



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RICARDO JEFERSON DA SILVA FRANCISCO

**OS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGENS E
SUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Londrina
2011

RICARDO JEFERSON DA SILVA FRANCISCO

**OS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGENS E
SUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, Área de Concentração em História e Ensino.

Orientadora: Dra. Regina Célia Alegro

Londrina
2011

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F819o Francisco, Ricardo Jeferson da Silva.
OS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGENS E SUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA / Ricardo Jeferson da Silva Francisco. - Londrina, 2011.
214 f. : il.

Orientador: Regina Célia Alegro.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2011.
Inclui bibliografia.

1. RPG - Tese. 2. Ensino de História - Tese. 3. Narrativa - Tese. I. Alegro, Regina Célia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

RICARDO JEFERSON DA SILVA FRANCISCO

**OS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGENS E
SUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, Área de Concentração em História e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Célia Alegro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^o Dr Marcos Jorge
Universidade Estadual Júlio de mesquita Filho –
UNESP

Prof^o Dr^a Ana Heloísa Molina
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 02 de maio de 2011.

AGRADECIMENTOS

Seria impróprio mencionar nomes específicos, uma vez que sempre me esqueço de tantas pessoas que me ajudaram. Por isso, gostaria de agradecer primeiramente a Deus por me conceder a oportunidade e a força para trilhar um caminho em busca dos meus objetivos. À minha família e amigos, por tolerarem minhas crises de chatice epistemológica, meus surtos depressivos, minhas piadas sem graça e minhas dúvidas de um coração confuso, bem como pelos abraços restauradores e confortadores que me foram dados.

Gostaria também de agradecer aos professores, pela confiança depositada, pela atenção dispensada, pela paciência e pelas longas discussões que tivemos nos corredores e arredores. Aos alunos, pelos anos em que convivemos enquanto estagiário e professor, agradeço pela atenção e pela superação das dificuldades do dia a dia.

Agradeço também a todas as pessoas que cruzaram meu caminho, deixaram sua marca e partiram, seja porque seu tempo neste mundo acabou ou porque nossos caminhos levaram a direções diferentes.

Por fim, gostaria de dedicar meu agradecimento a todos aqueles que lutam para tornar o mundo um lugar melhor, seja por meio de suas histórias, canções, trabalho árduo ou lágrimas. São essas pessoas que impedem que a pilha de ruínas cresça tão rapidamente.

Porém, é importante ressaltar que não cabem aqui agradecimentos a instituições específicas. Todas as vezes em que as universidades e os órgãos de fomento me ajudaram, seja com apoio financeiro ou de outra forma, isso não passou de uma obrigação dessas entidades, uma vez que são elas mesmas que geram a necessidade por esse tipo de suporte. A execução e fiscalização dessas ações nada mais é do que o respeito devido ao dinheiro do contribuinte.

“Às vezes, quando nos perdemos no meio do medo e do desespero, na rotina e na constância, na falta de esperança e drama, podemos agradecer a Deus pelos biscoitos de açúcar da Bavária. E felizmente, quando não existem biscoitos, ainda podemos encontrar segurança em um toque familiar na nossa pele, ou em um gesto gentil e amoroso... um sutil encorajamento, um abraço amoroso... uma oferta de conforto. Sem falar das macas de hospital e protetor de narinas, um bolo dinamarquês incomível... e segredos sussurrados... e ‘Fender Stratocasters’... e talvez, um ocasional pedaço de ficção. Precisamos lembrar de todas essas coisas: as nuances, as anomalias, as sutilezas, as quais presumimos que são apenas acessórios em nossas vidas, estão, de fato, aqui por uma causa maior e muito mais nobre: estão aqui para salvar as nossas vidas.”

Karen Eiffel em “Mais estranho que a ficção”.

RESUMO

FRANCISCO, Ricardo. **Os jogos de interpretação de personagem e suas perspectivas no ensino de história.** 2011. 263f. Dissertação (Título de Mestre em História Social) – Universidade Estadual de Londrina – Centro de Letras e Ciências Humanas. 2011.

É consenso na educação a necessidade de incentivar a leitura, interpretação e escrita em sala de aula. Nesse sentido, a narratividade e a imaginação são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, não só em História, mas também em outras práticas educativas e ciências. Este trabalho propõe uma estratégia de ensino que privilegia o uso de narrativas históricas e incorpora o RPG (Role Playing Game - Jogo de Interpretação de Personagem) como parte dessa abordagem. O objetivo da pesquisa é delimitar as características e o histórico do RPG como produto cultural e brinquedo, refletindo sobre seu uso no ensino de conceitos históricos. Destaca-se a importância da narrativa ficcional e histórica inerentes ao homem, além do estímulo à narratividade e escrita em História, com base em conceitos de consciência histórica e atribuição de sentido ao passado por meio da narrativa, debatidos por Rüsen e outros autores como Vygotsky, Ausubel e Polanyi. Por fim, apresenta-se a aplicação prática da estratégia e seus fundamentos e procedimentos para uma maior eficácia do RPG em sala de aula como uma estratégia de ensino, tendo em vista uma perspectiva do uso da imaginação no ensino.

Palavras-chave: RPG, Ensino de História, narrativa.

ABSTRACT

FRANCISCO, Ricardo. **The Roleplaying games, the use and prospects of role playing games in the History's lessons.** 2011. 263f Dissertation (Master's title of Social history) – Universidade Estadual de Londrina – Centro de Letras e Ciências Humanas. 2010.

"In education, there is a consensus about the need to encourage reading, interpretation, and writing skills in the classroom. In this regard, storytelling and imagination are fundamental to students' development, not only in History, but also in other educational practices and sciences. This study proposes a teaching strategy that prioritizes the use of historical narratives and incorporates the Role Playing Game (RPG) as part of this approach. The objective of the research is to define the characteristics and history of RPG as a cultural product and game, reflecting on its use in teaching historical concepts. The importance of fictional and historical narratives inherent to humans is highlighted, as well as the promotion of narrative skills and writing in History, based on concepts of historical consciousness and attributing meaning to the past through narrative, as discussed by Rüsen and other authors such as Vygotsky, Ausubel, and Polanyi. Finally, the practical application of the strategy is presented along with its foundations and procedures for greater efficacy of RPG in the classroom as a teaching strategy, considering the perspective of using imagination in teaching."

Keywords: RPG, Teaching history, narrative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Imagem 1 - Soldados indígenas da província de Mogi das Cruzes, combatendo os Botocudos</i> , de Debret.....	078
<i>Imagem 2 - Família Guarani aprisionada por escravistas</i> , de Debret.....	079
<i>Imagem 3 - Kiakibrara Mongoyo</i> , de Debret.....	079
<i>Imagem 4 - Aldeia de caboclos Cantagalo</i> , de Debret.....	080
<i>Imagem 5 - Forêt vierge. Les bords du Parahiba</i> , de Debret.....	081
<i>Imagem 6 - O chefe dos Bororenos</i> , de Debret.....	081
<i>Imagem 7 - Caboclo, índio armando um disparo de flecha com as pernas</i> , de Debret	082
<i>Imagem 8 - Detalhe de imagem atribuída a Debret, usada no livro “Entradas e Bandeiras”</i>	082
<i>Imagem 9 - A partida da monção</i> , de Almeida Júnior (1897).....	083
<i>Imagem 10 - Pêriplo máximo de Antônio Raposo Tavares</i> , de Teodoro Braga (1928).....	083
<i>Imagem 11 - A morte de Fernão Dias</i> , de Rafael Falco.....	084
<i>Imagem 12 - Aclamação de Bueno Amador da Ribeira</i> , de Oscar Pereira da Silva.....	084
<i>Imagem 13 - Obra da artista Zilda Pereira utilizada no livro “Entradas e Bandeiras”</i>	085
<i>Imagem 14 - Obra de Johann Moritz Rugendas utilizada no livro “Entradas e Bandeiras”</i>	086
<i>Imagem 15 - Arte-final de Lourenço Mutarelli utilizada no livro “Entradas e Bandeiras”</i>	087

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 - Relação em porcentagem de acertos dos alunos, referentes a questão cinco do instrumento II.....</i>	109
<i>Gráfico 2 - Relação em porcentagem das variantes corretas, por item, relativas a questão cinco do instrumento II.....</i>	110
<i>Gráfico 3 - Relação em porcentagem das respostas relativas a questão quinze do instrumento II.....</i>	114

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Questão 1 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	105
<i>Tabela 2 - Questão 2 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	107
<i>Tabela 3 - Questão 3 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	107
<i>Tabela 4 - Questão 4 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	108
<i>Tabela 5 - Questão 6 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	110
<i>Tabela 6 - Questão 7 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	110
<i>Tabela 7 - Questão 8 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	111
<i>Tabela 8 - Questão 11 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	111
<i>Tabela 9 - Questão 14 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	112
<i>Tabela 10 - Questão 9 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	114
<i>Tabela 11 - Questão 10 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos.....</i>	115
<i>Tabela 12 - Número de amostras da coleta por nível, e suas respectivas porcentagens.....</i>	148

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 - Atribuição de níveis aos pré testes do instrumento III.....</i>	118
<i>Quadro 2 - Atribuição de níveis aos pré testes do instrumento III.....</i>	126
<i>Quadro 3 - Relações entre pré-testes e pós-testes aplicados.....</i>	132
<i>Quadro 4 - Relações entre pré-testes e pós-testes aplicados.....</i>	133
<i>Quadro 5 - Deslocamentos entre pré-testes e pós-testes aplicados.....</i>	153
<i>Quadro 6 - Os seis modelos de narrativas produzidas pelos alunos</i>	135
<i>Quadro 7 - Os seis modelos de narrativas produzidas pelos alunos, considerando nossa pesquisa.....</i>	148
<i>Quadro 8 - Amostras que mantiveram a idéia de canibalismo como rito alimentar.....</i>	159
<i>Quadro 9 - Amostras prejudicadas pela estratégia de fuga estabelecida pelos alunos.....</i>	160
<i>Quadro 10 - Amostras prejudicadas pela estratégia de fuga estabelecida pelos alunos.....</i>	161
<i>Quadro 11 - Amostras com a idéia de carnívoro.....</i>	162
<i>Quadro 12 - Amostras com a idéia de canibalismo.....</i>	162
<i>Quadro 13 – Quadro orientador do conceito de antropofagia.....</i>	164
<i>Quadro 14 - Tabela com narrativas relativas a idéia de extrativismo e colheita.....</i>	165
<i>Quadro 15 - Quadro complementar com narrativas relativas a idéia de colheita.....</i>	166
<i>Quadro 16 - Quadro com narrativas relativas a idéia de religião.....</i>	166
<i>Quadro 17 - Quadro com narrativas relativas a idéia de Desigualdade Social.....</i>	167
<i>Quadro 18 - Quadro com narrativas relativas ao aprisionamento realizado pelos indígenas.....</i>	168
<i>Quadro 19 - Quadro com narrativas relativas a idéia de “mundo (índigena) que morreu.....</i>	168
<i>Quadro 20 – Quadro com narrativas relativas ao pacifismo indígena.....</i>	170
<i>Quadro 21 - Quadro orientadora do conceito de costume, trabalhado em aula pelos alunos.....</i>	171
<i>Quadro 22 - Tabela orientadora do conceito de costume, trabalhado em aula pelos alunos.....</i>	171

SUMARIO

INTRODUÇÃO	014
1. CONTRA O ESPÍRITO DE “NOVIDADE” DO PROJETO.....	016
2. DOS OBJETIVOS DO TRABALHO.....	017
CAPÍTULO I – “A NARRATIVA, A HISTÓRIA E O ENSINO”	019
1.1 A TENTATIVA DE DELIMITAR A NARRATIVA HISTÓRICA.....	019
1.2 O ‘ABANDONO’ E A ‘RETOMADA’ DA NARRATIVA HISTÓRICA.....	025
1.3 A NARRATIVA E A FUNÇÃO DA HISTÓRIA.....	030
1.4 LITERACIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM: AS APROPRIAÇÕES DA NARRATIVA HISTÓRICA EM SALA DE AULA.....	034
1.5 A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS.....	048
1.5.1 Aprendizagem, conceitos científicos e cotidianos.....	051
CAPÍTULO II – “O RPG: cultura material e narrativa”	054
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE JOGOS.....	054
2.2 O QUE É RPG?.....	057
2.3 BREVE HISTÓRICO DOS ROLEPLAYING GAMES.....	058
2.3.1 Dungeons And Dragons: Entre Romances E Espadas.....	059
2.3.2 Gurps: A Matemática Da Narrativa De Um Sistema Sem Nome.....	063
2.3.3 Storyteller: A Preocupação Com A Arte De Contar Histórias.....	064
2.3.4 Rpg No Brasil: Sociabilização Da Leitura Em Terras Tupiniquins.....	066
2.4 RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS DADOS.....	067
2.5 MINI-GURPS: CULTURA MATERIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	074
2.5.1 As Imagens Em “Entradas E Bandeiras”.....	077
CAPÍTULO III – “METODOLOGIA”	091
3.1 “DO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES”.....	092
3.1.1 “Primeiras Definições”.....	092
3.1.2 “Cenário”.....	095
3.1.3 “Personagens-Jogadores, Personagens E Jogadores”.....	097
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA COLETA DE DADOS.....	099
3.2.1 Instrumento I – Questionário Socioeconômico.....	099
3.2.2 Instrumento II – Questionário Para Mapeamento Das Idéias Dos Alunos.....	100
3.2.3 Instrumento III – Questionário Sobre Conhecimentos Prévios E Adquiridos.....	101
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	101
3.3.1 Geral.....	101
3.3.2 Meio.....	102

3.3.3 Participantes.....	103
3.3.4 Ideias dos alunos.....	104
CAPÍTULO IV – “ANÁLISE DAS NARRATIVAS”.....	117
4.1 PRÉ-ANÁLISE – ALGUMAS IDEIAS DOS ALUNOS ACERCA DA COLONIZAÇÃO.....	117
4.1.1 Conhecimento Dos Alunos Sobre Colonização – Pré-Teste.....	117
4.1.2 Conhecimento Dos Alunos Sobre Colonização – Pós-Teste.....	126
4.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA NARRATIVA DOS ALUNOS COM RPG.....	134
4.3 A NARRATIVAS DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS.....	136
4.4 A NARRATIVA DOS ALUNOS SOBRE O JOGO DE RPG.....	149
4.5 SOBRE OS CONCEITOS TRABALHADOS PELOS ALUNOS.....	157
4.5.1 Sobre O Antropofagismo.....	158
4.5.2 Sobre O Conceito De Costumes.....	164
CAPÍTULO V – “INCONCLUSÕES”.....	174
5.1 A NARRATIVA, A HISTÓRIA E O ENSINO.....	174
5.2 MAS, O RPG É UMA FERRAMENTA VÁLIDA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
REFERÊNCIAS – SITES.....	185
REFERÊNCIAS – OUTROS MATERIAIS.....	186
ANEXOS.....	187
<i>A – DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR.....</i>	<i>188</i>
1 “Declaração de Cessão de Material ao Colégio Roseli Piotto Roehrig”	189
2 “Planejamento anual das sétimas séries do Colégio Roseli Piotto Roehrig”	190
<i>B – EXEMPLOS DE PERSONAGENS EM “ENTRADAS E BANDEIRAS”.....</i>	<i>194</i>
APÊNDICES.....	199
A - “TABULAÇÃO – PESQUISAS COM RPG NO BRASIL”.....	200
B – PROJETO DIRECIONADO AO COLÉGIO ROSELI PIOTTO ROEHRIG.....	218
C – DOSSIÊ DO ALUNO – ATIVIDADES EM SALA DE AULA.....	226
1 “O Cotidiano Na Colônia (Texto Base)”.....	227
2 “Atividade – Hans Staden”.....	229
3 “Atividade – Ilustração”	230
4 “Atividade – O Povo Brasileiro”.....	231
5 “Pensando O Personagem”.....	232
<i>D – INSTRUMENTOS DE ANÁLISE.....</i>	<i>233</i>
1 Instrumento I – “Questionário Sócio-Econômico”	234
2 Instrumento II– “Sobre As Idéias Históricas Dos Alunos”	237

3 Instrumento III – “Pré E Pós-Testes”.....	240
4 “Atividade Final”.....	242

INTRODUÇÃO

“À luz das estrelas sorridentes, o velho está sentado, um gibão colocado sobre os ombros vergados pela idade. Seus olhos avermelhados fixam o semicírculo de rostos curiosos e ansiosos diante dele – rostos de quem apenas fez alguns poucos passos de uma trilha obscura e insegura chamada vida, ainda sem conhecer o sofrimento, amargo preço da vida, rostos jovens, sem temor da tristeza, da doença e da ira – os rostos luminosos, descontraídos das crianças.

O fogo dança no meio da fogueira redonda de barro, como uma menina em sua simples alegria de viver. Ele consome os gravetos e a lenha seca, com que uma garota o alimenta, e nada deixa além de cinzas quentes. Manda para o domo estrelado de um céu tranqüilo sua fumaça avermelhada e suas próprias e efêmeras estrelinhas.

Subitamente, o velho sente um grande peso sobre seus ombros – uma grave responsabilidade para com esses jovens que o cercam, tão cheios de esperança. Seus velhos ombros magros caem ainda mais, ele suspira; um pigarro áspero arranha sua garganta, ele engole e sopra o fogo, como o fizeram antes deles seus pais e antepassados, e começa a velha, velha história, que – como sabe – repetirá tal qual a ouviu há muito tempo, sem nada alterar ou mesmo acrescentar ou retirar uma simples palavra: Indaba – Meus filhos!”(MUTWA apud. RÜSEN: 2001, pp. 157.)

Contar histórias é um hábito tão antigo quanto o próprio homem. Quando vemos uma produção cultural, tal como um filme, remete nossa imaginação aos tempos do paleolítico, a cena que sempre nos chama mais a atenção é sempre a da fogueira, da encenação da caçada. Mesmo tendo uma linguagem arcaica, o homem sempre contou suas histórias. Passando seus ensinamentos e vivências por palavras, gestos e sorrisos.

Se pensarmos em todas as práticas religiosas, também há lá a transmissão de um conhecimento através das narrativas. Jesus Cristo falava ao povo através das parábolas, Buda deixou seus contos para o exemplo do homem, os Guaranis contam da origem de seu povo através da lenda de Tupã.

Mesmo quando aparenta ser uma arte, o contar é um ato de humanização. É uma necessidade cognitiva, mas também social. (RODRIGUES: 2004, VYGOTSKY: 2005). O pensar histórico também não foge dessa ideia: ele está condicionado a uma lógica, a um raciocínio que trás o passado ao presente. O pensamento histórico passa pelo processo narrativo, trazendo o passado ao presente através de uma lógica e raciocínio específicos, como defende Rüsen (2001).

Vivemos em uma época onde se monetiza tudo. Até mesmo as narrativas, pra que contar histórias, se nos vendem a preços módicos, no cinema, na televisão? Ou seja, estamos começando a perder a capacidade de criar, simplesmente porque, na ânsia de produzir riqueza, alguns delimitam que contar é uma arte.

