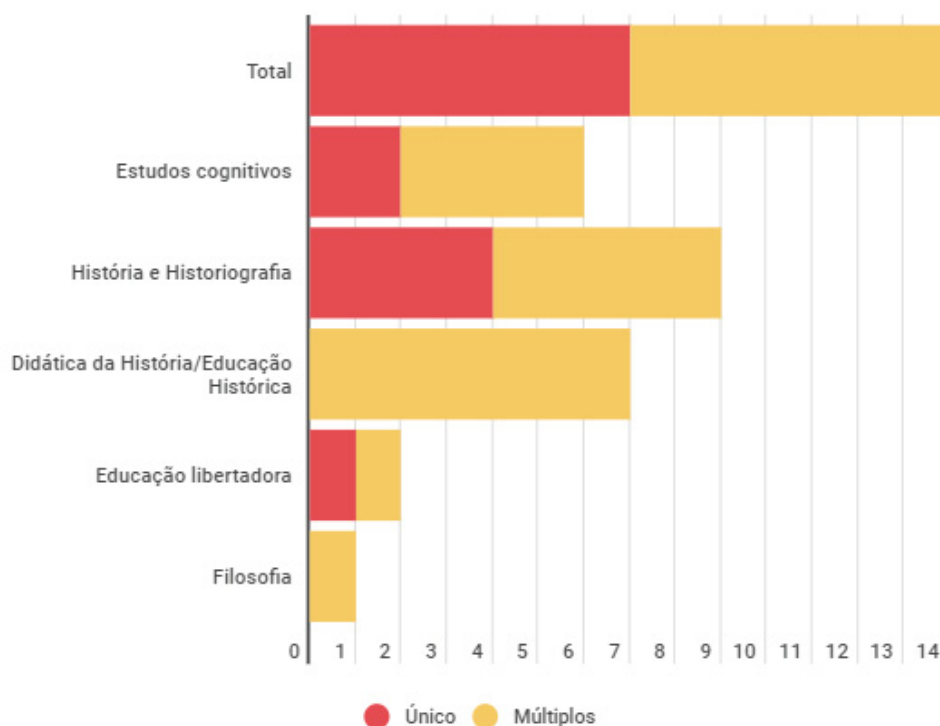
Descrição: gráfico circular representando a participação representativa utilizada ou proposta pelas dissertações: Individual, 7; Coletiva, 2; Sociológica, 1; Livro-jogo, 1; e Múltiplas, 3.

Fonte: O Autor (2023)

Já a participação representativa corresponde à maneira pela qual os estudantes representaram ou estarão representando seus personagens dentro da utilização ou da

proposta. Assim como a maneira tradicional, cabe destacar que metade dos trabalhos utilizaram ou propuseram apenas a representação individual para o jogo, e enquanto 2 dissertações também voltaram-se especificamente para a representação coletiva, 3 dissertações utilizaram múltiplas formas de participação, a saber: Corrêa (2017), que utiliza diferentes sistemas da mesma coleção (Mini GURPS) que estão em diferentes formas (livro-jogo e representação individual); Pessoa (2018), que entrevistou dois professores que utilizaram diferentes RPGs com diferentes propostas em sala de aula (representação individual e coletiva); e Silveira (2021) que na descrição de suas experiências com jogos de representação no ensino através de fichas no apêndice, demonstrou o uso de formatos distintos (majoritariamente representação individual, mas também representação coletiva).

Figura 11: Dissertações por recorte de referenciais epistemológico-metodológicos



Descrição da figura: gráfico em barras com o número de dissertações e referenciais epistemológico-metodológicos utilizados. Do total de 14 dissertações, 7 partiram de um único referencial dentre os elencados: Estudos cognitivos, 2; Teoria da História e Historiografia, 4; e Educação libertadora,

1. As outras 7 partiram de múltiplos referenciais, dentre os quais: Estudos cognitivos, 4; Teoria da História e Historiografia, 5; Didática da História/Educação Histórica, 7; Educação libertadora, 1; e Filosofia, 1.