Mas essas pessoas não vão conseguir. Por mais que existam ficções em prateleiras, nas ondas transmissivas das emissoras de televisão, no espaço virtual da internet, no imaginário digital de *videogames*, nas grandes telas e no som *surround* de um cinema; eles não conseguirão. Não conseguirão porque não conseguem simular o prazer de contar, a seu modo, como o artilheiro do

seu time soltou aquela bomba da intermediária e mandou uma bola indefensável no ângulo do gol do goleiro adversário. Não conseguem simular a indignação ante aos atos vis, cruéis e desprovidos de ética da vilã da novela. Ou talvez porque o humorista daquele quadro talvez não seja tão engraçado quanto a careta daquele seu companheiro de serviço.

Esse trabalho é uma tentativa não de recuperar, mas de fortalecer todo esse processo narrativo. A disciplina de História, quando “criada”, no século XIX, serviu tanto às pretensões de uma elite que acabou perdendo a sua proximidade para com o homem comum, em sua vida comum: tudo o que esse homem fazia havia deixado de ser história. (RÜSEN: 2006)

Depois de idas e vindas, percebeu-se que isso foi um erro; e que se faz necessária à volta da história, essa com um “h” minúsculo, ao nosso dia a dia, pois ela é extremamente necessária para a vida desse homem comum, seja na lida do campo, no ardor da fábrica, ou no campo de futebol, no bar, em casa ao falar com o filho. (BENJAMIN: 1984, ARRUDA: 1995, DUARTE: 2007)

Pois é esse processo que tentamos com esses humildes escritos. Trazer essa história para o lado das crianças e jovens. Para que não se enfraqueça essa humanização existente na narrativa. Também para que quando falemos de “leitura”, não falemos apenas de leitura de textos. Precisamos ensinar a ler novelas, ler telejornais, ler anedotas, ler músicas, ler condutas e ler histórias. Mas não só se adaptar ao aluno, mas apresentar-lhe algo novo, desconhecido. (LELIS: 2005, SIMAN: 2003, BRASIL: 1997, PARANÁ: 2007, SÃO PAULO: 2008)

Esse trabalho, essencialmente teórico, mas visado a uma prática que, inclusive, é realizada fora dos ambientes escolares, muitas vezes passadas despercebidas pelos seus praticantes, com suas gírias e gostos tão distinguíveis.

Esse trabalho fala de *Roleplaying games*, mas muito antes fala da maneira que transmitimos nossas histórias. O RPG é, para todos os efeitos, um mero transmissor, uma ferramenta a serviço de nossa criatividade. Não um elixir curador de todos os males educacionais, em que toque a questão da leitura, da história, ou de qualquer coisa que se julgue essencial ser sistematizada e aplicada a alguém, com ou sem seu consentimento, tentando predispor algo. Existe essa sistematização, e é preciso haver ciência de sua existência. (FOUCAULT: 2008) Ou falar de RPG em sala de aula nessas linhas se tornará, apenas uma riqueza de discursos, e mais uma miséria de prática. (NÓVOA: 1999). E, por isso, nos reservamos a um pequeno comentário sobre os debates do ensino de história no Brasil, cuja finalidade é combater o “espírito de novidade” que o

RPG pode ter, sendo que ele incorre em práticas mais antigas da sociedade, como explicitaremos mais adiante, no decorrer do texto.

1 CONTRA O ESPÍRITO DE “NOVIDADE” DO PROJETO

Sempre que apresentamos esse projeto, em várias universidades, a ideia do RPG como algo “inovador”, “ousado” ou “diferente” permaneceu. Isso fica claro pelo fato de alguns pesquisadores se referirem a mim como colega de “objeto estranho de pesquisa”. É claro que tais rotulações me deixam, até o momento, desconfortável.

Primeiro, porque o RPG, desde o seu primeiro *boom*, na década de 1990, sempre foi visto como algo não-direcionado ao popular. Parte disso é confirmado pelos custos de livros e outros materiais, mas é ainda mais influenciado por práticas culturais relacionadas ao jogo do que pelo jogo em si. Alguns consideram que essas práticas são muito sofisticadas e que apenas alunos de países desenvolvidos teriam acesso a ela. **O RPG não é algo novo em nossas práticas, enquanto pessoas.** O fato de alunos de uma escola periférica desenvolverem seus próprios jogos, sem muitas dificuldades diferenciadas da de um jogador iniciante, é um comprobatório disso.

Como pudemos ver ao longo de nossas explicações, principalmente no segundo capítulo, a dinâmica do RPG nada mais é do que uma narrativa com regras. A narrativa é uma forma de expressão que usamos desde que somos seres sociais, e as regras existem justamente para que o convívio social seja possível. **Ou seja, para justificar a primeira "inconclusão", dizemos que os elementos do RPG não são algo novo em nossas práticas, e suas combinações, em brincadeiras de infância, desde sempre existiram.**

No entanto, há quem questione a presença do RPG na educação e no ensino de história. Ao longo do segundo capítulo, demonstramos que o RPG está presente na educação, pesquisa e ensino de história desde que se tornou acessível aos brasileiros na década de 1990. Sempre em um espírito de sociabilização de leituras. **Ou seja, o RPG sempre foi visto como ferramenta lúdica, afetiva, na aprendizagem.** Tanto que existiram livros específicos para tal fim.

Também percebemos que houve pessoas pensando o RPG no ensino de História desde então. No entanto, essa abordagem difere das pesquisas que apresentamos no segundo capítulo, pois se baseia em concepções de construção do conhecimento. Apesar de parecer uma novidade, acredito que não seja algo totalmente inédito.

Nossa preocupação, ao analisar essas pesquisas foi a de respeitar o que se pensava por história em sua época. Só nos foi possível pensar o RPG da maneira como o abordamos nesta pesquisa graças à forma como a narrativa e a construção do conhecimento histórico passaram a ser encaradas, conforme demonstrado no primeiro capítulo, no qual citamos trabalhos como os de Peter Lee, Isabel Barca e outros.

2. DOS OBJETIVOS DO TRABALHO

O objetivo desta pesquisa é adotar uma estratégia, utilizando-se como ferramenta os *Roleplaying Games* – Jogos de Interpretação de Personagem, conhecidos como RPG, para a construção de narrativas em sala de aula de história. Aqui o RPG é, para todos os efeitos, um mero mediador, uma ferramenta a serviço da aprendizagem histórica expressas nas narrativas construídas em sala de aula.

O objetivo dessa pesquisa parte de uma pergunta a ser esclarecida: é possível utilizar o RPG para a criação e a análise de narrativas nas aulas de história? Como acreditamos em uma resposta positiva para essa questão, nossa expectativa ao nos colocarmos diante de tal pergunta, é a análise das narrativas construídas em sala de aula, tentando identificar elementos da narrativa histórica presentes na narrativa construída pelos alunos.¹

Neste ponto entra o RPG: como uma ferramenta que pode facilitar a criação de narrativas em sala de aula, a transmissão e problematização do conhecimento histórico, mas além. Também entra como elemento valorizador e estimulador da narrativa e de sua exploração no ensino de história, e da narrativa como elemento cotidiano do indivíduo.

Seguindo principalmente os passos de Parente (2000), que usa de outros artifícios para buscar as narrativas nos alunos, mas também com base em outros pesquisadores que também seguem a mesma linha, como Lee (2000) e Barca (2001), sendo, em sua maior parte do tempo, um estudo descritivo e qualitativo.

Essa perspectiva não pretende limitar-se à pesquisa: essas reflexões têm a tendência clara de estarem voltados para sala de aula, no tocante ao ensino de história e suas especificidades, visando a sua viabilidade do RPG como uma ferramenta nas aulas de história e a construção de uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000).

¹ Ou elementos que evidenciem a função de orientação e interpretação presentes na formação do conhecimento histórico escolar.

O texto aqui descrito não foi feito para ser lido integralmente, nem essencialmente na ordem em que se apresenta. Se você já conhece do que se trata, pode simplesmente ignorar o capítulo, ou lê-lo depois. O leitor mais atento também notará, na leitura integral, a repetição de algumas citações. Adotei tal postura visando dois fatos, primeiro, a integração do que fora escrito em cada capítulo, sem ter de interromper a leitura com uma referência cruzada a uma página passada e segundo, para auxiliar na forma em que o texto fora construído, para ser lido em partes.

No primeiro capítulo, temos uma breve revisão bibliográfica referente as ideias de narrativa histórica, narrativa ficcional e imaginação histórica. Apesar da ausência de um debate mais filosófico a respeito da narrativa, tentamos seguir algumas linhas guia ao nosso raciocínio, que são: a ideia de proximidade entre a narrativa ficcional e a histórica, seu uso em sala de aula e a ideia de imaginação na história.

O segundo capítulo delimita conceitos acerca do RPG enquanto prática cultural e dos materiais como cultura material, ou seja, livros, dados e planilhas como materiais produzidos culturalmente, e que respondem a uma demanda e necessidade de mercado. Fazemos uma breve análise do livro de Luis Eduardo Ricón, “MiniGURPS: Entradas e Bandeiras”, e comentamos acerca de algumas ideias na pesquisa do RPG pensado na disciplina de história.

No terceiro capítulo, aspectos de nossa metodologia. O passo a passo do projeto, as etapas, materiais de aula e a caracterização do grupo ao qual o projeto foi aplicado.

No quarto capítulo a análise dos textos produzidos pelos alunos, com as considerações previstas na metodologia. Por fim, nas "inconclusões", as nossas considerações diante das dificuldades e resultados do projeto.

Embora possa parecer, à primeira vista, algo impraticável, esse trabalho fora concebido durante toda uma ideia de aplicabilidade e adaptabilidade. Se precisarmos apresentar o mundo ao nosso aluno, precisamos fazê-lo da melhor forma possível, pois esse é nosso papel enquanto membro de uma sociedade. Espero que, ao ler essas linhas, consiga, dentro de sua própria realidade, ver o possível, o provável e o que deve ser mudado para que cheguemos a concluir a nossa tarefa, no fim do dia, com a sensação do dever cumprido.

1. A NARRATIVA, A HISTÓRIA E O ENSINO.

1.1 A TENTATIVA DE DELIMITAR A NARRATIVA HISTÓRICA

(...) independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos. (BENJAMIN, 1984, p. 214)

Em primeira instância, visualizamos a necessidade de iniciar a reflexão sobre o diálogo entre o ensino de história e os *Roleplaying games*, ou RPGs, entre algo que ambos tem em comum: o fato de servirem-se de narrativas, para que possam alcançar seus objetivos. Há uma grande dificuldade nessa discussão referente aos conceitos vitais que cercam a disciplina de História e que atingem também a prática do RPG quando pensado relativamente ao ensino de história na escola básica.

Segundo White (2001), existem reais dificuldades em expor uma avaliação de uma disciplina de uma maneira totalmente objetiva. Basicamente, o analista que se propõe a tal ato, se fizer parte dessa disciplina, será adepto de certas movimentações dentro da mesma e também fará parte de um determinado lugar social ou grupo que demonstrará, a partir dessas duas nuances, uma postura tendenciosa para suas posições. Entretanto, se não fizer parte da disciplina, provavelmente faltar-lhe-á a perícia necessária para distinguir os aspectos realmente significativos dentro da disciplina que pleiteia analisar.²

Retomando os pressupostos de White (2001), ao questionar-se sobre a narrativa histórica, consideramos o *status* que a narrativa histórica tem dentro de determinados grupos de historiadores. É um discurso que, ao ser realizado de um determinado local social, e que sofre influência desse local, tende a demonstrar uma narrativa que afirma, atesta ou seleciona a partir das necessidades desse lugar social ocupado pelos historiadores, o que tange a algumas discussões.

*Mas de um modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tão **inventados** quanto **descobertos** e cujas formas têm mais em comum com seus equivalentes na literatura do que com seus correspondentes nas ciências. (WHITE, 2001, p. 98 – grifos originais).*

Pensando que esses fatos estruturados, por si só, não formam uma história, eis que surge a função da narrativa histórica: a partir da supressão, seleção, subordinação e ordenação dos

² Os riscos que tanger a discussão da disciplina histórica, entretanto, tem certo norteamo quando nos colocamos nas questões presentes a historiografia. Segundo Hobsbawm (2001), ao discutirmos a história contemporânea temos que pensar em duas perguntas: O que vem ocorrendo na historiografia contemporânea? E como explicar tais ocorrências? Tais questões, contudo, demandam um esforço deveras alto para apenas um único texto.

fatos, diante a uma formulação muito próxima ao que convencionamos enquanto gênero literário e principalmente pelas escolhas axiológicas do historiador, com o intuito de dar uma direção ao pensamento histórico e não de reproduzi-lo, e de também serem as narrativas históricas, afirmações construtoras de sentidos.

(...) a diferentes tipos de mitos históricos: mitos românticos, “baseados numa busca (ou peregrinação) de uma Cidade de Deus ou de uma sociedade sem classes”; mitos cômicos, “mitos de progresso mediante evolução ou revolução”; mitos trágicos, “de declínio e queda (...)”; e mitos irônicos, “de recorrência ou de catástrofe casual”. (WHITE, 2001, p. 99)

Mas, como conceituar a narrativa histórica? Primeiramente, temos que compreender o que é narrativa. Por narrativa, nas palavras de Lawrence Stone (1990), entendemos um discurso/texto que sofre uma organização lógico cronológica, que, como sugere Walter Benjamin (1984) em seus ensaios, fala diretamente à vivência das pessoas. Pode-se dizer que há historicidade em toda narrativa, mesmo a ficcional, pois ela parte sempre de um ponto do real, mas existem elementos que a caracterizam, quando falamos de narrativa histórica.

A dificuldade para diferenciar a poesia/literatura e a história data dos tempos da Grécia Aristotélica. A diferenciação mais antiga entre as duas advém da racionalização e institucionalização da História enquanto disciplina.

Pode se comparar a “história” a “ciência” pela sua falta de rigor conceitual e por seu malogro em criar os tipos de leis universais que as ciências caracteristicamente procuram criar. De modo semelhante, pode-se comparar a “história” a “literatura” em seu interesse mais no “real” que no “possível”, o que é supostamente o objeto da de representação das obras “literárias”. (WHITE, 2001, p. 105)

*A distinção mais antiga entre ficção e história, na qual ficção é concebida como a representação do imaginável e a história como representação do verdadeiro, deve dar ao lugar ao reconhecimento de que só podemos conhecer o **real** comparando-o ou equiparando-o ao **imaginável**. (WHITE, 2001, p. 115 – grifos originais).*

O primeiro ponto, segundo Stone (1990), é que a narrativa descreve mais do que analisa. Entretanto, a narrativa histórica formula hipóteses – da mesma maneira que formula exemplos comparativos – que flexibilizam o diálogo entre as noções de passado e presente. Efetivamente, segundo Nunes (1988), a diferenciação existe devido ao fato de que a narrativa histórica sempre se reporta ao passado, com voz de testemunha, delegada pelo uso de fontes e uma análise. Ou seja, mesmo quando narra e descreve mais, há uma análise no que consideramos como narrativa histórica.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p. 204)

Para Stone (1990), o segundo ponto seria o fato de que a narrativa histórica vai centrar-se muito mais no homem do que numa sociedade como um todo. O que nos aparenta mais sensível cognitivamente, pois se partindo de uma visão micro para uma visão macro, temos o mesmo processo de percepção primeiramente das diferenças, para depois destacar as semelhanças, conforme as teorias de Vygotsky³. Porém, é preciso visualizar que essa tomada de posição não é nova, pois “*Não há nada de novo em escolher olhar o mundo por um microscópio, ao invés de um telescópio.*” (HOBSBAWN, 2001, p. a ver.).

Outras diferenciações que Stone (1990) aponta, é a presença de um tema e de um argumentos discerníveis claramente. E também uma elegância estilística da qual o historiador adota levando em consideração o seu lugar social e o público-alvo a ser atingido. E é aqui que a definição de narrativa histórica começa a demonstrar complicações.

Para Nunes (1988), o que dificulta a diferenciação seriam três fatores. O primeiro é que os indícios do passado, quando reconhecidos como fatos humanos, por si só já contém certo grau de narratividade. “*A narratividade assinala a distância entre os fatos históricos em relação ao aqui e agora, que caracteriza qualquer acontecimento, quando narrado (...)*” (NUNES, 1988, p. 42 – grifo original).

Em continuação, Nunes (1988) delimita como segundo item o fato de que, mesmo a narrativa ficcional baseia-se em elementos do real. Nunes cita o rico cenário descrito pelo escritor Umberto Eco em “O nome da rosa” como exemplo, com todas as suas tramas, porém, independentemente de uma possível “quantificação do real” existente, a narrativa tem uma mobilidade no tempo, tanto passado quanto presente.

Nesse ponto, aproximamo-nos da compreensão do termo “ficção” feita por White (2001). A narrativa histórica é uma ficção e interpretação no sentido que a partir de que o fato é narrado, seja ele um documento, ou de um trabalho especializado, a narrativa passa por um processo de seleção por parte de quem conta e por parte de quem ouve. De maneira similar as efetuadas nas narrativas ficcionais.

“Toda obra de literatura”, insiste Frye, “tem ao mesmo tempo um aspecto ficcional e um aspecto temático”, mas quando nos movemos da “projeção ficcional” para a articulação aberta do tema, a escrita tende a assumir o aspecto de “comunicação direta, ou escrita discursiva imediata, e deixa de ser literatura.” (WHITE, 2001, p. 99).

³ Explicações sobre a Teoria de Vygotsky, referentes à aprendizagem, estão presentes no Capítulo 4.

No entanto, quando aproximamos a ficção, seja em forma textual ou em outras formas artísticas⁴, enquanto fonte historiográfica, com textos em que o compromisso narrativo é maior, há uma notável diferença nas representações de cada um. Entre eles, existem diferenças de fidedignidade?

Segundo Nunes (1988, p. 9-15), o que ocorre são compromissos diferentes, porém, fiéis a uma dada estrutura narrativa. Para isso, o autor toma como base o ensaio de Lessing, intitulado *Lacoonte*, que afirma que “*a poesia é pintura para o ouvido e a pintura, poesia para a vista.*” (NUNES, 1988, p. 9).

O que pode ser também evidenciado quando comparamos duas artes acerca de um mesmo fato. As divergências existentes entre diversas fontes materiais tendem a ser fiéis a uma representação de uma narrativa explicitada.

Pensando também que espaço e tempo não se desvinculam, porém, dentro das artes, sempre há uma predominância entre um e outro, vale dizer que as divergências entre duas fontes materiais surgem de um compromisso ante a representação e a forma a ser representada, pois, “*As artes visuais colocam-nos diante de algo estático, mas através de atos sucessivos de percepção, como os que posso endereçar a um quadro, passeando nele o meu olhar, ou a uma estátua, movimentando-me em torno dela.*” (NUNES, 1988, p. 11).

No caso do ensaio de Lessing, que analisa a morte do sacerdote de Apolo chamado Lacoonte, em duas fontes materiais: o Canto II de Eneida, quando Lacoonte tenta livrar-se do abraço constritor de uma víbora, brandindo aos céus clamores horrendos. E na escultura sobre o mesmo evento, que demonstra a fisionomia do rosto de Lacoonte sem tal clamor, mas sua angústia acaba sendo representada através do relevo dos músculos e na posição tensa de seus membros.

Nos lugares aonde ainda possa subsistir, depois do rápido declínio que sofreu no mundo moderno, a arte de narrar oralmente, ‘essa forma artesanal de comunicação’, como a chamou Walter Benjamin, criam um espaço e um tempo completamente à margem da atividade cotidiana. Quem se deixa envolver por esse enleio, indefinidamente prolongado, não sente passar o tempo, o que também vale para o leitor solitário do conto ou da novela e do romance, convidado a ingressar num tempo imaginário, imune a progressão vigilante dos ponteiros do relógio (...). A narrativa abre-nos, a partir do tempo que toca à realidade, um outro que dela se desprende. Assim, é forçoso concluir que ela abrange dois tempos em vez de um só. (NUNES, 1988, p. 14-15)

É o que Nunes (1988) define como terceiro problema. A movimentação entre passado e presente, relatada no segundo problema, ao ser efetuado, ao aproximar-se ou afastar-se do real,

⁴ O texto não é apenas uma forma de comunicação, pois, tendo em vista uma codificação e normatização, ele também adquire o status de arte, no sentido de que nem sempre será bem efetuado por qualquer um. (BENJAMIN: 1984)

nem sempre é deixada explicitamente, quando se pensa no aspecto de veracidade. Até porque se seguirmos o raciocínio de White (2001), essa função é exercida por quem lê muito mais do que por quem escreve.

É importante deixar claro que, seguindo novamente Nunes (1988), se pensarmos a ideia de narrativa pela poética aristotélica, qualquer narrativa, como uma sequência fechada, impõe ao que se narra um ordenamento e uma experiência, sendo esta última pessoal ou coletiva, que tende a despendar a própria narrativa da realidade. Realidade exige presença, e pensando assim, somente o aqui e agora seria real, pois ele é verificado empiricamente. O trabalho, com o passado é, sempre um exercício de representação.

Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.

A representação é um conceito ambíguo, pois na relação que se estabelece entre ausência e presença. A correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele. (PESAVENTO, 2008, p. 40)

Ainda pensando em elementos que nublam a diferenciação entre narrativa ficcional e narrativa histórica, um raciocínio interessante de se seguir é o paralelo traçado por White (2001), entre as ideias de Frye e Collingwood.

Não creio que alguém aceitasse a urdidura da vida do presidente Kennedy como comédia, porém se deve ser contada a maneira romântica, trágica ou satírica, é uma questão em aberto. O importante é que a maioria das sequências históricas pode ser contada por inúmeras maneiras diferentes, de modo a fornecer interpretações diferentes daqueles eventos e dotá-los de sentidos diferentes. (...) Não se pode dizer que um tenha tido mais conhecimento do que o outro dos 'fatos' contidos no registro; apenas tinham concepções diferentes dos tipos de estória que quadrava melhor aos fatos que conheciam. (...) Esses perseguiram diferentes tipos de fatos porque tinham diferentes tipos de estórias pra contar. (WHITE, 2001, p. 101)

A partir desses dois autores, White define os gêneros da narrativa histórica, orientando-se pela correspondência com a literatura:

- **Romance:** baseados em uma busca ou peregrinação de fim, ao qual om senso comum não visualiza no presente, como por exemplo, uma sociedade sem classes ou uma Cidade de Deus;
- **Comédia:** baseados em eventos visualizáveis pelo senso comum em um futuro, mediante a ideia de progresso, dentro de processos como “evolução” ou “revolução”, como a história de determinada tecnologia, por exemplo;
- **Tragédia:** baseados em eventos que realcem principalmente a ideia de declínio e queda de um personagem, seja esse personagem uma pessoa ou grupo social, que aparenta ter findado no passado, como a ideia de queda de Impérios;

- **Ironia:** baseado em eventos que quebrem a ideia do senso comum sobre o passado, sejam eles catastróficos ou casuais.

Essa “roupagem” é construída a partir da reconstrução do passado fragmentário que chega às mãos do historiador, e um trabalho de “imaginação construtiva”, que diz que *“embora não possamos perceber simultaneamente ambos os lados do tempo de uma mesa, podemos estar certos de que ela tem dois lados (...)”* (WHITE, 2001, p. 100). Esse trabalho de supressão e valorização dos indícios é que converte os fragmentos do passado em história.

*No dramático e no épico, o tempo vem normalmente associado à ‘fluidez da corrente da ação’, sendo, portanto, inseparável dos acontecimentos que o preenchem. Mas essa ligação intrínseca decorreria da própria natureza do **medium** da arte literária – a linguagem – e do efeito obtido por seu intermédio.* (NUNES, 1988, p. 9 – grifos originais).

Se pensarmos o tempo dentro dos gêneros literários, podemos distinguir uma sutil diferença entre o lírico, em comparação ao épico e ao drama. Os textos épicos ou dramáticos, por se apresentarem de maneira a pôr o leitor diante dos fatos narrados, tem uma maior proximidade com a noção temporal cotidiana, e, dentro de seus limites, do texto histórico.

De maneira oposta, o lírico, por seu teor mais afetivo, incorporando vivências de um “eu” em uma função temporal diferenciada, afasta-se dessa noção temporal cotidiana, mesmo que *“a ‘presença intemporal’ que infere aos eventos, o poema lírico não é temporalmente neutro.”* (NUNES, 1988, p. 9).

Deve-se levar em consideração que esse processo narrativo deve levar em consideração o leitor. Ele partilha valores com o historiador, mesmo não estando num mesmo lugar social. E a compreensão e adequação de uma narrativa em um gênero ou determinada função acaba sendo um papel maior de quem a lê.

Por fim, podemos delimitar que as aproximações entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional são tão maiores que suas diferenças. O que as fazem, num primeiro olhar, opostas, é a questão de regimes de verdades aos quais os historiadores, por seu lugar social, partilham. (CERTEAU, 1982). É o que as narrativas fazem, ao se reportarem constantemente a fontes e a práticas que são documentadas, que são seus indícios físicos de um passado a ser representado.

*Os historiadores procuram nos familiarizar com os acontecimentos que foram esquecidos por acidente, desatenção ou recalque (...) Admite-se em geral – como disse Frye – que a história é um modelo verbal de conjunto de acontecimentos exteriores à mente do historiador. (...) uma narrativa histórica não só uma **reprodução** dos acontecimentos nela relatados, mas também um **complexo de símbolos** que nos fornece direções para encontrar um **ícone** da estrutura desses acontecimentos na em nossa tradição literária.* (WHITE, 2001, p. 104-105 – grifos originais).

Ou seja, não se trata somente de apontar o que é a narrativa, mas também o que ela aponta. A narrativa funciona como organizadora e mediadora entre fragmentos de um passado não familiar e que segue rumo à construção de um sentido do passado no presente.

1.2 O “ABANDONO” E A “RETOMADA” DA NARRATIVA HISTÓRICA

Têm-se então dessa forma, delimitado o papel da narrativa como elemento mediador, por que ela fora deixada a segundo plano, já que, mesmo que haja uma negação veemente, existe uma organização narrativa na história?

Pode-se dizer que uma visão de história como ciência, dotada de características oriundas do racionalismo do século XIX é o principal fator. Rüsen (2006) cita que na história, até o final da Idade Média ou o início da Idade Moderna como “mestra da vida”, algo que se vinculava com a experiência das pessoas, e que, entretanto, não correspondia com o que se esperava de uma ciência, e que se baseava na retórica, que cumpria o papel de formar, através uma guia orientadora pelo exemplo e imitação e para a escolha comum do gênero humano.

Entretanto, com a formação da ideia de história por si só, concebida pelos alemães, a chamada “*Geschichte*”, em meados do século XVIII, a questão da narrativa começa a ocultar-se. Mas ainda assim a História como “*magistra vitae*” ainda permanece, embora de modo ritualístico. Segundo Hartog (1998), com o racionalismo e a visão rankeana da história – que se contenta em apenas dizer como as coisas acontecem, com o acúmulo de fatos e a busca pela verificação das leis da história como um histologista, que somente vê o que prepara para análise, pensando os fatos como apenas fatos, tão invocada pelo positivismo, lançando mão do materialismo histórico num momento posterior – fez com que os historiadores acabassem desprezando a narrativa histórica sem problematizá-la.

Em sequência, a negativa dos *Annales* com a história *évènementielle*, ou dos acontecimentos, fora o primeiro passo real e declarado para um total afastamento da narrativa, chamada por eles de narrativa tradicional.

Na França, a rejeição do que era pejorativamente chamado de ‘história dos acontecimentos’ (histoire événementielle), em prol da história das estruturas, era uma prancha importante na plataforma da chamada ‘escola dos Annales’ de Lucien Febvre e Fernand Braudel, que, da mesma forma que Millar, encaravam os acontecimentos como a superfície do oceano da história, significativo apenas por aquilo que podiam revelar das correntes mais profundas (...). O filósofo francês Paul Ricoeur certamente tem razão, quando fala do ‘eclipse’ da narrativa histórica em nosso tempo. (BURKE, p. 328)

Porém, não houve um debate para delimitar o limite dessa narrativa. A pressão exercida pelas outras ciências sociais, ao desencadear processos de adoção de um método a guisa de lei, tal

como o método estrutural cuja finalidade acabou por colocar como objeto da ciência história a sociedade, e não mais o indivíduo inserido nessa sociedade.

Podemos definir como narrativa tradicional, as narrativas biográficas e intuito puramente descritivas exercidas até o início da Idade Moderna. Essas narrativas tinham seu foco na busca da neutralidade, um valor que hoje sabemos ser inalcançável pelo historiador. As qualidades e diferenciações nas explicações narrativas tradicionais, segundo Parente (2000):

- **Explicação positivista:** seguindo os modelos de Marx e Comte, modelos explicativos generalizantes, bem como uma narrativa neutra e puramente descritiva, tal como a teoria de Ranque;
- **Explicação racional:** segue o modelo de Collingwood, norteando-se na interpretação crítica e imaginativa de fatos, considerando que os mesmos podem ser reconstruídos de forma generalizante;
- **Narrativa autoexplicativa:** Segundo Galle, a narrativa histórica, ao acercar-se de preocupações com “(...) *variedade de factores seleccionados, particularidade de alguns factores, importância relativa de causas, pluralidade de causas e distinção entre causas de longa duração e imediatas*” faz cruzarem entre si fatores como “*organização, relevância, sequência cronológica, consistência e coerência adequada à investigação, (...)*” (PARENTE, 2000, p.10) que atinge um alto grau explicativo, tornando-se dessa forma, menos generalizante e mais explicativa.

Para Stone (1990), são cinco as diferenças da narrativa tradicional e da nova narrativa histórica:

- O foco de interesse, pois a nova narrativa trata do comum, cotidiano e obscuro, enquanto que a narrativa tradicional narra a história dos grandes personagens, na personificação das entidades sociais nas narrativas (BURKE, 1992);
- Uma análise como método, juntamente a narrativa, coisa que a busca pela neutralidade da narrativa tradicional não permitia;
- Novas fontes de análise, mas também novas formas de analisar as fontes;
- Pensar não somente o objetivo, mas também o subjetivo, o psicológico. Estudar a história passa, a partir de então, não só o estudo do que foi o passado, mas também do que poderia ter sido o passado;
- A descentralização do episódio em si mesmo, fazendo-o dialogar e, ao mesmo tempo, lançar luz ao funcionamento de uma estrutura do passado.

Nessa época, entretanto, é necessário lembrar que existiam dois modelos emergentes na história: o modelo estruturalista, que identifica as estruturas que, independentemente do indivíduo, comandam a vida social, e o que Ginzburg batizou como “modelo galileano da história”, um método quantitativo que, contabilizando fenômenos, construindo modelos estatísticos e séries, propunha-se como um modelo estrutural. (CHARTIER, 2002, p. 82-83)

Para Stone (1990) existem três métodos em voga no início do século XX, tendo em vista que o método rankeano/cientificista, de certa forma, toca os três:

- **História econômico-marxista:** tendo em sua palavra-chave o que Stone delimita como determinismo histórico, já que temos no marxismo como resultado trabalhos memoráveis, porém, que puderam (e alguns o fizeram) incorrer num revisionismo;
- **História ecológico demográfica:** foram os trabalhos que se pautaram mais nas demandas ecológicas, como oferta de recursos, e nos desequilíbrios e movimentações populacionais na longa duração;
- **Cliometristas:** historiadores norte-americanos, em sua maioria, que trabalhavam quase que exclusivamente com dados quantitativos oriundos da economia, que é o que Ginzburg define como “Galileano”.

Temos, então, visualizado que a não problematização da narrativa na história e também o século XX, que, segundo Hobsbawn (2001), fora um elemento catalisador de um processo de influência desse pensamento – principalmente o estruturalismo – ou das correntes econômico deterministas, por assim dizer, um fator de pressão de seu lugar social. Essa pressão social exigia as ciências sociais pensando a sociedade como um todo. E não se pode negar que o sucesso de tais teorias no pós-guerra dava-se através de uma simplificação metodológica (CHARTIER, 2002).

Entretanto, como toda análise histórica focada em apenas um elemento se mostra insuficiente, o mesmo acontece com a historiografia. Stone (1990) argumenta que a retomada da narrativa histórica ocorreu por uma desilusão generalizada com os modelos apresentados, a partir da década de 1970. O desenvolvimento do método quantitativo, como realizado pelos Cliometristas, sem apresentar totalmente os processos de quantificação, acabaram não sendo úteis em seu objetivo principal, o uso e a visualização de comparações. Ou seja, a quantificação na história fora útil para apresentar os “o quês” da história, mas não os “porquês” dela, de maneira análoga a narrativa tradicional.

Para Chartier (2002), nesse cenário, juntamente com a incorporação do cultural, da antropologia na história, há um desdobramento em busca de restaurar o papel do indivíduo na

construção dos laços sociais. Para Chartier, a micro história, ao deslocar o ponto da análise de uma estrutura para o indivíduo realiza esse papel. E ainda assim, ao tomar-se essa posição de valorização do cultural, há também o reconhecimento de que sempre houve uma narrativa dentro do trabalho do historiador.

Com efeito, toda a história, mesmo a menos narrativa, mesmo a mais estrutural, é sempre construída a partir de fórmulas que governam a produção das narrativas (...) os procedimentos explicativos da história permanecem solidamente apoiados na lógica da imputação causal singular, isto é, ao modelo de compreensão que, no cotidiano ou na ficção, permite dar conta das decisões e das ações dos indivíduos. (CHARTIER, 2002, p. 86)

Para Hobsbawm (2001) essencialmente, não se pode dizer que houve um declínio e uma retomada da narrativa histórica, pois pelo que fora apresentado até então, até mesmo a mais estruturalista análise da história tem um teor narrativo. Hobsbawm aponta ainda para o fato de Stone (1990), ao traçar de forma muito interessante um panorama de nossa disciplina, o faz de maneira incompleta. O que era esperado, se seguirmos a ideias das dificuldades de análise de uma disciplina as quais White (2001) expõe.

De fato, há certa decaída na narrativa, mas isso não é exatamente uma propriedade única da história, pois “O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno.” pois o romance vincula-se a produção e comércio de livros, e isola-se da tradição. “O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los.” (BENJAMIN, 1984, p. 201).

Nos lugares aonde ainda possa subsistir, depois do rápido declínio que sofreu no mundo moderno, a arte de narrar oralmente, ‘essa forma artesanal de comunicação’, como a chamou Walter Benjamin, criam um espaço e um tempo completamente à margem da atividade cotidiana. Quem se deixa envolver por esse enleio, indefinidamente prolongado, não sente passar o tempo, o que também vale para o leitor solitário do conto ou da novela e do romance, convidado a ingressar num tempo imaginário, imune a progressão vigilante dos ponteiros do relógio (...). A narrativa abre-nos, a partir do tempo que toca à realidade, um outro que dela se desprende. Assim, é forçoso concluir que ela abrange dois tempos em vez de um só. (NUNES, 1988, p. 14-15)

O que podemos colocar, nos dias atuais, é justamente uma busca pela construção de uma narrativa que seja densa o bastante para que possa lidar com acontecimentos e estruturas. Apesar de parecer, essa não é uma questão de retórica, mas uma questão de método. De certa forma, é como se os historiadores necessitassem de criar suas próprias técnicas ficcionais para trabalhar com os fatos (BURKE, 1992).

Burke ainda cita três problemas, ou objetivos, atuais para a narrativa contemporânea:

- Uma maior inteligibilidade dos fatos a partir de uma narrativa com múltiplos pontos de vista, “*Para permitir que ‘as vozes variadas e opostas’ da morte sejam novamente ouvidas, o historiador necessita, como o romancista, praticar a heteroglossia.*” (BURKE, p. 336).
- Uma maior clareza narrativa e estética rumo à compreensão de que o trabalho do historiador representa um ponto de vista particular;
- Uma narrativa mais densa, como dito anteriormente.

(...) um novo tipo de narrativa poderia, melhor do que as antigas, fazer frente as demandas dos historiadores estruturais ao mesmo tempo em que apresenta um sentido melhor do fluxo do tempo, do que em geral o faz em suas análises. (BURKE, p. 338)

Burke, ainda, aponta quatro possíveis saídas, ao analisar algumas obras, sendo que uma dessas saídas tem uma ampla utilização, e as outras três, menos visualização⁵:

- **Micro-narrativa:** a narração de uma história sobre as pessoas comuns em seu cotidiano. Adotada desde muito tempo, porém, teve destaque a partir da década de 1970, com a micro história. Porém, avisa-nos:

(...) seria um erro encará-la como panaceia. Ela não apresenta uma solução para todos os problemas delineados anteriormente e gera problemas próprios, especialmente aquele de ligar a micro-história à macro-história, os detalhes locais às tendências gerais. (BURKE, p. 342-343)

- **Múltipla narrativa:** é a narração a partir de vários pontos de vista, em um espectro temporal maior. Ao buscar-se, nos temos de Lukács, um “herói medíocre”, ou seja, alguém com pouca visualização e participação nos eventos de uma história estrutural, permite-se uma melhor visualização da vida e dos conflitos sociais de uma nova época. A necessidade estética de uma escrita fluente é necessária para que não haja uma confusão entre o tempo público e o individual, bem como a adequação do herói a sua época correta;
- **Narrativa reversa:** trata-se de dividir o recorte histórico e narrá-lo do presente ao passado forçando uma leitura nesse sentido. Apesar de pouco usual e problemática, essa experiência pode ser útil ao demonstrar a pressão que o passado exerce nos indivíduos e grupos sociais, sendo que fatores-chave existentes em um primeiro capítulo só serão elucidados num capítulo posterior, que temporalmente desloca-se ao passado;

⁵ Peter Burke demonstra tais elementos a partir de determinadas obras, as quais cita em sua obra. Não as citamos aqui para não haver um prolongamento excessivo, que pudesse dificultar a caracterização das alternativas propostas pelo autor.