Como mencionado anteriormente, ficou evidente que alguns dos estudos não partiram de muitas referências anteriores para a metodologia do ensino de História ou de metodologia para a utilização de RPGs no ensino. Os estudos cognitivos, nesse caso, estão englobando as pesquisas que partiram de trabalhos na Pedagogia ou Psicologia da Educação, enquanto a Teoria da História e Historiografia refere-se às que utilizaram referenciais da teoria e epistemologia da História. Quanto à Didática da História e Educação Histórica, foram agrupadas por corresponder aos trabalhos que utilizaram conceitos como Consciência Histórica e Aprendizagem Histórica, que foram concebidos a partir da teoria e epistemologia da História mas, como citado anteriormente, operam na direção de pensar especificamente o ensino dessa ciência enquanto disciplina escolar. Dentre os 14 trabalhos totais, 7 deles exploraram perspectivas e possibilidades dentro de um campo circunscrito do conhecimento, e destaca-se que entre os trabalhos que partiram de múltiplos campos, todos eles fizeram menção direta a conceitos da Didática da História, indicando certa dialogicidade (SCHMIDT, 2021) com outros campos - especialmente a própria epistemologia da História, incluindo por exemplo conceitos epistemológicos da Educação Histórica (PEREIRA, 2014; APRIGIO, 2021) mas também com estudos cognitivos (FRANCISCO, 2011; CORRÊA, 2017).

Mais impressionante são as pesquisas que sugerem a utilização de RPGs como metodologia para o ensino de História (COSTA, 2017; PESSOA, 2018; SILVEIRA, 2021), mas por mais que essas dissertações tenham incluído em suas propostas conceitos como consciência histórica ou literacia histórica, não aprofundaram relações a partir da aprendizagem histórica com os jogos de representação.

Pela diversidade dos trabalhos encontrados, ainda que no mesmo recorte, estabelecer um sistema de quadros analíticos foi um desafio, mas proporcionou uma possibilidade de visualizar os caminhos traçados por essas pesquisas, realçando uma perspectiva sobre a metodologia e contribuições de cada uma delas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o campo da Educação Histórica vem buscando avançar as pesquisas sobre conceitos substantivos e epistemológicos, assim como explorar investigações sobre novas tecnologias de comunicação e práticas de ensino. Os jogos de representação ainda foram pouco abordados como possibilidade para pavimentar uma aprendizagem histórica, embora possuam características e elementos que corroboram com o desenvolvimento das categorias do pensamento histórico: experiência, interpretação, orientação e motivação.

Para isso, busquei as produções que já foram elaboradas sobre os jogos de representação e analisando suas propostas para tentar compreender como a prática do ensino pode ser pensada com essa metodologia - RPG através da Aula Histórica. A partir das experiências práticas descritas e das propostas estruturadas, as possibilidades para práticas de ensino foram formuladas para serem exploradas em momentos futuros, inclusive traçando caminhos para que a presente dissertação pudesse perspectivar a própria trajetória em relação a eles. Nesse caso, o que está sendo desenvolvido é um trabalho na direção de pensar a relação intrínseca e interdependente da teoria e prática de ensino por meio de linguagens que dialogam diretamente com ambas. Ao mesmo tempo que os RPGs possuem potencialidades em relação a Educação Histórica, é importante partir do que já foi estudado relacionando jogos de representação e ensino de história, buscando em seus resultados novas maneiras de propor uma aprendizagem histórica e significativa. Uma das constatações reveladas foi a falta de busca por um referencial metodológico anterior ora no âmbito do ensino de história, ora para o uso de jogos de representação no ensino.

Um dos principais objetivos da presente dissertação foi estabelecer conexões entre RPGs e o ensino de História aprofundando-se na teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen (2012, 2022), e enquanto o caminho epistemológico permitiu encontrar possibilidades para tal, a análise das outras dissertações sobre essa intersecção revelou ainda por meio da empiria desses estudos alguns resultados interessantes. Dentre eles, ficou demonstrado por exemplo que houve pouco diálogo

entre estes trabalhos, e este foi o principal motivo para tentar construir um estado do conhecimento sucinto, que permitisse direcionar e dar visibilidade às contribuições (e à existência) dessas dissertações. Não cabe a este trabalho perscrutar se havia possibilidade de diálogo entre esses estudos à época de publicação, mas sim elucidar quais foram suas abordagens e de que maneira trataram a utilização do RPG junto ao ensino.

Ao mesmo tempo, dentre os estudos que partiram de pouca referência específica em relação ao ensino de história, mas que buscaram basear-se em pesquisas acerca de usos didáticos e pedagógicos de RPGs, há evidências de que é possível perspectivar metodologias específicas para uma aprendizagem a partir dos jogos de representação, inclusive considerando possibilidades para outras disciplinas do currículo escolar. Para o caso do ensino de História, no entanto, considerando a aprendizagem histórica como princípio e finalidade da Educação Histórica, seu referencial metodológico-epistemológico é essencial.

Estabelecendo diálogos entre a consciência histórica e o exercício da competência narrativa de estudantes ao formular narrativas históricas a partir do contato com jogos de representação articulados ao ensino de História, busquei demonstrar que a centralidade da narrativa para o pensamento histórico *deve* ser pauta para o ensino. Nesse sentido, com base na Didática Reconstitutivista da História, os jogos de representação são uma possibilidade de proporcionar o desenvolvimento de uma consciência histórica multiperspectivada e dialógica (SCHMIDT, 2021).

O aumento da produção acadêmica a nível de pós-graduação sobre o recorte (RPG e Ensino de História) revela duas preocupações mais recorrentes: a *maneira* de utilizá-los em sala de aula ou em espaço escolar, e a *capacitação* de professores de história para entender as potencialidades e possibilidades dos jogos de representação - e aprender a utilizá-los, em diferentes contextos.

Se RPGs são realmente melhor entendidos na prática, ao mesmo tempo que uma das tendências da análise de dissertações aponta que é necessário o professor ter certa familiaridade com esses jogos, e considerando que existem pontos positivos com

a participação de estudantes mais ou menos experientes em relação ao *roleplaying*, fica evidente a possibilidade de utilizar RPGs com estudantes durante aulas de história ou em horário extracurricular, da mesma maneira que com os próprios professores de História. Além disso, considerando as diferentes perspectivas observadas na análise das dissertações, seria possível analisar se a familiaridade desses professores com a teoria da aprendizagem histórica interfere em suas experiências com jogos de representação? Essa é uma das primeiras questões em aberto para pensar possibilidades futuras.

Em relação às tendências detectadas pela análise das dissertações, duas das principais delas remetem a *técnica* e a *prática* dos usos didáticos: a primeira demonstra um crescimento na publicação de sistemas de regras que favoreçam uma experiência dinâmica e participativa, enquanto a segunda revela uma crescente adaptação da experiência para que não dependa exclusivamente do sistema para que seja proveitosa.

A presente dissertação focou em uma maneira específica de relacionar os objetos - aprendizagem histórica e RPGs -, por meio da *narrativa*, na intenção de propor uma base teórica para possibilitar estudos sobre experiências práticas analisando a relação dos estudantes entre si e as narrativas que estão produzindo. No entanto, cabe enfatizar a possibilidade de desenvolver também relações com conceitos epistemológicos por meio de caminhos já iniciados, como pela empatia histórica (PEREIRA, 2014), ou de caminhos ainda a traçar, como por meio da imaginação histórica e de relações com o mito enquanto categoria de narrativa para mobilização pessoal, explorado por Campbell (2008) por exemplo.