- **Dupla dialogia:** nesse caso, utiliza-se de um trabalho de análise da estrutura, partindo de uma narrativa e de acontecimentos, de forma que a análise estrutural não seja estática, pois a partir dessa dialogia, pode-se demonstrar que se pode dissolver a dicotomia entre acontecimento e estrutura.

Todos esses procedimentos narrativos, citados por Burke (XX), são uma tentativa valiosa de superar o confronto entre o estudo das posições e das relações, o que Chartier (2002) delimita como física social, e análise das ações e interações (fenomenologia social). Tal procedimento, ao se pensar as questões as quais a história contemporânea está submetida, conforme posto por Hobsbawm (2001), demonstra uma necessidade da disciplina histórica.

1.3 A NARRATIVA E A FUNÇÃO DA HISTÓRIA

(...) assumir a Narrativa como forma de representar a História é encarar a História como uma narrativa abrangente, global, onde cabem o político, o social, o econômico, o grande acontecimento, o indigente ou o marginal, o grande homem ou o desconhecido, a História Local ou a História Universal, ou seja, a história de todos... e para todos. Pensar nesta narrativa, como um grande puzzle em construção, implica senti-la como um conjunto de pequenas peças fundamentais, as pequenas narrativas, que são o mais necessário contributo à compreensão da narrativa em História (PARENTE, 2000, p. 241).

Falar em narrativa, então, nos impele a falar de uma função da história, como mediadora entre passado, presente e futuro. Reassumindo a ideia de narrativa como mediadora entre passado e presente, podemos dizer que ao relacionar o passado e o presente na prática cotidiana que orienta uma ação ou planejamento direcionado ao futuro. Essa é a função que relaciona-se com o que Rüsen (2001, 2006) concebe como “Consciência histórica” – a capacidade do indivíduo em recorrer ao passado para orientar-se a uma ação futura, dentro do presente. Um conceito debatido pela teoria da História no século XX e que pode ser definida por Gadamer (2006):

*Direi, portanto, que a exigência, que é própria da hermenêutica, de pensar a realidade histórica como propriamente dita nos advém daquilo que chamo de **princípio da produtividade histórica (Wirkungsgeschichte)**. Compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectiva na qual o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós. Nesse sentido radical e universal, a tomada da consciência histórica não é o abandono da eterna tarefa da filosofia, mas a via que nos foi dada para chegarmos à verdade sempre buscada. E vejo na relação de toda compreensão com a linguagem a maneira pela qual se revela a consciência da produtividade histórica. (p. 71 – grifo original).*

Seguindo o raciocínio de Rüsen (2001), as convicções existentes no senso comum que delimitam o campo da história são pré-teóricas, pois essencialmente recorrem ao que os

historiadores definem como seu objeto. A história, entendida como ciência, é a disciplina encarregada da problematização do pensamento histórico, pensamento esse que reflete a soma das experiências dos homens com o tempo e as interpretações existentes dessas experiências, visualizando a consciência histórica, e um processo ativo entre passado e presente. Esse processo é genérico e elementar do pensamento humano e passo fundamental para a construção de uma identidade histórica, individual e coletiva.

Por meio da identidade histórica, que é a dimensão subjetiva e temporal do ser humano, para uma autocompreensão e uma consciência construtiva das dimensões humanas, individual e socialmente construídas, o indivíduo move-se temporalmente, rumo a identidades coletivas tais como as identidades familiares e nacionais. Ao utilizar-se da consciência histórica, leva-se em conta:

(...) fatores mentais determinantes na narrativa histórica e seu conteúdo sistemático. (...)

1. *carências de orientação da vida humana prática (...)*
2. *Diretrizes de interpretação que se referem a experiência do passado, se baseia na memória e assumem a forma de teorias, perspectivas e categorias implícitas e explícitas;*
3. *métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes da interpretação (...)*
4. *Formas de representação da experiência do passado incorporada à diretriz da interpretação;*
5. *funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano (...)* (RÜSEN, 2001, p. 161-162)

As competências para a utilização das narrativas visam uma habilidade de interpretação das mudanças na concepção do tempo, aproximando o passado e o presente em busca de semelhanças bem como a capacidade de comunicação e diálogo dessas interpretações.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão—no campo, no mar e na cidade —, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que não contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1984, p. 205)

Visam também uma competência de conteúdo, que orienta a experiência histórica, que definem a sensibilidade localizada no tempo, um processo de diferenciação do passado e do presente, pois “*A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo*” (RÜSEN, 2001, p. 62 – grifo original).

Por lembranças, entende-se a recordação da experiência pessoal vivida no passado. Em escala cognitiva, usamos a lembrança. Quando do processo de historicização, usamos a memória.

A memória diferencia-se da lembrança por ser constituída coletivamente, por grupos sociais, e por perpassar o tempo natural.

(...) a memória é propriamente induzida [pela narrativa histórica]. (...) Com isso a expectativa de futuro vincula-se diretamente com a experiência do passado: a narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito a experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente, articula-se diretamente com as expectativas do futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano. (RÜSEN, 2001, p. 64).

Por fim, o sentido de orientação, prevê a utilização do todo temporal, com suas experiências para a orientação da vida cotidiana, trançando identidade individual, identidade coletiva e o conhecimento histórico. A correlação existente entre o passado em si, a representação do passado que fala no presente e o presente, passa por um processo de estruturação narrativa, que se faz necessária para uma atribuição de sentido que se projeta para além do presente. Como a intenção, orientada para o futuro, com a ideia de interpretação, naturalmente referenciada ao passado. Ambas as representações, nesse caso, não podem ser desmembradas, bem como também não podem ser desvinculadas do presente.

Além de relacionar-se com um tempo cronologicamente definido, a consciência histórica relaciona-se com concepções de tempos opostas: o tempo natural, o tempo cronológico – a unidade de medida vazia de significado e condicional a vida do indivíduo; e o tempo humano – carregado de sentidos e interpretações, que perpassam a vida individual, sendo observado social e coletivamente para além de um tempo natural. (RÜSEN, 2001, NUNES, 1988)

*(...) Em um ato de fala desse tipo, [as operações de consciência histórica] no qual se sintetizam, em uma unidade estrutural, as operações mentais constitutivas da consciência histórica, no qual a consciência histórica se realiza, com efeito existe a **narrativa (histórica)**. Com essa expressão, designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento histórico e todo conhecimento histórico-científico. (RÜSEN, 2001, p. 61 – grifos nossos).*

Vale dizer que a consciência histórica tem o papel fundamental de articular essas duas instâncias, com a dupla finalidade de orientar um agir futuro e de transformar o tempo natural em tempo humano, atribuindo-lhe significado. A narrativa histórica enquanto constitutiva de um processo de produção de conhecimento, diferenciando da narrativa ficcional, que também tem sua valoração nesse processo por ser um exercício de consciência histórica, e a tríplice especificação das operações da narrativa na vida cotidiana e suas correlações com a consciência histórica.

O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância. (Assim, o conto de fadas dialética a coragem (Mut) desdobrando-a em dois pólos: de um lado Untermut, isto é, astúcia, e de outro Übermut, isto é, arrogância). O feitiço libertador do conto de fadas não põe

em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade. (BENJAMIN, 1984, p. 215)

Falar em função da História é falar de uma função desempenhada num presente. Um presente ao qual as sociedades atuais vivem uma inflação de informações. Os indivíduos vivem um constante bombardeio informacional, contudo, poucas informações são assimiladas e transformadas em conhecimento (NORA, 1977). Nesse ponto, a História acaba mostrando as vísceras de uma sociedade que, em discurso, diz estar no “auge dos tempos”, mas que demonstra uma fragilidade e uma demência ante a sua coletividade.

Nesse aspecto, como visualizar o passado? Como um tempo saturado de “agoras”. Esses “agoras”, tão visíveis devido a extremamente curta existência do Homo sapiens na face da terra. Esses “agoras”, tão renegados por uma visão positivista e elitizada do estudo do passado. Os múltiplos “agoras” de um segundo, produzidos pela consciência individual e engolidos pela generalização, da mesma forma que os movimentos culturais fazem, engolindo as especificidades regionais.

A inflexão entre os “agoras” do passado e os “agoras” do presente, criticando o evolucionismo e buscando múltiplas interpretações sociais, tratam de “uma história a contrapelo”, de movimento oposto e revelador, que impõe não só uma crítica externa, mas um autorreflexão, postura ética e política ante a essa eterna dança dos “agoras”.

Pensando no presente, pode-se visualizar a “dança dos agoras” na política e cultura. Mesmo várias pessoas vivendo no mesmo local e na mesma situação tendem a gerar “agoras” diferentes, dadas as características individuais de um ser. Porém, como já explicado anteriormente, os “agoras” que dançam no instante, cada qual ao seu ritmo, são engolidos pela massificação da generalização. Generalização esta que, ditatorial, impõe um ritmo único à “dança dos agoras”, demonstrando, nitidamente, “que todo monumento de cultura tem sua barbárie”. (BENJAMIN, 1987)

A função da história é, portanto, auxiliar no posicionamento ante aos problemas do presente, trazendo consigo a experiência do passado, levando em conta os progressos e os retrocessos de cada atitude histórica, rumo a uma ação projetada no futuro. Como em “Angelus Novus”: o anjo da história não tem o poder de acordar os mortos, apenas de ver seus fragmentos. Sendo arrastado irresistivelmente pelo progresso, que movimenta o tempo e deixa os olhos a ruína do passado. O progresso aqui não é só o progresso do tempo, o inevitável. Mas também o progresso dos homens, que trás a ruína ao mundo e impede uma maior crítica rumo à redenção dos homens e o conserto de suas falhas. (ARRUDA, 1995).

Tal função, quando levada a sala de aula, necessita de algumas instrumentalizações, que tocam a apropriação da narrativa histórica e a narrativa ficcional em sala de aula. São instrumentos de uma alfabetização histórica, a aprendizagem através do trabalho da construção da consciência histórica através da aprendizagem e do conceito de literacia, ao qual delimitamos a seguir.

1.4 LITERACIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM: AS APROPRIAÇÕES DA NARRATIVA HISTÓRICA EM SALA DE AULA.

O ensino de História enfrenta várias questões, de complexidade conceitual, tais como senso de identidade, memória coletiva, memória individual, e questões sociais tais como língua e religião, por exemplo, as quais impelem a um grau de dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. *“Descobrir sobre o passado envolve todos os aspectos da vida humana, e descobertas sobre ele podem não se constituir num processo fácil.”* (COOPER, 2006, p. 182) Tanto que nota-se, em diversas pesquisas, que as crianças já têm dentro de si, antes de uma educação histórica formal, realizada pela instituição escolar, um conhecimento histórico prévio, fragmentado e, às vezes, carregados de preconceitos.⁶

Entretanto, um dos referenciais que é destaque nas pesquisas atuais, e nos remete justamente ao foco de discussões da década de 1980, é a busca de orientar uma função prática ao ensino de história. Esse debate da função da história, conforme ilustrado anteriormente, é o do historiador alemão Jörn Rüsen, com ênfase especial na ideia de didática da História e do conceito das consciências históricas.

Os trabalhos de Rüsen começaram a ser traduzidos no Brasil pela Universidade de Brasília, primeiramente como um referencial teórico sobre História. Rüsen debate muitas questões relativas à didática da história, principalmente pelo fato de sua veiculação ser algo essencial na criação e perpetuação das representações sociais de um fato histórico, que pode influenciar o modo de pensar de várias gerações.⁷

⁶ Citamos como exemplos as pesquisas as quais nos referimos até então, e que relacionam-se com a ideia de educação histórica, proposta por Peter Lee (2001, 2006), Rosalyn Ashby (2006), Hilary Cooper (2006), e seguida por outros pesquisadores, como Isabel Barca (2001) e Maria do Céu de Melo (2001).

⁷ Mesmo não deixando claro quais são os seus referenciais teóricos, a leitura de Rüsen permite delimitar alguns possíveis referenciais, como fica claro, por exemplo, a influência do conceito de consciência histórica do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, a da influência dos debates de Agnes Heller sobre a teoria do cotidiano, a teoria weberiana e a aproximação de algumas ideias de Jean Piaget.

(...) a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Aqui a discussão sobre a estrutura narrativa da explicação histórica é extremamente útil. A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia. Intérpretes contemporâneos dessa discussão (por exemplo, Hayden White e Paul Ricoeur) apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. Para entender completamente essa operação, nós temos que identificar primeiro os procedimentos da narração histórica, definir seus diversos componentes, descrever sua coerência e inter-relações e construir uma tipologia que inclua sua aparência sob diferentes circunstâncias e tempos. (RÜSEN, 2006, p. 14-15)

Podemos citar alguns aspectos relevantes para o ensino e aprendizagem de história, e os processos narrativos. O primeiro deles, é que o conhecimento histórico passa por um processo narrativo, e que esse processo atende a critérios de seleção e organização, tendo por objetivo final, o esclarecimento de dado fato, dentro do tempo em que ocorreu. Claro, que, tal processo, por ser realizado por indivíduos do presente, que estão posicionados em um local social, e que explicam muito mais o presente do que o passado.

Nesse ponto, as pesquisas referentes ao uso de narrativas em sala de aula convergem tendo em vista a definição da narrativa e seus usos. Por exemplo, Regina Parente (2000) quanto Arminda Ferreira et. al. (2004) convergem para a ideia de construção de sentido histórico da narrativa e de uma estrutura lógico cronológica a partir de um processo de seleção (STONE, 1900; WHITE, 2001) pautado pela evidência histórica.

Para Gallie (1964), a História é em si uma narrativa explicativa. Envolve generalizações de diferentes tipos acerca do comportamento humano, sendo algumas classificativas, algumas causais e algumas parte de uma teoria geral das ações humanas. O que importa para a História é uma narrativa que se possa compreender e que seja aceitável em termos de evidência. E pode considerar-se uma narrativa como aceitável, desde que esta se apresente consistente, plausível e de acordo com a evidência. (PARENTE, 2000, p. 8)

No caso específico do cotidiano em sala de aula de História, e segundo o alerta de Gago (2002:21), a narrativa histórica “não é entendida como expressão da simples opinião do autor.” Mesmo uma opinião fundamentada, respeitando racionalidade, plausibilidade e inteligibilidade, se for uma opinião subjectiva, do foro do livre arbítrio e sem suporte de evidência, abre caminho ao ceticismo e a não preocupação com a objectividade. (FERREIRA, et. al., In: MELLO, LOPES, 2004, p. 155)

Em segundo, esse processo de seleção, classificação e organização, não é exclusivo do historiador. O historiador, na verdade, dispõe de ferramentas diferenciadas para essa construção. Porém, no convívio social, o indivíduo também realiza todo um processo de qualificação dos fatos, em busca de uma justificativa do presente. Ou seja, esse processo narrativo é parte

necessária do conceito de literacia histórica⁸, apresentado por LEE (2001, 2006), e também do processo de consciência histórica de RÜSEN (1992, 2001, 2006).

Essa construção é evidenciada em algumas pesquisas, pelo que se pode observar. Maria Aparecida Lima Dias (2007), por exemplo, visualiza a questão da linguagem escrita como mediadora de funções psicológicas superiores – a linguagem como ação sobre o outro num processo comunicativo e a linguagem como ação sobre o mundo num processo cognitivo – em âmbito interior (construção do eu) e exterior (construção do mundo), no intuito de organizar o pensamento e a comunicação. Já no trabalho de Arminda Ferreira et. al. (2004), há uma preocupação com a ideia de significância. Embora haja uma dificuldade em delimitar o conceito, a autora delimita as dificuldades contextuais existentes na formação da significância – ao qual a autora faz ponte com o conceito de relevância da psicologia – no trabalho com a narrativa histórica, atribuindo ao que denominam como conhecimento tácito uma fonte de trabalho, discussão e avaliação.

Em terceiro: se esse procedimento é o que constrói um conhecimento histórico no ambiente escolar, de maneira coletiva, esse processo deve ser fomentado em sala de aula. Não a apresentação de dados estáticos, mas uma reflexão viva, disposta a se ampliar e modificar. Como o próprio conceito de consciência histórica que também não é estático. Esse seria um passo fundamental em busca de uma aprendizagem com significado para o aluno, pois assim seria possível ao aluno visualizar que o conteúdo de um fato pode não ter sentido no seu cotidiano, mas que a reflexão que ele propicia, essa sim, tem valor em seu cotidiano.

O que vai de encontro à proposição de texto escrito, em Dias (2007), ao qual o texto escrito deixa de ser uma impressão de ideias acabadas e passa a ser pensado como uma mediação entre ideias. Encarando a palavra e seu significado como um fragmento do real, e, visualizando esse fragmento do real dentro de um espaço e tempo, temos a construção de sentido histórico, ao qual se coordena no sentido lógico cronológico através das narrativas. Ou seja, *“lidando com a língua escrita, o estudante toma contato com a sua consciência histórica, constituindo um espaço em que se torna possível operá-la, promovendo seu desenvolvimento pela possibilidade de diálogo que se estabelece.”* (DIAS, 2007, p. 78).

Para Parente (2000), a narrativa tem a capacidade de responder duas perguntas do historiador: “como?” e “por quê?” Nesse, a narrativa não é somente a construção de argumento,

⁸ *Historical literacy*. A tradução realizada para o português em Portugal usa o termo “literacia”, cujo significado mais próximo para nós seria o de “alfabetização”. Também vale-se da tradução como “Letramento histórico”, tendo em vista que tal operação é mais do que um ‘operar’ proveniente do alfabetizar, mas um “saber fazer. De fato, Lee (2006) fala de processos de alfabetização histórica, no sentido de iniciar os alunos no processo de compreensão do processo de representação histórica.

uma maneira descritiva do que aconteceu, mas uma representação crítica do fato ocorrido a partir do momento em que o narrador apossou-se de critérios para ordenar, ressaltar, ressignificar mas, principalmente, num esforço rumo à compreensão de determinado fato.

Vale dizer que todas essas visões tendem a pressupor a exploração de documentos como fontes, e sua interpretação para a construção de narrativas pelos alunos. Esse trabalho em contato direto com as fontes também tem o benefício de problematizar a nossa própria cultura material. Pensar historicamente não só os fatos, mas também os objetos, pois assim, por exemplo, podemos construir críticas a alguns valores apresentador por Moreira (2000), relativos à total benignidade da informação e da tecnologia, atribuída pelo antigo pensar em sala de aula, e que permanece em nossa sociedade atual, por exemplo.