Destaco também que ao considerar o RPG uma metodologia, abre-se possibilidades de diálogo com as formas utilizadas por outras ciências e disciplinas escolares para explorar interdisciplinaridades proporcionadas por experiências com jogos de representação - e, por quê não uma maneira de aproximar professores de suas ciências de referência? Esse caminho é pensado levando em conta os limites do currículo escolar, mas incentivando pelo menos a mobilização conjunta em relação a

um espaço de tempo extracurricular, considerando que um dos princípios do RPG é ser um jogo, portanto sempre livre, voluntário e isso sempre deve estar sendo levado em conta antes da simplesmente levá-lo a prática no ensino. É um instrumento potente, cuja análise de dissertações voltadas para o ensino de História evidenciou uma de suas principais características sendo a abertura para abordar diferentes conceitos e conteúdos, mas que deve ser utilizado com planejamento e preparação para desenvolver suas potencialidades.

Nesse sentido, defendo que o “jogo de representação” deve ser tratado junto ao ensino como uma linguagem com especificidades próprias, da mesma maneira que os filmes, por exemplo, também são uma linguagem específica quando utilizado junto ao meio didático. Assim como existe uma “especificidade fílmica” própria da linguagem do cinema, desenvolvida na tese de Éder de Souza (2014), também os RPGs possuem características específicas que culminam em uma necessidade de também partir de uma base referencial metodológica própria.

A busca por estudos sobre jogos de representação e ensino de História pavimentou o caminho construído, que buscava inicialmente explorar a utilização de jogos de representação como método de ensino para uma aprendizagem histórica a partir do seu potencial enquanto jogo narrativo, e da narrativa histórica enquanto estruturação do conhecimento histórico. Parte-se também de um referencial inovador em relação a outros trabalhos na área: a aula histórica (SCHMIDT, 2017). Essa preocupação metodológica com uma prática de ensino pautada na formação do pensamento histórico dá forma à perspectiva da presente dissertação, pois tratando de consciência histórica, também estamos pensando em como o jogo pode contribuir para a aprendizagem, e pensar elementos do passado a partir do presente abrindo novas possibilidades de estabelecer relações entre presente e futuro.

O caminho aberto passa pelo campo da Didática Reconstrutivista da História, que dentre outros trajetos epistemológicos, atualmente busca por novas metodologias e linguagens para um ensino de História pautado pelo desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes como finalidade. Nesse âmbito, perspectivando possibilidades

utilizando os jogos de representação a partir de e em relação a produção acadêmica atual sobre RPGs e ensino de História, a empiria das dissertações analisadas não basta: é preciso partir da *prática* com estudantes e professores para observar, dentre outras possibilidades, como relações com a aprendizagem histórica são expressas nas narrativas? Sob que formas ficam expressas as experiências a partir dessa aprendizagem? Quais outros conceitos epistemológicos aparecem enquanto carências ou funções de interesse, e como podem ser trabalhados junto com a metodologia de jogos de representação?

Foi declarado que um dos objetivos do presente estudo é a análise do processo de manifestações de consciência histórica (expressas através de narrativas) construídas por meio da utilização de RPGs como estratégia ou método no ensino de História, partindo da epistemologia da mesma. Considero, nesse caso, que as próprias dissertações analisadas também são estruturações de um conhecimento histórico, de uma trajetória de pesquisa. Em outras palavras, são narrativas que foram analisadas primeiro a partir da aprendizagem histórica, verificando a existência de relações diversas com metodologias para a utilização de jogos de representação no ensino de História.

A presente dissertação - ou melhor, a presente narrativa - navega por uma trajetória que demonstra cada vez mais possibilidades em aberto, dada a complexidade dos objetos. Por ora, ofereço apenas algumas contribuições, reconhecendo delimitações e oferecendo uma perspectiva instrumental para direcionar o trabalho do professor de História que se interessa pelo uso dos RPGs enquanto metodologia para uma aprendizagem histórica.

REFERÊNCIAS

APRIGIO, Alex da Silva. KHEMET: Oralidade Narrativa e Pedagogia Griot a partir de um jogo de RPG. 2021. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2021.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective Taking, and Rational Understanding. In: Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001. p.21-50.