Em suma, essas articulações, rumo a uma ação futura, que se baseiam em explicações e problematizações de fatos, pessoas, condutas e objetos do passado, construindo e reconstruindo conceitos, rumam a ideia que justifica o ensino da disciplina de história para as crianças, principalmente no tocante a formação do caráter individual e para a movimentação social do indivíduo.

Para pensar a narrativa histórica no âmbito da sala de aula de história na escola básica, o conceito de Literacia Histórica, desenvolvido por Peter Lee em consonância com o debate de Rüsen⁹, Por um lado, há a preocupação em que o aluno não deve ser encarado como um “mini-historiador”. Por outro, faz-se necessária uma conceitualização histórica que perpassa a atividade de historiador, ou seja, faz-se necessário que o aluno conheça e domine alguns conceitos historiográficos, típicos do processo de investigação histórica, para que assim possa operar com o conhecimento histórico de forma produtiva e construtiva.

Esses conceitos, segundo Peter LEE (2006), seriam:

- como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
- que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes (BEVIR, 1999, 2002; COLINGWOOD, 1993, 1999; DRAY, 1995; VAN DER DUSSEN, 1981);
- que as considerações históricas não são cópias do passado, todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (LORENZ, 1994, 1998; BEVIR, 1994). (LEE, 2006, p. 136)

É certo que, para Peter Lee (2006) o conceito de literacia histórica seria uma ferramenta que auxilia o sujeito na construção de uma consciência histórica, de função prática que o auxilia

⁹ Desenvolvido através de um projeto amplo, denominado Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches - Conceitos de História e Abordagens de Ensino*). Basicamente, consistiu numa investigação acerca de como as crianças no Reino Unido teciam ideias de narrativa dentro da história.

na orientação individual no tempo. Partindo de ferramentas cognitivas, de procedimentos de questionamento ou “compromissos de indagação”, a partir do momento que o indivíduo possui a capacidade de “ler” as evidências do passado, e problematizá-las, organizando-as em uma estrutura narrativa coerente, esse indivíduo começa a praticar a literacia histórica, ou seja, começa a familiarizar-se com a construção e a transmissão do conhecimento histórico.

Quando o indivíduo passa a direcionar esse processo para o próprio cotidiano, temos o processo de consciência histórica. A consciência histórica, basicamente, se processa por três eventos distintos, que não podem ser separados: primeiro; a capacidade organizacional e cognitiva de ler e interpretar o passado (a literacia histórica); segundo, a construção narrativa desse passado, em busca não só de adequá-lo a si, mas num processo de ponte, para que essa apropriação representativa do passado possa lhe ter um sentido prático; e o terceiro, uma aplicação do indivíduo perante seu grupo social, o que corresponde ao processo de consciência histórica.

Vale dizer, segundo Dias (2007), que existe uma dialogia entre a formação da consciência histórica e a linguagem escrita, visto que ambas lançam mão de recursos de representação interiores e exteriores, e constroem-se mutuamente. A autora busca então localizar os movimentos que os alunos fazem na transformação linguística e temática, em diversas produções.

Sobre o conceito de investigação histórica, que depende dessa conceitualização aqui apresentada, vale ressaltar, nas palavras de Hilary Cooper:

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais. Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. (COOPER, 2006, p. 175)

Importante realçar aqui o processo da dúvida, do questionamento e da incerteza, quando falamos em ensinar. Vivemos em um mundo, segundo Pierre Nora, de inflação de informações, um mundo em que as informações e ideias trafegam e mudam muito rápido. Ora, se buscamos que o conhecimento histórico tenha um significado para o aluno, faz-se necessário demonstrar essas características no próprio conhecimento. (MOREIRA, 2000, ASHBY, 2006)

Se o conhecimento histórico construído no ambiente escolar se constitui em um processo dinâmico, o seu ensino e aprendizagem também são. E vale dizer, que não somente com as fontes, mas a construção de um processo comunicativo que englobe não somente o estudante e o objeto, mas também as interações entre os alunos e outras pessoas de seu círculo social, pois

A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a elas. Segue-se, também, que se diferentes questões (sobre o que aconteceu, sobre por que isso aconteceu, sobre quem é responsável pelo acontecimento, sobre o que mudou ou sobre o que era ou é significativo acerca do que aconteceu ou mudou) estão relacionadas de diferentes maneiras com a evidência, então essa relação também determina os diferentes status das afirmações feitas. (ASHBY, 2006; p. 153)

O trabalho com documentos como fontes históricas possibilita a construção de conhecimento histórico, tanto para a construção de sentido para o indivíduo quanto em relação a um determinado grupo social, conforme disposto.

Já na tese de Regina Parente (2000), a autora busca qualificar qual a forma da que alunos entendem a história, bem como a forma as quais as narrativas se processam dentro do processo de consciência histórica, reforçando a ideia de estudo que contemplam várias nuances de um momento, e que em nenhum momento busca mostrar situações generalizantes. Parente consegue delimitar, dentro do grupo de narrativas que colhe, um nivelamento e organização úteis para a qualificação de narrativas em sala de aula bem como uma estrutura da qual se utiliza para configurar cada narrativa em um determinado nível.

A sua pergunta básica foi: Que tipos de narrativa constroem os alunos em História? Essa pergunta básica, no decorrer da pesquisa, desmembrou-se em cinco:

- a) Que tipos de “Estrutura Narrativa” constroem os alunos em História
- b) Que níveis de elaboração apresentam os alunos quando constroem uma Narrativa sobre uma situação passada;
- c) Qual a origem da informação utilizada;
- d) Que elementos valorativos/juízos de valor utilizam nos textos que produzem;
- e) Que compreensão fazem os alunos da situação histórica em causa.

Parente (2000, p. 239) define que a atividade de diálogo entre fontes e construção pela narrativa mostra-se eficiente para proporcionar um confronto de situações históricas contraditórias ou não, auxiliando no debate de ideias e ilustrando a subjetividade histórica, rumo a uma reescrita da história pelos alunos que propicie a formação de hipóteses explicativas e promovendo a imaginação histórica.

Em Ferreira et. al. (2004), os autores questionam como cada recurso determina a construção da narrativa dos alunos e quais os tipos de compreensão histórica desenvolvida pelos alunos. Em suas análises, eles focaram em primeira instância o uso das fontes, sendo essas os conhecimentos tácitos dos alunos, os desenvolvidos em sala de aula, as fontes textuais e as fontes icônicas. Em segunda instância, os conteúdos substantivos das narrativas, como a construção de personagem e do espaço, a estrutura narrativa das ações, as interações entre personagens e o

espaço e a reprodução da mentalidade da época. Na atribuição de significância das narrativas, os autores delimitam determinados elementos contextuais.

O primeiro deles são certos elementos delimitantes, que funcionam culturalmente como uma teoria confirmatória, dentro de vivências sociais, como, por exemplo, um sistema de crenças. O segundo refere-se à limitação comunicativa existente entre as fontes trabalhadas e as apropriações realizadas pelos alunos, dadas as naturezas textuais e iconográficas dos suportes informativos, e ao fato de que os alunos respondem melhor a estímulos icônicos aos textuais – mesmo verificando depois que a maior parte das referências que os alunos fazem (83%, contra 78% das fontes icônicas) são a textos.

Por fim, o próprio processo individual de apropriação dos dados, realizados pelos alunos – cujos critérios e procedimentos de trabalho não estão somente no passado, mas também focados em suas experiências interpretativas e vivências do presente – são considerados elementos contextuais influenciáveis na construção narrativa. Essas experiências fazem com que os alunos coloquem-se “na pele” de uma personagem de um tempo passado, o que cria uma relação empática entre o passado e o presente, denominada “presentismo”.

Após as atividades e a análise, os autores concluíram que ambas as fontes, tanto as icônicas quanto as textuais colaboram na construção do processo narrativo – e que esse mesmo processo também atende a uma proposta curricular e a competências exigidas pela atividade de ensinar história – a utilização/trabalho com fontes, a compreensão histórica e a comunicação. Também fora possível verificar que existe uma atribuição de elementos históricos presentes nas narrativas construídas pelos alunos, e que todo esse processo responde a uma concepção construtiva do conhecimento histórico, e que vai além do conhecimento histórico, integrando-o ao conhecimento cotidiano dos alunos.

Como vimos, ao migrar-se do pensamento de um ensino de história voltado para a formação do cidadão para uma concepção de uma pedagogia do pensamento histórico (LEE: 2001, 2006), temos uma postura de buscar o exercício de faculdades mentais que são essenciais na composição dos conceitos do indivíduo. Podemos citar entre eles a afetividade, a empatia e a imaginação. São essas faculdades mentais que possibilitam a apropriação, por parte do aluno do pensamento histórico, bem como a durabilidade e a usabilidade cotidiana – uma habilidade de ler o mundo. (LAVILLE, 2002)

Segundo ainda Laville (2002), graças ao colapso de algumas noções, nos idos da década de 1970, como por exemplo, a ideia de “marcha do progresso”, pavimentaram discussões referentes ao respeito as memórias sociais – em oposição a ideia de globalização – sendo que essa discussão

acabou tendo como consequência a queda de uma visão única de memória nacional, e de sua apropriação pelos sistemas de ensino e a história ensinada.

Pode-se dizer que a concepção de história ensinada é falha nesse sentido, até os dias atuais. Para Knauss (2005), a história ensinada nunca dialogou com a ciência histórica, pois pautou-se de um modelo de história sagrada – a história de santos e, porque não, dos exemplos morais de uma sociedade, a história profana – uma história pautada no civismo e formação do cidadão – cuja principal característica no Brasil fora a imposição de uma identidade padrão, de uma forma não-dialógica.¹⁰

Isso também justifica as dificuldades dos professores em tentar uma nova guinada em rumo aos pressupostos científicos da história, como os debates de história temática e consciência histórica. Ao demonstrar-se dificuldades, visto que a sociedade ainda não aceita plenamente essas formas de construção de conhecimento, há uma retomada dos antigos valores, ou as críticas a essa nova postura pautam-se, basicamente, a uma espécie de saudosismo dos modos antigos de ensinar história, e que se mostram incompletos para essa sociedade de informação a qual nossos alunos vivem (LAVILLE, 2002).

Todo esse panorama, aliado a uma abertura da disciplina histórica a estudo e falas da antropologia, a sociologia e outras ciências sociais, deslocou a perspectiva de uma ciência pautada na “história como fatos” para uma “história da imaginação coletiva”. Essa imaginação coletiva, ou imaginação histórica, busca pela significação, entendimento, representação e interpretação do passado, e não apenas um estudo de justificativa de causas. Essa imaginação lança mão de uma construção, à partir da narrativa – centralmente disposta na educação histórica – com ideias de segunda ordem, como evidência, explicação, permanência e mudança. (LAVILLE, 2002)

O imaginar não é igual ao processo de imitar, embora o processo de imitar seja um dos principais fatores de desenvolvimento do ser humano e auxilie na construção imaginativa. Esse fato é comprovado através dos experimentos de Yerkes e Koehler, utilizados por Vygotsky, “(...) apesar da debilidade metodológica existente em qualquer experimento que se digna a avaliar os caracteres mentais de um grupo de animais (...)” (VYGOTSKY, p. 37-44), no caso, chimpanzés.

Se a imitação é a busca de uma “ação conscientemente finalista” (BUEHLER apud VYGOTSKY, p. 46), o processo de brincar e imitar segue essa mesma linha, pois para a criança “é através do brinquedo que ela faz a incursão no mundo, trava contato com desafios e busca saciar sua curiosidade de tudo conhecer.” (OLIVEIRA, 1989, p. 9-10)

¹⁰ Vale ressaltar que Knauss se refere aqui a história enquanto disciplina acadêmica, fundada com o racionalismo no século XIX, pois se retomarmos a concepção de Rüsen, percebemos que a história, na verdade, perdeu seu papel ao tornar-se uma disciplina acadêmica afastada da realidade cotidiana.

Nesse ponto, temos a ideia de que a imaginação não se preocupa com as provas e verdades, mas, que ela faz a ponte entre o conhecimento e sua apropriação pela criança, pois mesmo considerando a maior das características do brinquedo a sua “não-seriedade” (OLIVEIRA, 1989, p 8), temos:

Vamos imaginar crianças brincando. Se essa situação fosse marcada por um clima sisudo, severo e circunspecto, dificilmente a inventiva infantil encontraria canais de expressão. E o brinquedo perderia sua graça, seu sentido mais profundo. Felizmente, as crianças fazem do brinquedo uma ponte para seu imaginário, um meio pelo qual externam suas criações e emoções. O brinquedo ganha, então, densidade, traz enigmas, comporta leituras mais profundas, vivas, ricas em significados. (OLIVEIRA, 1989, p. 8 e 9)

Entretanto, segundo Saiani (2003), o pensador Michael Polanyi descreve de maneira diferente a imaginação, através do conceito de conhecimento tácito, basicamente uma das instâncias cognitivas presentes no jogo percepção/interpretação. Devemos ressaltar que os seres humanos não são máquinas de perceber, nem ao menos máquinas interpretar. Tais fatores exigem um determinado preparo, adequação ou postura para que possam se realizar, e esses mesmos treinamentos, adequações ou posturas nem sempre são evidentes para o indivíduo que percebe/interpreta, apesar de toda uma teleologia orientada a construção de uma coerência.

A exemplo da visão

(...) vemos (utilizando a visão como exemplo) objetos complexos, mesmo na ausência de suas partes. Reconhecemos objetos em movimento, com todas as modificações na imagem que tal movimento acarreta. Na percepção, executamos uma ação, criamos uma integração tácita de sensações num objeto percebido, a qual lhes confere um significado que elas não possuíam anteriormente. (SAIANI, 2003, p. 33)

Pode-se dizer então que o conhecimento tácito corresponde às instâncias intelectuais que agem de maneira subliminar (que não se pode perceber diretamente) ou marginal (que podem ser percebidas, porém, não são focalizadas no momento da construção/percepção dos indícios) no diálogo existente entre o indivíduo e o problema a ser resolvido ou objeto a ser analisado. Nesse sentido, atribuímos a imaginação um papel de ferramenta tácita, pois ela age em segundo plano no raciocínio humano. (SAIANI, 2003)

Continuando essa linha de raciocínio, vale dizer que a concepção de conhecimento tácito difere-se da concepção de conhecimento prévio, de Ausubel, pelo fato de que o conhecimento prévio é tratado de maneira referencial ao indivíduo, quando esse analisa/interpreta. Esse interpretar não se afasta da ideia de representação, utilizada pelos historiadores da História Cultural, entre eles Roger Chartier,

A noção de ‘representação coletiva’, entendida no sentido que lhe atribuíam, permite, conciliar as imagens mentais claras (...) com os esquemas interiorizados (...) que as geram e estruturam (...) Desta forma, pode-se pensar numa história cultural do social, que tome por objeto a compreensão

das formas e dos motivos (...) e que (...) descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p. 19).

Ou seja, pode-se dizer que o objetivo de trabalhar-se com o conhecimento prévio é utilizá-lo conscientemente, na análise/interpretação, algo que

(...) deve haver um mecanismo perceptivo que permite ao sujeito captar um objeto de seu campo visual e retê-lo como uma totalidade integrada mesmo quando suas qualidades sensoriais mudam. Por outro lado, não é necessário que ele esteja ciente de todos os indícios que integra: eles operam de modo tácito. Somos incapazes de controlá-los, ou mesmo de senti-los. (SALANI, 2003, p. 34)

(...) qualquer coisa servindo como subsidiária deixa de fazê-lo quando a ela é dirigida atenção focal. Ela se torna outra coisa, desprovida do significado que tinha enquanto funcionava como subsidiária. (POLANYI apud SALANI, 2003, p. 36)

E isso ocorre até mesmo quando mudamos o nosso foco, pois:

(...) um deliberado e outro espontâneo – o movimento espontâneo sendo evocado em nós pela ação de nosso esforço deliberado. O deliberado é o ato focal da imaginação, enquanto a resposta espontânea a ele, que faz a descoberta, pertence a mesma classe da coordenação espontânea de músculos respondendo a nossa intenção de levantar o nosso braço, ou a coordenação espontânea de indícios visuais em resposta a nosso ato de olhar para alguma coisa. Esse ato espontâneo de descoberta merece ser reconhecido de modo preeminente como a intuição criativa. (POLANYI e PROSCH apud SALANI, 2003, p. 46)

Por componentes do conhecimento pode-se tomar os termos de componente distal e componente proximal, aos quais Polanyi adotou da medicina. Por **distal**, entendemos a visualização do objeto/problema como um todo, em todos os seus componentes, que é, na verdade, distinguido através de várias características do mesmo, sendo cada uma destas um **componente proximal**.

Essa dialogia que constrói um conhecimento perceptível tem uma relação **funcional**, a exemplo de seu funcionamento prático¹¹, e **semântica**, pois como podemos visualizar, é o distal que confere um sentido ao proximal. Dessa forma, podemos afirmar que o conhecimento tem, em sua maioria das vezes, um caráter pessoal, pois ele parte de um indivíduo, mas necessita do reconhecimento de um determinado grupo social. Pode-se dizer que Polanyi pensa essa afirmação através da ciência, pois seu objetivo sempre fora uma nova epistemologia, que combatesse os valores do Racionalismo do século XIX.¹²

Quando se fala em conhecimento pessoal, não se está falando de conhecimento subjetivo. O conhecimento subjetivo é formado por percepções e interpretações individuais, como gostos e

¹¹ Existem vários exemplos dados no texto de SALANI (2003), como o da percepção de um determinado modelo de carro, mesmo que não se note todas as suas características (distal), mas apenas algumas, como ruído de motor ou especificidades da carenagem (proximal).

¹² Knauss (2005) delimita bem essa diferenciação, quando pensa na contribuição do raciocínio de Einstein, com a teoria da relatividade, trazendo questionamentos a forma que se via a ciência até então. De certa forma, ao enumerar o pensamento moderno, Richard Tarnas (2003) também o faz.

opiniões. O subjetivo, na verdade, fala somente ao indivíduo, ao contrário do conhecimento pessoal, que ao se reportar ao social e necessitar de “aval” deste, acaba tendo um caráter universalizante.

De fato quando eu digo que aprecio frutos do mar não pretendo com isso estabelecer um enunciado sobre as qualidades intrínsecas desses seres, passíveis de serem verificadas por quem quer que seja, uma vez que a verificação daquilo que os torna tão agradáveis a meu equipamento sensorio exigiria que o eventual verificador possuísse o mesmo equipamento que eu. (SALANI, 2003, p. 43)

Guardadas as devidas proporções, percebemos uma aproximação com as ideias de Vigotsky, quando este fala de conhecimento científico e conhecimento cotidiano para as crianças, pois fala-se de algo que pode **ser ensinado** à partir de um reconhecimento social de sua necessidade. E de Ausubel, pois para esse conhecimento ser **aprendido** à partir de um reconhecimento individual, ou pelo menos de um grupo social menor que o objetivo, os alunos. Nesse caso, Polanyi atribui o valor de **compromisso** ao que ocorre na última afirmação.

Podemos dizer ainda sobre dois processos fundamentais na construção do conhecimento analítico/interpretativo. Tratam-se da **intuição e da imaginação**. A intuição é a formulação de hipóteses cujo objetivo é nortear a busca de evidências que possam fornecer dados que possibilitem a percepção de um problema. Polanyi vale-se da ideia de Platão, de que se conhecêssemos realmente um problema, não precisaríamos resolvê-lo. Por isso a intuição funciona de forma a obter um substrato mais razoável, que se direciona a coerência. A imaginação tem a função de articular essas hipóteses levantadas pela intuição, com as percepções existentes (visualizadas como proximais) e as não perceptíveis, as quais cria, para que um problema/objeto/hipótese possa ser construído integralmente, preenchendo as lacunas deixadas pela intuição.

Pode-se dizer que ambas trabalham em ciclo contínuo: a intuição levanta hipóteses, essas que necessitam/partem de percepções/interpretações que são construídas pela percepção das realidades distais e proximais, sendo que a imaginação trabalha sobre ambas, para que essa realidade possa ter um sentido coerente e gere uma correlação com as primeiras hipóteses e conceitos, levantadas pela intuição. Isso nos leva a

A interação entre imaginação e intuição, levando-nos sempre a “imaginar mais adiante”, é que leva as revoluções científicas, que ocorrem não porque os cientistas adotem deliberadamente um novo modelo (...) mas por chegar às últimas consequências de uma teoria aceita, acreditando nelas “mais concreta e literalmente do que ninguém mais”. (Prosch, 1986, p. 104 apud SALANI, 2003, p 47)

Esse processo ocorre até o momento em que a intuição percebe que se consegue um resultado válido, Nesse momento, a intuição pode lançar-se a outros detalhes, que são conexos a

essa primeira resultante válida, e que podem ampliar a coerência da mesma, o que reinicia o processo.

É claro que tal processo necessita de uma visualização dentro da instituição escolar. Polanyi, segundo Saiani (2003), tinha grande preocupação com a ciência, e a escola é um grande braço da ciência no sentido de propagar suas ideias fora de seu círculo social. O que a arte e a cultura têm muita dificuldade em fazer.

Ainda na análise de Saiani (2003) as ideias de Polanyi são muito próximas a alguns conceitos educacionais defendidos por Ausubel e Vigotsky, como por exemplo a aprendizagem através da interação com os mais velhos, ou a relação mestre-aprendiz, bem como uma visão de escola mais ampla que converge para a cultura e tecnologia, já que para Polanyi ambas recorrem a conhecimentos tácitos para a construção pessoal do conhecimento.

Pensando aqui no RPG como um brinquedo em sala de aula, ao adotar-se uma estratégia de uso em sala de aula que guie a atividade com ênfase a construção do sentido histórico – passando pelo ato lúdico de brincar e também pelo ato racional de construção de conhecimento – vemos a possibilidade do RPG agregar valores sociais maiores, dando voz a novas possibilidades dentro de um mesmo ato. Acreditamos nisso pelo fato de que nesse ato de brincar está embutido não só o ato passivo de demonstrar uma cultura, através de seus gestos, suas vestimentas, suas danças, músicas e outras tantas formações simbólicas, mas um ato de construção da própria cultura (OLIVEIRA, 1989, p. 17-18), e também

(...) mas o ato criativo, produto da ação humana, historicamente localizada no tempo presente, não se restringe a reproduzir aquilo que já foi feito. Agrega novos conhecimentos, novas práticas, inventa novas técnicas, introduz novas formas de novos materiais e, por assim dizer, recria a prática artesanal, ajustando a outros tempos e perspectivas (...)

(...) transformando e dando nova feição à matéria bruta ou semielaborada, o artesão abandona o papel que a sociedade lhe reservou como simples consumidor de bens culturais e demais mercadorias. (OLIVEIRA, 1989, p. 17)

Representar faz parte necessária da educação. É, de maneira ampla, um exibicionismo, mas em Summerhill, quando a representação torna-se exibicionismo, o ator não é admirado (...)
Representar é um método de se adquirir autoconfiança. (NEILL, 1976, p. 63)

Dentro dessas ideias, a dinâmica de um jogo de RPG, com cada personagem-jogador pesquisando ideias para sua personagem, conhecendo novos locais, plantas, paisagens, vendo novos filmes; e o mestre de jogo, através de sua narrativa, reconstruindo todo um espaço-tempo e sociedade, leva a formação do seguinte pressuposto que antes de uma criatividade como uma caixa de ferramentas para a busca de soluções para situações-problema e pavimentadora de uma via rumo à consciência (VYGOTSKY), ela pressupõe trabalho coletivo, de modo singular, sem homogeneidade, crítica de “(...) um imaginário social coletivo, que paira por sobre a cabeça de todos”. (OLIVEIRA, 1989, p. 63-68)

O exercício da criatividade não se limita a criação, mas também se refere a recriação do significado do brinquedo (...) não sendo a sociedade homogênea, o imaginário também não se constitui de forma homogênea.

O imaginário social não é algo solto no ar, pairando sobre a consciência de adultos e crianças. É uma construção de grupos sociais determinados. O brinquedo (...) põe em questão não só antagonismo das relações entre classes sociais, mas também entre o imaginário adulto e o imaginário infantil. (OLIVEIRA, 1989, p. 68-9)

O RPG, como qualquer brinquedo, pensado dentro das possibilidades da disciplina de História, mas sim do embate, do choque entre o agir e o pensar do hoje, com o agir e pensar do tempo de jogo; lançando mão dos aparatos descritos anteriormente. Não só um choque imaginário entre a ficção e o real, mas também um choque de gerações, motor de uma história que, a princípio, tende a trabalhar com a memória do passado, mas também de sua reflexão dentro do presente (HOBSBAWM, 1995, p. 105-110).

Nos dias atuais, torna-se difícil o trabalho com a imaginação, dadas as próprias características dos jogos e brinquedos atuais, moldados pela industrialização e pela desnaturalização imposta pelo sistema econômico contemporâneo. (OLIVEIRA, 1989, p. 25-41)

*(...) o brinquedo artesanal muitas vezes representa a introdução da anarquia na **ordem** (grifo original) doméstica. (...) (usando) matérias que subvertem o bem-estar doméstico e **desarticulam a previsibilidade e o controle** (grifo nosso) (...)*

*É a magia do trabalho das mãos: singeleza e complexidade. Tão forte é essa relação que **os detentores do capital, incomodados, cuidam para que as mãos manobrem na linha de montagem, ficando assim como mostra Alfredo Bosi, “à distância de seus produtos”.** (Grifo nosso) (OLIVEIRA, 1989, p. 23-25)*

*O exercício da fantasia é, para a criança, uma possibilidade de liberação para que seus desejos se manifestem e se realizem (...) **simbolicamente tudo aquilo que lhe foi reprimido** (Grifo nosso), através de um processo fluente, natural se sem culpa. Essa capacidade inventiva é maior nas crianças, por sua sensibilidade diante das coisas que povoam o mundo. (OLIVEIRA, 1989, p. 69-70)*

No entanto, como dito anteriormente, a maior característica do brinquedo é sua espontaneidade. Mas, como manter essa espontaneidade, dentro do sistema escolar, tão centrado nas pressões institucionais internas e externas, tanto do referencial individual quanto do referencial institucional escolar, nos nossos dias? (NOVOA, 1999, p. 13-20) Em que essa espontaneidade colabora no aprendizado?

Diante o apresentado até agora, a não seriedade, ou em outros termos, a espontaneidade do jogo de brincar, é essencial no aspecto de relações entre as crianças e o mundo. Nesse ponto, temos vários pontos de vista antagônicos, no tocante a relação criança-adulto, envolvendo a ideia de aprendizagem.

A primeira se relaciona a visão de jogo para esses dois indivíduos:

(...) Para os adultos, brincar significa entreter-se com coisas amenas, visando a fuga dos problemas e dos percalços da vida cotidiana, no trabalho, na família, etc.

Para criança (...), ao contrário, é através do brinquedo que ela faz a sua incursão no mundo, trava contato com desafios e busca saciar sua curiosidade de tudo conhecer. (OLIVEIRA, 1989, p. 9-10)

Essa relação pode ser, sobre um ponto de vista impositivo, um entrave no desenvolvimento do processo cognitivo infantil. Pensar o brinquedo e o jogo como processos ludo pedagógicos implica, também, numa troca de valores. A criança, como já dito, tem uma relação com o seu brinquedo e com o mundo que é única e individual, voltada simplesmente a satisfação momentânea de suas dúvidas. Já o adulto enxerga nesse brinquedo os anseios de uma sociedade produtivista. Ou, em outras palavras:

*Na concepção dos brinquedos educativos estão presente **dois tipos de orientação.**(Grifo nosso) Uma dela refere-se ao fato de **a criança possuir consciência latente, porém, adormecida** (Grifo nosso) (...) A outra supõe a criança como alguém que **ignora a si mesma porque não tem condições de compreender-se sozinha** (Grifo nosso) (...)
Num e noutro caso prevalece um modelo de educação autoritária, que anula a criança e supervaloriza o objeto (OLIVEIRA, 1989, p. 48-9)*

Vale dizer que todo jogo ou brinquedo é educativo por si só. Ele carrega em si significados culturais totalmente mutáveis no ideário infantil, e não somente informações a serem assimiladas. As manifestações veladas contidas em um brinquedo, tais como a violência, o machismo e o racismo, por exemplo, presentes em uma brincadeira de “casinha”, num jogo de RPG ou num brinquedo bélico, são construções sociais. Essas construções sociais não são geradas pelos brinquedos, mas sim por uma sociedade que teme mudanças. (NEILL, 1976).

A essa ideia de mudança, Polanyi, ao encarar a ciência como uma paixão intelectual, assim como a arte e a cultura, diz que elas tendem a se comportar como as paixões animais, como o sexo, a fome e o medo. Entretanto, que elas diferem-se porque ao alimentarmos as paixões intelectuais, o alimento não se esvai, ele se propaga, colaborando na formação de indivíduos com “personalidades inteligentes”, e também com um panorama de mudança não só em círculos sociais como a ciência, mas na sociedade como um todo. (SAIANI: 2003, p. 62)

Pensando na prática do RPG em sala de aula, acreditamos que a “artesanalidade” da confecção de narrativas propiciadas pela prática do jogo podem colaborar para alimentar a “fome intelectual”, para citar a ideia de Polanyi, dialogando com o conhecimento em fase de construção, com o próximo, com o ficcional e com o histórico.

1.5 A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS

Quando falamos em conceito, segundo Vygotsky, estamos nos referindo a uma unidade lógica, expressa por pelo menos uma palavra, e que abarque, dentro de si, algumas ideias, representações e significados, de um modo mais ou menos generalizante. Ou seja, a primeira colocação a fazer acerca da ideia de conceito é a de que ele não se limita a apenas a atividade nomeativa de um grupo de ideias ou de determinado objeto, mas de um processo construção de representações (CHARTIER, 1990) contínuas. Visto dessa forma, os conceitos demonstram-se como formações em mudança e construção contínua, ao contrário do que pode ter-se de conceito quando se refere a um processo de nomeação, por exemplo,

(...) uma criança aprende a palavra flor e pouco depois a palavra rosa; durante um longo período de tempo não se pode dizer que o conceito “flor”, embora de aplicação mais lata do que a palavra “rosa” seja para a criança mais geral. Não inclui nem subordina a si a palavra “rosa” — os dois conceitos são inter-permutáveis e justapostos. Quando “flor” se generaliza, a relação entre “flor” e “rosa”, assim como entre flor e outros conceitos subordinados, também se transforma no cérebro da criança. Um sistema vai ganhando forma. (VIGOTSKY, p.93)

Pensando assim, a simples associação entre símbolos verbais e os objetos não são suficientes para que haja a elaboração de um conceito. Nem a memorização dos mesmos, por maiores e mais numerosas que sejam essas associações.

As experiências de Ach demonstraram que a gênese dos conceitos é um processo criativo e não mecânico e passivo; que um conceito surge e toma forma no decurso de uma complexa operação orientada para a resolução do mesmo problema, e que a simples presença das condições externas que favorecem uma relação mecânica entre a palavra e o objeto não basta para produzir um conceito. (VIGOTSKY, p. 58)

Ou seja, o processo de formação de conceitos é um processo de construção, criação e imaginação, em trocas contínuas. A construção desses conceitos, segundo Vygotsky, passam por três estágios básicos, que subdividem em outros mais.

O primeiro estágio é o de sincretismo, ou dos “amontoados” sincréticos, uma etapa do desenvolvimento infantil a qual é, basicamente, muita presa a percepção sensorial da criança. Nesse momento, as ideias são construídas através do que o autor nomeia como “montes”.

Nessa etapa, temos três subdivisões:

- **“Montes” de hipóteses:** não há nenhuma ordem na criação do monte, ele é alimentado de maneira hipotética, na base da tentativa e erro. Conforme os erros vão aparecendo, esse grande monte vai se dividindo;
- **“Montes” visuais:** a relação começa-se a estabelecer. Nesse ponto essa relação é puramente visual, relacionando-se com objetos a partir de “(...) contiguidade no espaço ou

no tempo dos elementos isolados ou pelo fato de a percepção imediata da criança os levar a uma relação mais complexa.” (VIGOTSKY, p. 63)

- **“Montes” isolados:** nesse ponto, a criança ainda mantém o padrão dos subníveis anteriores, mas já consegue isolar os montes, fazendo com que um não tenha relação com o outro.

Temos o estágio dos complexos, que representa um grande avanço na construção do raciocínio da criança. Ainda mantém-se próximo ao sensorial, como na primeira etapa, no entanto há uma percepção factual, que criam novas conexões entre ideias e objetos.

Recapitulando, a imagem sincrética que leva à formação de “montes” baseia-se em nexos vagos e subjetivos; o complexo associativo fundamenta-se nas semelhanças existentes ou outras ligações necessárias entre as coisas; o conjunto complexo, baseia-se nas relações entre os objetos observadas através da experiência prática. Poderíamos dizer que o conjunto baseado nos complexos é um agrupamento de objetos baseado na sua participação na mesma operação prática — da sua cooperação funcional. (VIGOTSKY, pág. 66)

Para Vigotsky, essa etapa se manifesta com o fim do egocentrismo da criança, e subdivide-se em cinco partes:

- **Complexo associativo:** a criança agrupa os objetos buscando qualquer nexo entre a amostra e outros blocos. Para a sua incorporação ainda não é visualizado o todo, apenas os elos mais próximos dos complexos. É nessa parte que “(...) a palavra deixa de ser o nome próprio do objeto singular; torna-se o nome de família de um grupo de objetos relacionados entre si por muitas e variadas formas, tantas e tão variadas como as relações entre as famílias humanas.” (VIGOTSKY, p. 65);
- **Conjunto complexo:** de forma assemelhada a uma coleção aonde ainda prepondera a relação entre os elos do complexo, e não o todo. Entretanto, a formação se dá através da diferenciação, de forma a construir um conjunto tal qual uma coleção, contendo o maior número de características diferentes possíveis;
- **Complexo em cadeia:** igualmente próximo aos anteriores, aonde se relacionam várias características entre os objetos, porém, essas associações, mantêm-se somente com o objeto vizinho no elo;

Um objeto que entrou num complexo devido a um dos seus atributos, não entra nele como portador desse atributo, mas como elemento isolado com todos os seus atributos. A criança não abstrai o traço isolado do todo restante, nem lhe confere um papel especial como acontece com os conceitos. (VIGOTSKY, p. 67)

- **Complexo difuso:** nele, inicia-se um padrão entre os vários elos, porém ainda não entre todos os elementos do complexo;

Por exemplo, uma das crianças das nossas experiências escolheria indiferentemente para associar a um triângulo, trapézios ou triângulos, pois aqueles lhe faziam lembrar triângulos com os vértices cortados. Os trapézios conduzi-la-iam aos quadrados, os quadrados aos hexágonos, os hexágonos aos semicírculos e estes por fim aos círculos. A cor, como base para a seleção, é igualmente flutuante e variável. Os objetos amarelos podem ser seguidos por objetos verdes; a seguir o verde pode mudar para azul e o azul para o preto. (VIGOTSKY, p. 68)

- **Pseudoconceitos:** chamados assim por serem extremamente próximos aos conceitos, porém, a generalização de um pseudoconceito não é plena. Suas semelhanças partem da dialogia a qual exercem com os conceitos originais, quando uma criança utiliza-o para, de certa forma, simular o conceito de um adulto e conseguir uma efetiva comunicação entre ambos;

Até aqui pode-se dizer, essencialmente, que o trabalho com pseudoconceitos e com conceitos, através de relações sociais é que fazem com que o indivíduo vá migrando gradativamente de um para o outro.

(...) os conceitos potências são apenas precursores dos conceitos, uma vez que nos conceitos potenciais a capacidade de abstração ainda não havia dominado as capacidades de agrupar com base em impressões semelhantes e em significados funcionais semelhantes. Nos conceitos potenciais, a palavra ainda não atingiu a completa abstração, sendo muitas vezes utilizada pela criança em termos de seu significado funcional, fato percebido quando a criança ao invés de explicar o que significa um objeto, diz para o que ele serve ou o que ele pode fazer “O que é uma cadeira?” “Uma cadeira serve para sentar.” (MOURA, 2000, p. 29)

Segundo a escola clássica, a formação dos conceitos é realizada pelo mesmo processo do retrato de família nas fotografias compósitas de Galton. Estas são realizadas tirando fotografias de vários membros de uma mesma família sobre mesma chapa, de forma que os traços de família comuns a várias pessoas surgem com extraordinária vivacidade, enquanto os traços pessoais variáveis de cada um se esfumam com a sobreposição. Presume-se que na formação de conceitos se dá uma intensificação de traços semelhantes; segundo a teoria tradicional a soma destes traços é o conceito. Na realidade, como alguns psicólogos há muito notaram, e as nossas experiências demonstram, o caminho pelo qual os adolescentes atingem a formação dos conceitos nunca se conforma com este esquema lógico. Quando se vê em toda a sua complexidade o processo de gênese dos conceitos, este surge-nos como um movimento de pensamento dentro da pirâmide dos conceitos, que oscila constantemente entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular. (VIGOTSKY, p. 159)

Vale dizer que esse processo para Vygotsky é contínuo, ou seja, segue-se diretamente na vida adulta, o que pode é demonstrado no trabalho de Moura (2000), onde há a demonstração clara de adultos criando complexos quando lidam com informações novas, usando como base alunos de várias séries do Ensino de Jovens e Adultos.¹³

A esse processo, esquematizado aqui de maneira bastante resumida, estão submetidos os conceitos científicos e também os conceitos cotidianos. Pode-se dizer que esse processo se inicia

¹³ A esse processo de atribuição de significados ao qual Ausubel demonstra a necessidade de um contínuo diálogo entre a atribuição dos significados, a estrutura cognitiva e os conceitos já adquiridos e os conceitos a se apreender, de maneira a mover o indivíduo entre as formações dos montes, complexos, pseudo-conceitos e conceitos demonstrados por Vigotsky.

com as relações sociais do indivíduo, com a necessidade de expressar-se, bem como de buscar informações que preencham as lacunas conceituais formadas pelo indivíduo. Essencialmente, a imaginação, a qual discutiremos a seguir, efetua o preenchimento das lacunas conceituais, porém, é dentro da interação social aonde essas lacunas completam-se.