BARCA, Isabel (org.). “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História”.In: Perspectivas em Educação Histórica. (Actas das 1^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001

_____, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Portugal: Edições 70, 1977

BELVEDRESE, Rosa. ¿Es posible la comprensión histórica sin anacronismo? In ArtCultura 23. Uberlândia, v. 23, n. 43, p. 82-94, jul.-dez. 2021. Disponível em <https://www.sumarios.org/artigo/%C2%BFes-posible-la-comprensi%C3%B3n-hist%C3%B3rica-sin-anacronismo>. Acesso em 22/04/2023.

CARDOSO, Eli Teresa. Motivação Escolar e o Lúdico: o jogo de RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2008.

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. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017.

COSTA, Carlos Eduardo de Souza. RPG e Ensino de História: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar. 2017. 218f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

FALCADE-PEREIRA, André Victor. O RPG COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA. 2019. 71f. Monografia (História - Licenciatura com

Bacharelado). Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. Os jogos de interpretação de personagens e suas perspectivas no ensino de história. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em História Social). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREITAS, Juliana de Almeida. RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2017.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A Narrativa Histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. 2009. 302p. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em revista. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em 16/01/2023.

MEC (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 24/01/2023.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz & PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, Valéria Cristina. Ensino de História e RPG como ferramenta nos estudos regionais: possibilidade em “A Retirada da Laguna” de Alfredo D’Escagnolle Taunay. 2018. 67p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Unidade Universitária Amambaí, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Amambaí. 2018.

PARISOTO, Cristiane dos Anjos. As conquistas do proletariado e os sentidos do trabalho: um jogo de RPG como recurso didático para o ensino de história na Educação

Profissional e Tecnológica. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Charqueadas, RS. 2019.

PAVÃO, Andréa. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.

PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. Uma ponte pela escrita - Histórias Interativas como apoio à inclusão social e estímulo à escrita. 2008. 200f. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

PEREIRA, Juliano da Silva. Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e Empatia Histórica no ensino de História. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em História Social). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

PEREIRA, Priscilla Emanuelle Formiga. RPG e História: o descobrimento do Brasil. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2010.

PESSOA, Brunno Manoel Azevedo. Experiência Docente no Ensino de História - Desenvolvendo estratégias para o uso do RPG em salas de aula de Recife-PE. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional). Departamento de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife. 2018.

RODRIGUES, Jocymara de Moraes. Narração e Imaginação: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afrobrasileira através do role playing game. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014.

RODRIGUES, Sonia. Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: Propuesta Educativa, n. 7, 1992. Buenos Aires: Flacso, p. 17-36. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Último acesso em 24 de junho de 2019.

_____. Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen). Curitiba: W&A Editores, 2012.

_____. *Cultura Histórica, Formação e Identidade: Sobre os fundamentos da Didática da História*. Curitiba: WAS Edições, 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a Didática da História”. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217>>. Último acesso em 31/01/2023.

_____. *Didática Reconstructivista da História*. Curitiba: CRV, 2020. 174p.

_____. DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DIALÓGICA In *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez., 2021

SCHMIT, Wagner Luiz. *RPG e educação: alguns apontamentos teóricos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade 268f. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2008.

SILVA, Claudio Rodrigo Vasconcelos. *ALEA JACTA EST: A prática docente do professor de História que faz uso do roleplaying game na sala de aula*. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016.

SILVEIRA, Matheus Fernando. *DADOS E DEVANEIOS: RPG como metodologia de Ensino de História*. 2021. 237p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2021.

SOUZA, Éder Cristiano de. *CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Jovens e sua relação com a história em filmes*. 2014. 357p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2014.

TORRES, João Pedro. *Massa Crítica, versão digital para playtest*. Belo Horizonte, 2013.

VASCONCELLOS, V. M. R. de, Nascimento da Silva, A. P. P., & de Souza, R. T. (2020). O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*. disponível em <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>

YILMAZ, Kaya. “Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools.” *The History Teacher*, vol. 40, no. 3, 2007, pp. 331–37. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/30036827>. Acesso em 17 Feb. 2023.