Essa movimentação é sempre motivada por um problema e por uma significação. Quando raciocinamos sobre esses dois, fica clara a aproximação do diálogo de construção conceitual realizada por Vigotsky, através da apropriação feita pelo mesmo do conceito de Claparède. Essa construção conceitual, demonstrada por Vigotsky é observável até mesmo na idade adulta, conforme demonstrado por Moura (2000).

1.5.1 Aprendizagem, Conceitos Científicos E Cotidianos

Tendo em vista o contexto histórico, a expressão “aprendizagem” tem uma forte relação com o termo “instrução”. As contribuições da aprendizagem para o indivíduo, segundo Vygotsky, se baseiam basicamente na sistematização dos conceitos científicos – *“o estudo dos conceitos científicos, que são conceitos reais, mas que, no entanto, se formam debaixo dos nossos olhos, quase à maneira dos conceitos artificiais.”* (VYGOTSKY, p. 202).

Tal premissa fica clara quando o autor delimita algumas razões de análise e crítica sobre outras correntes referentes a formação de conceitos

Por fim, o estudo dos conceitos científicos enquanto tais, tem importantes implicações para a educação e a instrução. Embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição. Descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática. (VYGOTSKY, p. 202).

Ou seja, tendo em vista a necessidade de visualizar a formação dos conceitos nas pessoas, a relação entre os conceitos cotidianos – também chamados de conceitos ou conhecimentos espontâneos – e os conceitos científicos. Para Vygotsky, o desenvolvimento da aprendizagem se dá, inicialmente, pelo domínio pleno dos conhecimentos científicos. Isso ocorre devido a forma que os conhecimentos científicos são construídos.

Dir-se-ia que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança se processa de baixo para cima e que o desenvolvimento dos conceitos científicos segue uma trajetória descendente, em direção a um nível mais elementar e concreto. Isto é consequência da diversidade de formas como os dois tipos de conceitos surgem. Se procurarmos a raiz de um conceito espontâneo veremos geralmente que este tem origem numa situação de confronto com uma situação concreta, ao passo que os conceitos científicos implicam logo de início uma atitude “mediada” relativamente ao seu objeto. (VYGOTSKY, p.251-252)

Dada a sistematização do conhecimento, os conceitos científicos se desenvolvem sempre de um maior grau de generalização conceitual para graus menores, apesar de que a construção de sentido para o indivíduo se dê de maneira contrária. Quando há esse processo de contato com o conhecimento científico, há toda uma mediação, que auxilia na pré-visualização de conceitos maiores. Sobre esse processo mediador, podemos citar por exemplo a ação de um monitor mais velho, de um professor em sala de aula, ou dos próprios currículos.

Já os conceitos cotidianos trabalham de maneira inversa – partem de conceitualizações menores para conceitualizações maiores. Isso ocorre porque o seu material de trabalho – as percepções e experiências empíricas do indivíduo – nem sempre encontram-se sistematizadas, necessitando de todo um trabalho de organização. Esses dados empíricos são sempre vistos em perspectivas particulares e, conforme o aumento de situações em que vão se generalizando, seguem rumo a conceitos maiores.

Nesse sentido, Vygotsky toma por exemplo mais claro, com fins de demonstrar esse raciocínio, a aprendizagem de uma língua estrangeira e o aprendizado da língua materna. O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira – a exemplo dos conhecimentos científicos – é consciente e deliberado, tendo por base toda uma sistematização da língua a ser aprendida. Já a linguagem materna se inicia através de aspectos mais primitivos para os mais complexos – como os conceitos cotidianos. Vale dizer que os pontos fortes de uma aprendizagem acabam sendo os pontos fracos da outra, sendo o inverso também verdadeiro.

Existe uma inter-relação entre os dois conceitos: são os conceitos cotidianos que, ao forçarem lentamente o seu caminho ascendente, abrem espaço para a construção de conceitos científicos e uma noção mais ampla da ideia de generalização. Por sua vez, os conceitos científicos, fazendo o caminho inverso, habilitam o indivíduo a instrumentalização e ao uso consciente das estruturas desenvolvidas pelos conceitos cotidianos no início.

A exemplo da história, podemos dizer que as noções de tempo pessoal da criança são especialmente determinantes para a caminhada em direção ao tempo histórico. Pois ao tentar lançar-se ao tempo de outro, a criança tem a possibilidade de entender algumas estruturas conceituais que a auxiliam a construção contextualizada de seu tempo pessoal, sempre sendo auxiliada pela mediação, que otimiza tal estruturação. Tal movimentação se faz através de uma motivação, a busca de solução de um problema e de um significado.

Com a estruturação dos conceitos e suas correlações, propostas por Vygotsky, podemos dizer que o papel dos conceitos em história, seria o de reconfiguração de informações primárias – ou cotidianas – buscando no conhecimento científico a estruturação necessária para tal, fazendo aproximações em busca de diferenças e semelhanças e buscando a formação de um sentido de

continuidade ou de ruptura, conforme cada caso. (MATOZZI, 2008) Isso se dá numa instância de imaginação, e não apenas numa simples troca de informações.

2. O RPG: PRODUTO DE SEU TEMPO

Para delimitarmos o RPG como produto cultural de seu tempo, ou seja, considerar que livros, dados e planilhas de personagem são objetos que refletem as necessidades de uma sociedade, e que, ao seu modo, correspondem a algumas interpretações de práticas, bem como defini-lo melhor, precisamos primeiramente de uma definição de jogos. Usamos a mesma concepção utilizada por Rocha (2006), tecendo algumas considerações sobre os jogos através do tempo histórico, tentando conciliar com as concepções contemporâneas.

A seguir, passamos para o histórico do RPG, demonstrando suas variações desde seu surgimento, como produto de uma cultura material e editorial. A seguir, tecemos alguns comentários sobre pesquisas referentes ao ensino de história e RPG, bem como a tentativa existente de vincular o RPG às aulas de história, a partir da série mini-GURPS, analisando o livro “Entradas e bandeiras”, de autoria de Luiz Eduardo Ricon (1999).

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE JOGOS

Quando se pensa na palavra “jogo”, logo se tem a ideia de distração e de banalidade. No entanto, quando se fala em “escola”, logo se designa o valor de ato sério e objetivo. Ambos os termos, “jogo” e “escola”, remetem ao termo “*ludus*” ou “*ludere*”. Esses termos, por si, carregam valores de execução, livre ou imposta, assim como a raiz da palavra escola, que é “*skholé*”, cujo significado é “atividade feita em período de ócio”. (ROCHA, 2006)

(...) que servia para designar ócio, lazer, ou alguma atividade realizada em tempo de descanso. (...) O sentido do verbo ‘ludere’ é ‘exercer’, ou seja, fazer uma simulação de uma atividade real e objetiva, (...), porém sem nenhum outro objetivo que não seja a realizá-los da melhor forma possível. (...) Dessa forma, entendemos como um único termo podia evocar a noção de treinamento, exercício e simulação, permitindo ser associado tanto ao jogo, uma atividade espontânea e desinteressada, quanto à atividade escolar, uma atividade dirigida com objetivos definidos. (ROCHA, 2006, p. 16-17)

Existem três valores que pavimentam a ideia de jogo transcrita nesse trabalho. A primeira vem da ideia de encenação e entretenimento, advém do Império Romano com suas encenações que visavam satisfazer as necessidades não só emocionais, mas cognitivas, indispensáveis na construção e manutenção do vasto Império. Isentando o cidadão de sua participação direta do jogo, mas, utilizando escravos para as simulações, propiciava segurança, pois: “(...) possibilitava ao

cidadão romano experimentar sensações que não poderia de outra forma: assassinatos, combates, traições (...). O jogo é uma atividade que permite a dominação sem riscos” (ROCHA, 2006, p. 19).

Dos gregos herdamos a noção de disputabilidade do jogo. Se os romanos representavam de forma a exemplificar a realidade, dentro de uma representação mais próxima possível do real, para os gregos o “fingimento” é explícito, a simulação de movimentos em busca de objetivos definidos, deslocando e centralizando a participatividade unicamente sobre o atleta.

(...) arremessam o dardo para atingir um alvo e não um adversário, fazem isto apenas para demonstrar quem era o atleta mais bem preparado (...) no jogo grego, se trata da competição. A importância está no ato de competir, e não na plateia que observa, não no espetáculo. (ROCHA, 2006, p. 19-20)

O terceiro valor, o da frivolidade do jogo, surge mais adiante, nas concepções de jogos disseminadas na Idade Média e no Renascimento. De início, o jogo mantém relações muito próximas com a religião. Esse fato poderá ser observado até mesmo nas caracterizações dos jogos gregos, as olimpíadas, quanto nos jogos dos romanos em suas arenas, e até mesmo em outras civilizações mais antigas. Porém, é esse vínculo entre jogo e religião que, de certa forma, inicia o círculo de restrição de um jogo a um espaço e tempo determinados. (ROCHA, 2006, p. 22-24)

Essa noção acaba sendo reforçada pelo surgimento dos jogos de azar no Renascimento. Soma-se o valor da disputabilidade exagerada de um jogo a possibilidade de gerar receita, em cima de uma sociedade recém-aberta a valores mercantis, e acaba se anexando a essa terceira noção alguns outros valores.

Durante o Renascimento, os jogos de azar se popularizam e invadem o discurso, modificando profundamente as representações do jogo. Nesse momento, segundo Brougère: Instala-se o sistema de representação que herdamos, marcado pela futilidade, pela frivolidade e até mesmo pela nocividade do jogo na medida em que a experiência dominante que nutre a noção é aquela do jogo a dinheiro, especialmente à proporção que o século XVIII avança. (BROUGÈRE, 1998, p.45 apud ROCHA, 2006, p. 23-24).

Na era Moderna, junto com o pensamento romântico, se altera as percepções sobre a criança. Diferentes percepções da “infância” podem ser constatadas através dos seguintes recortes, abrindo caminho para o jogo educativo.

(...) é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão firmes como seriam se pudéssemos utilizar totalmente a nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela. (DESCARTES, 1999, p. 45 apud ROCHA, 2006, p. 27). Assim, a debilidade dos membros infantis é inocente, mas não a alma das crianças (AGOSTINHO, 1999, p.45 apud ROCHA, 2006, p. 27). O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum (ROUSSEAU, 1968, p. 43 apud ROCHA, 2006, p. 28).

Existem três aspectos de realce na evolução do conceito de jogo, a seguir.

O primeiro é a de certo afastamento de uma total banalidade, conjugando ao jogo a ideia de atividade recreativa, garantindo o bem-estar e a higiene mental de cada indivíduo.

(...) o jogo é o relaxamento indispensável ao esforço em geral, o esforço físico em Aristóteles, em seguida esforço intelectual e, enfim muito especialmente, o esforço escolar. O jogo contribui indiretamente à educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção (BROUGÈRE, 1998, p. 54 apud ROCHA, 2006, p. 25).

Essa visão também é reforçada pela própria ideia que cerca o trabalho:

Aula e trabalho são, na maioria das vezes, associados à falta de prazer, tédio, repetição, cansaço; muitas pessoas ainda encontram dificuldade em associá-los ao prazer, novidade, excitação, desejo, curiosidade, todas estas prontamente associadas ao jogo. (ROCHA, 2006, p. 26)

O segundo aspecto, subdividido em dois e, assim gerando um terceiro a partir de si, é a ideia de jogo como algo utilitário, com um fim específico. Essas finalidades partem, em um primeiro plano, para ensinar algo, ou chegar-se a um objetivo conjunto. Os times de futebol surgiram na Inglaterra como uma soma entre o primeiro e o segundo aspecto¹⁴.

O terceiro aspecto, advindo do segundo, é o jogo como atividade com um fim específico do conhecimento individual. Em outras palavras, trata-se do jogo como desencadeador de virtudes e potenciais individuais, mas ao contrário do jogo como algo formador, como visto no segundo exemplo, temos a ideia de jogo como revelador.

As crianças são exercitadas para os jogos que assim permitem a expressão dos talentos e dos dons naturais, sobretudo nos jogos entre crianças, onde, em geral, nada há de artificial, mas onde tudo ocorre de modo espontâneo, pois qualquer emulação leva ao surgimento e à manifestação das aptidões, exatamente como uma erva, planta ou fruto revelam seu aroma e sua virtude natural quando aquecidos. (VIVÈS apud ROCHA, p. 27).

Atualmente, o jogo compartilha de um aspecto mais restritivo, que se trata justamente da ideia de relação cultural. Cada jogo trata de apresentar-se, de certa forma, reflete aspectos socioculturais distintos entre os indivíduos que jogam, nunca de forma inata. (ROCHA, 2006, p. 35-36)

A espontaneidade é consequência desse primeiro fator, junto com a ideia de jogo como “fuga da realidade”. O jogo enquanto jogo, demanda certa liberdade, a qual não se obtém de forma condicionada e resulta numa espécie de comprometimento com o próprio jogo. *“O jogo é faz de conta, no entanto, é um faz de conta tratado com seriedade pelo jogador, ao mesmo tempo em que este tem consciência de que está apenas fazendo de conta.”* (ROCHA, 2006, p. 36).

¹⁴ Conforme disposto em NAHAS, Ana Laura. “A Arte do Futebol” In: **“Aventuras na História-- pra viajar no tempo”**. São Paulo, Abril, 2007. Edição 52 – Dez/07. p. 11

Somado o apresentado até aqui, no tocante ao jogo contemporâneo, a resultante é a terceira característica do jogo: sendo ele cultural, levando a uma espontaneidade e uma mutação do sentido de realidade, o jogo acaba-se isolando dentro de uma redoma, de um espaço-tempo próprios, possuindo certos sentidos e caminhos próprios, que não aparecem fora da conjuntura do universo do jogo.

2.2 O QUE É RPG?

A sigla RPG vem de “*Roleplaying Game*”, e significa “Jogo de Interpretação de Personagens”. Em outras palavras, trata-se de um logo-teatro, onde vários jogadores interpretam personagens heróis (que são os “atores principais” da trama), cujos objetivos são resolver problemas ou desafios propostos por um jogador, que faz o papel de diretor, o Mestre de Jogo ou Narrador, que também é responsável pela ambientação da peça, chamada de “sessão” ou “campanha”, dependendo de sua extensão (curta ou longa, respectivamente).

As “sessões” ou “campanhas” são baseadas em espaços-tempo diferentes. No RPG, esse espaço-tempo recebe o nome de “cenário”. O cenário pode ou não ter alguma relação com o real, dependendo muito do estilo de jogo do grupo. O cenário também pode determinar a relação da natureza com os indivíduos da sociedade, seja no aspecto biológico, chegando até mesmo ao caráter mítico, como jogadores lobisomens, ou numa representação de diplomacia da época, tais como a relação política delicada entre os países europeus no final do século XIX ao início do século XX.

No entanto, boa parte dos cenários buscam suas inspirações em lendas e literaturas, com caráter mais fictício, tais como os contos e H. P. Lovecraft (*Call of Cthulhu*), Anne Rice (Vampiro: A Máscara), ou em traços culturais próprios de culturas mais exógenas (Aventuras Orientais), ou com a combinação desses elementos (Templários, Arkanun). Há uma infinidade de cenários e jogos para cada estilo de grupo de jogo.

Enquanto atividade lúdica, o RPG estimula a criatividade (pois os jogadores terão de desenvolver uma história para seu personagem e também interpretá-lo, usando-se do improviso, já que a maior parte das narrativas de RPG não segue um roteiro fixo), o trabalho em equipe (porque o grupo tem um desafio maior que cada indivíduo, porém “a união faz a força”, como diz o ditado), a cooperação (cada personagem interpretado tem habilidades individuais diferentes, e a cooperação auxilia na superação desses desafios), a socialização (afinal, joga-se em grupo, tomam-se decisões em grupo, questiona-se e resolve-se em grupo) e o gosto pela leitura (porque

para se jogar RPG precisa-se de um mínimo de conhecimento de regras e, em determinado momento, o jogador terá de solucionar suas dúvidas recorrendo aos livros).

O material de jogo é, em sua base, o(s) livro(s) de regras, lápis, papel, borracha e dados. Alguns fazem mão de uso de mapas, ou de miniaturas, ou até mesmo de maquetes, mas esses não se fazem necessários ou essenciais, são apenas enriquecimentos. Lápis, papel e borracha são para as anotações das fichas de personagem, onde, segundo as regras pré-definidas, os livros contêm as regras e os dados servem para verificarem se as ações dos personagens foram realizadas ou não com êxito.

A grande versatilidade de temas permite também, a partir de um livro regra básico, a criação de uma ambientação, tendo as mesmas bases ou até outras, servindo de estímulo à pesquisa historiográfica e a criatividade. É nesse aspecto principal aonde o RPG demonstra mais potencial para o ensino de História, pois cada cenário é desenvolvido através de pesquisa intensiva e desenvolvimento de várias situações, na questão de região, de política, de costumes, de economia e de biodiversidade, que pode ser orientado e desenvolvido pelos próprios alunos, em equipes.

2.3 BREVE HISTÓRICO DOS ROLEPLAYING GAMES

O RPG é, sob diversos aspectos, um amálgama de práticas muito antigas, incrementadas com regras, assim como jogos de simulação de batalhas, a exemplo do xadrez. Os relatos que seguem a seguir são compilações de sites da internet, tais como o site “Rede RPG”, a Wikipédia, os sites das Editoras e *Game Designers (Steve Jackson Games, White Wolf, Devir e Wizards of the Coast)* e do trabalho de Mateus de Souza Rocha.

Historicamente, podemos dividir a História do RPG em três etapas; etapas essas advindas da própria necessidade mercado decorrente do surgimento do RPG. É importante salientar que essas etapas não correspondem a uma divisão temporal, mas sim urna divisão de produções culturais, ou seja, elas iniciam em tempos diferentes e convivem entre si, não sendo esta divisão, portanto, uma linha do tempo. A sua primeira fase o jogo que caracteriza o perfil do jogador de RPG é o *Dungeons and Dragons* e seus sucessores, o *Advanced Dungeons and Dragons* e a posteriores.

(...) o D&D, sistema que oficialmente deu início à história do RPG, fortemente influenciado pelos jogos de guerra que eram praticados por seus criadores, traz muito dos elementos de estratégia de combate encontrados nos 5 jogos que demarcaram sua criação, influência que pode ser facilmente confirmada, sobretudo, ao observarmos o grande número de páginas dedicadas a explicações sobre os combates, tabelas de armas, tabuleiros e miniaturas; a criação de personagens também abrigava um forte elemento aleatório, os atributos eram definidos com jogadas de dados, caracterizando um

menor controle da parte do jogador no processo criativo, cuja tarefa se resumia em anotar números nas fichas, demonstrando claramente que a ênfase não estava na narrativa, mas nos combates, na ação. (ROCHA, 2006, p. 69)

Em uma segunda fase, com a mudança do público-alvo, até mesmo seu envelhecimento, e numa busca de abertura a novas jogabilidades, de modo oposto aos quais as editoras da época trabalhavam, surge o GURPS.

(...) introduziu o conceito de RPG genérico, dando liberdade aos jogadores para criar seus próprios cenários e universos de jogo, mas ainda tratando-se de um jogo bastante marcado por tabelas, cálculos e combate. Entretanto, já encontramos nos aspectos da criação de personagens do GURPS características que demonstram uma maior preocupação com a questão da interpretação dos personagens: seus atributos já são determinados pelos jogadores, que podem escolher como seus pontos iniciais serão divididos na ficha a fim de representar as características que imaginaram para seus personagens, e há ainda outros elementos que demonstram uma maior preocupação com a interação entre os personagens, como é o caso do campo peculiaridades, no qual o jogador pode acrescentar características que tomam seu personagem único, enriquecendo a sua interpretação. (ROCHA, 2006, p. 69-70).

Novamente, numa nova saída de jogabilidades, contando também com a cultura da década de noventa, mais preocupada com um possível “fim-do-mundo”, com o “bug do milênio” e com a crise da identidade imposta pela globalização da cultura mundial, surge um sistema onde a prioridade da interpretação passa justamente por isso, o *Storyteller*, da *White Wolf*.

(...) introduzido através do Vampiro—A Máscara, abriu definitivamente a era da narrativa no RPG, trouxe consigo a ênfase nos aspectos dramáticos do jogo, dando grande importância à personalidade dos personagens, como podemos observar nos campos que devem ser preenchidos com o comportamento e a natureza do personagem, além de capítulos inteiros que tratam de técnicas de narrativa. O sistema também dispensa cálculos complicados, diminuindo drasticamente a quantidade de tabelas necessárias ao jogo, facilitando muito no que se refere à criação dos personagens, desta forma atraindo muitos novos jogadores. A preocupação com a história a ser narrada fica evidente, sobretudo, quando em determinado ponto do livro o texto chega a ponto sugerir que os jogadores devem ignorar qualquer regra, caso estas atrapalhem o desenvolvimento da narrativa que desejam construir. (ROCHA, 2006, p. 70)

2.3.1 Dungeons And Dragons: Entre Romances E Espadas

Oficialmente, o *Roleplaying game* surgiu em 1974, com o lançamento de Dungeons & Dragons pela empresa TSR, nos Estados Unidos da América. A história da TSR e do RPG se confundem de tal forma, que se torna impossível falar de um sem tocar no outro. Mas existem origens que pavimentam o caminho do RPG para época, como os jogos de guerra:

*Os jogos de guerra contemporâneos surgiram na Alemanha. No início do século XIX, militares da Prússia já utilizavam um jogo de guerra, o Kriegspiel, no planejamento, desenvolvimento de táticas e simulações de manobras de combate; era praticado manipulando-se peças que representavam exércitos num grande tabuleiro de areia. Depois da guerra da unificação alemã, os alemães não fizeram mais segredo dessa técnica e a maioria das outras nações europeias logo os seguiram. Porém, os jogos de guerra só se popularizaram depois da publicação de um livro escrito por H. G. Wells, intitulado *Little Wars*, que trazia um conjunto de regras, bastante simples, para jogos de guerra. (ROCHA, 2006, p. 42)*

Em 1966, ocorreu uma grande publicação “*The Lord of Rings*” (O senhor dos Anéis). Com a “febre” Tolkien, todos os adolescentes da época estavam num período de êxtase em relação a histórias medievais e um dia, jogando com um grupo de amigos, por brincadeira introduziram uma miniatura de um Dragão em seus jogos. Consequentemente o jogo se tomou “medieval” e agora trazia toda história medieval para dentro daquele jogo. A quantidade de possibilidades que isso acrescentou ao jogo foi infinita, e cada dia mais jogavam naquele estilo. Começavam os War Games medievais. Este jogo se chamava “*Chainmail*” (Cota de malha, uma espécie de armadura peitoral composta por elos de metal, utilizada na Idade Média). Neste mesmo ano, Gary Gygax e outros jogadores de War games fundaram a Federação internacional de *War games* (jogos de estratégia com miniaturas).

Em 1969 ocorreu a primeira publicação do *Chainmail*, pela *Guidon Games* com um total de 62 páginas (47 numeradas), um conjunto de regras para ser usado em conjunto com o *War game* “*Outdoor Survival*” da *Avalon Hill*. Um set de regras para utilizar o cenário medieval em *War games*. Na primeira publicação da revista “*Best of Dragon*” Gygax citou: “Quando os buracos começaram a aparecer no *Chainmail*, Dave (Arneson) começou a usar o sistema de regras em suas campanhas e publicar suas ações em forma de artigos numa campanha chamados *Blackmoor* (cenário de combate). Fiquei muito interessado nesta utilização das regras e em poucos meses Dave veio me visitar e jogamos seu modificado *Chainmail*. Poucas semanas após a visita eu recebi 18 ou mais páginas de regras e anotações de sua campanha e imediatamente comecei a criar um novo manuscrito. Em pouco mais de três semanas já eram 100 páginas e começamos um sério teste de jogabilidade. *Dungeons & Dragons* nasceu”.

Inicialmente, o D&D (*Dungeons and Dragons*) era apenas um suplemento para um jogo de miniaturas chamado *Chainmail*, mas acabou por dar origem a um gênero de entretenimento completamente novo. O D&D era um jogo relativamente simples se comparado a outros livros de RPG da atualidade, e não negava sua origem em jogos de guerra. *Empire of Petal Throne* e foi lançado pela própria TSR em 1975, alcançando pouco sucesso de vendas, O autor, o professor universitário M. A. R. Barker, abandonou os clichês das lendas medievais para criar um mundo completamente diferente, habitado pelos Ahoggya, Pe Choi e dezenas de outras raças bizarras que se inspiravam lendas astecas, egípcias e de outros povos da antiguidade. Ao contrário, de masmorras genéricas e NPCs estereotipados, a descrição detalhada do mundo chegava a incluir instruções para se comunicar na língua daquelas raças fantásticas. As regras não eram muito diferentes do D&D, mas a abordagem de “*roleplaying*” era bem diferente.

Então, em 1974, Gary Gygax e seu amigo, Don Kayne, fizeram um investimento e fundaram sua própria editora. A *Tactical Studies Rules (TSR)*. Gygax remodelou seu livro de regras e o publicou. Este livro se chamava *Dungeons and Dragons*, Gygax rapidamente colocou Arneson apenas como coautor pelo seu trabalho com desenvolvimento de regras e cenários em “*Blackmoor*”. Durante o primeiro ano, o jogo vendeu cerca de 1000 cópias e rendeu \$50.000 a TSR.

Em 1976, era publicado outro sistema de RPG, que procurava trazer mais realismo aos jogadores, o Chivalry and Sorcery — também chamado C&S, criado por Ed Simbalist e Wilf Backhaus. C&S oferecia um sistema extremamente realista, suas regras e estilo de jogo foram pensados para recriar a atmosfera da França no final do século XII, o sistema de regras descrevia fielmente a sociedade medieval francesa e os jogadores deviam criar personagens que se encaixassem nessa intrincada sociedade, povoada por nobres, plebeus, cavaleiros, sacerdotes da igreja católica, pagãos, entre outros. Os adversários dos jogadores não eram mais as conhecidas criaturas fantásticas de sempre, mas os povos bárbaros. O jogo não alcançou muito sucesso, principalmente pelo seu grande número de regras e a complexidade do cenário, que acabou afastando os jogadores que não estavam dispostos a ler grandes manuais. Mesmo como fracasso comercial do jogo, o mesmo introduziu um conceito que influenciaria outros jogos, utilizado até hoje: a possibilidade de interpretar personagens comuns, sem poderes especiais — uma forte tendência nos RPGs publicados nos anos noventa, despertando principalmente o interesse dos jogadores experientes. Como podemos notar através dos jogos que surgiram no início da prática de RPG, é necessário alcançar equilíbrio entre realismo e diversão, complexidade e simplicidade. A observação do desempenho comercial de Empire of Petal Throne e Chivalry and Sorcery nos indica que um cenário de RPG precisa ser imersivo, porém não pode ser tão complexo a ponto de não permitir que a maioria dos jogadores consiga jogar. (ROCHA, 2006, p. 46)

Em 1979 existiram rumores que Arneson procurou a justiça para criar uma ação contra a TSR, demandando Royalties pela linha de produtos D&D. Arneson foi listado como coautor das regras originais de D&D, e como tal, acreditava que uma parcela do sucesso se devia aos derivados de seu trabalho. O resultado desta ação nunca se tomou público, porém existem rumores que Arneson recebeu uma razoável quantia em dólares em troca de cessar a ação judicial.

O *Chainmail* continuou a ser publicado até 1979 quando ocorreu sua última publicação de 44 páginas. Estima-se hoje, que uma cópia da primeira edição do *Chainmail* esteja valendo em tomo de 1000 dólares. De 1974 a 1979 muitos livros do D&D original foram lançados. Entre eles *Grayhawk*, escrito por Gygax e Kuntz, em sua capa já aparecia um *Beholder* (Monstro fantástico muito famoso em cenários medievais, sua descrição seria a de um ser esférico, dotado de um olho muito grande e boca com dentes pontiagudos, contendo vários pequenos tentáculos, cada qual dotado de um pequeno olho; sendo esse ser de alta natureza mágica) e em seu conteúdo, eram incorporadas novas classes, como paladino (guerreiro aliado aos deuses, certa analogia ao templário) e ladrão (esse bem no sentido literal da palavra, um larápio com grande habilidade de fazer e fugir de armadilhas e trapagens) bem como monstros, magias e tesouros.

Em 1977 era criada a linha *Dungeons & Dragons* básico, que persistiu até o fim da TSR em 1979 em desacordo com Gygax, que destinava seu tempo a um projeto mais ambicioso e

complexo: o AD&D. Em junho de 1978 saía o *AD&D Players Handbook* assinado por Gary Gygax. A partir daí, o AD&D se tomou uma febre mundial.

Mas qual seria realmente a principal diferença do D&D para o AD&D? AD&D foi criado para não ser vinculado especificamente a nenhum mundo, como resultado, a enorme quantidade de diferentes cenários criados para ele.

O crescimento da indústria do RPG trouxe consigo o crescimento no número de publicações, tanto as profissionais quanto as amadoras, que tratavam do jogo. E assim que os jogadores perceberam que não estavam sozinhos, criaram um senso de comunidade por todos os EUA. Surgia a necessidade de se diferenciar dos demais, daqueles que não eram jogadores de RPG. Este fenômeno não é exclusivo entre os jogadores de RPG, é um fenômeno observável em vários tipos de jogos, acontece na formação de clubes de jogadores de xadrez, jogos de cartas ou golfe. Johan Huizinga nos mostra claramente que esta característica não diz respeito apenas aos RPGs, mas se estende a várias modalidades de jogo, em que é possível observar nos jogadores uma necessidade de pertencimento a um grupo identitário, necessidade de tomarem-se parte de algo que os une, mesmo estando separados pela distância. As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. É claro que nem todos os jogos de bola de gude, ou de bridge, levam à fundação de um clube. Mas a sensação de estar 'separadamente juntos', numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo. (ROCHA, 2006, p. 49)

Durante os anos 80, enquanto o D&D confirmava seu sucesso com o lançamento do AD&D e conquistando milhões de jogadores pelo mundo, surgiam gêneros e sistemas alternativos, dada as características que o RPG tomava na época, desvincilhando-se da ideia de medieval.

Em 1999, a TSR fora comprada pela *Wizards of The Coast*. A *Wizards of the Coast* teve papel importante na revitalização e na revelação de novos e antigos escritores, tais como Margaret Weis e Tracy Hickman, com seus Best-sellers "*Dragons of Autumn twilight*", "*Dragons of Winter night*" e "*Dragons of Spring Dawning*", criando assim a "Saga de *Dragonlance*", entre outros. Ou seja, o RPG também atuou no campo da literatura revitalizando ou dando margem ao aparecimento de novos escritores e escritores que estavam esquecidos por um público.

Em 2000, as regras de *Dungeons and Dragons* foram reformuladas, gerando o que se conhece hoje como terceira edição, ou D&D Terceira edição. Esse sistema, atendendo uma antiga necessidade mercadológica, que não fora totalmente atendida pelo AD&D, a de expandir-se para outros públicos e gêneros, foi criado o livro de D&D como um documento de referência de sistema, para que possa ser usado em outros cenários e campanhas, dentro de regras estipuladas pela *Open Gaming Licence*, visando direitos autorais. Hoje, D&D é um cenário, e o sistema é chamado de D20, em alusão a rolagem principal do jogo, um dado de 20 lados, que simplificou e dinamizou o mecanismo de jogo.

2.3.2 GURPS: A Matemática Da Narrativa De Um Sistema Sem Nome

Após o apresentado até aqui sobre o D&D, mas considerando-se mais a década de oitenta como recorte linear, temos no mercado de jogos um novo nome, surgido de uma nova necessidade do mercado, a amplitude de público-alvo (RODRIGUES, p. 146-65). Esse novo nome é Steve Jackson.

Steve Jackson graduou-se em biologia e Ciência Política na *Rice University of Houston*, em 1974. Fã incondicional de ficção científica, seus jogos tenderam a voltar-se para esse gênero, popularizado por filmes e senados como *Star Trek*, *Star Wars* e *Arquivo X*.

Inicialmente fora parceiro de Howard Thompson, dono da editora *Metagaming*, que publicou seus primeiros trabalhos no final da década de setenta; algumas “divergências de opinião”, não declaradas por Jackson, fizeram com que surgisse, em 1980, a *Steve Jackson Games*.

Em 1986, era publicada a primeira edição do GURPS, que antes tinha à sua sigla a atribuição de “*Great Unnamed Role-Playing System*” (Grande Sistema de RPG sem- nome), porém a sigla agora correspondia a “*Generic Universal Role Playing System*”, ou seja, “Sistema Genérico Universal de Jogo de Brincar com Personagens”. De fato um sistema genérico, que possibilitava criar aventuras em quaisquer cenários ou épocas que a imaginação permitisse. A tendência do mercado era cada vez mais criar jogos com conjuntos de regras específicos e bem delimitados para cada cenário, mas o GURPS seguiu um caminho totalmente oposto, criando um sistema sem um cenário, deixando essa tarefa a cargo dos jogadores, que passaram a ter total liberdade de criação, uma atitude arriscada, porém muito bem sucedida, como a popularidade do GURPS atualmente pode comprovar, O GURPS ainda é um dos sistemas mais jogados no mundo. 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 idéia de sistema universal, o limite passou realmente a ser a imaginação dos jogadores.

Sua dinâmica de jogo tem mais compromisso com o real. Escala de níveis tecnológicos, tabelas e mais tabelas de cálculo que beiram algo entre “*um programa de computador, ou seja, o leitor do módulo básico (...) pode »entrar« em qualquer »sub-rotina» sem um roteiro obrigatório de passos*” e “*Para criar um personagem, é necessário vencer um processo de resoluções de equações algébricas*”. (RODRIGUES, 2004, p. 85-93). Porém, dominando as regras mais básicas e terminando a ficha de personagem, a complexidade de GURPS se reduz.

A mecânica do sistema GURPS é baseada no uso de três dados de seis faces. (Em outros RPGs vários tipos de dados menos comuns são usados, como o de quatro lados na forma de um tetraedro e mesmo um de vinte lados).

As fichas de personagens são divididas em três partes principais, quais sejam, atributos (diz respeito às características básicas dos personagens como força, destreza, inteligência e vitalidade), vantagens/desvantagens (fará uma descrição de algumas peculiaridades a respeito do personagem como facilidade em certas habilidades, sentidos aguçados, transtornos mentais, vícios, etc.) e perícias (descreve as habilidades específicas do personagem como manuseio de espadas, escudos, acrobacias, tocar instrumentos, etc.).

Para a realização de algum tipo de ação mais elaborada exige-se um teste no qual são lançados os dados esperando obter um valor menor ou igual ao valor numérico que representa a dificuldade da ação em questão. Além disso o sistema GURPS utiliza um grande número de tabelas (tabela de reações, de empregos, etc.) onde cada número representa um resultado específico.

O combate, como é de costume nos RPGs do gênero, é dividido em rodadas, e em cada rodada existe o turno para que cada personagem possa agir. Para efetuar um ataque o jogador ou o GM deve lançar três dados e comparar o resultado à perícia de combate que estiver usando (como Espadas Curtas ou Armas de Fogo por exemplo), se o resultado igualar ou for menor que o número da perícia então ele terá conseguido, mas se o resultado for maior então terá errado. Nesse ponto o personagem que foi atacado deve fazer uma jogada de defesa usando uma das três Defesas Ativas (Aparar Bloqueio ou Esquiva) se for permitido por certas regras especiais. Se passar na jogada de defesa o ataque errou, se falhar na jogada de defesa o ataque terá acertado. (WIKIPÉDIA, 2008)

Apesar de todos os problemas decorrentes com a falta de traduções e de suplementos pela Editora Devir no final da década de noventa¹⁵, e da forte concorrência de Storyteller e D&D 3ª no início do terceiro milênio, GURPS matem seu lugar ao sol, com grande número de jogadores.

(...) do ponto de vista das vantagens e desvantagens, GURPS é imbatível como jogo. (...) A diferença em relação ao Vampiro (Storyteller) é que GURPS estabelece a hipótese de fazer os antecedentes antes, mas não tem o detalhamento do outro RPG. (...) O mestre é menos controlador das atitudes sociais dos jogadores (...) do que no AD&D, e menos investido da responsabilidade poética do narrador em Vampiro. (RODRIGUES, 2004, p., 95)

Com a inclusão bem-sucedida dos super-heróis no universo do RPG, abriram-se as portas para novas tentativas e a primeira delas foi trazer para o universo do RPG sucessos, aí valendo-se da cultura vendável das histórias em quadrinhos e produções cinematográficas de Hollywood.

2.3.3 Storyteller: A Preocupação Com A Arte De Contar Histórias

Em 1991, houve o nascimento da *White Wolf*, empresa que foi uma das que mudou os rumos do RPG, que apresentava cenários fantásticos como Vampiro, Lobisomem e muitos outros, acompanhados de regras simples e funcionais que, priorizavam a narrativa no lugar dos complexos cálculos de jogadas e estatísticas de outros sistemas. Estava ali, uma das maiores concorrentes da TSR. A *White Wolf* focou seu sistema fazendo alusão à literatura de Anne Rice,

¹⁵ Vale dizer que nessa época, todas as traduções dos RPG americanos eram realizadas pela Devir, e todos acabaram atrasando ou nem sendo editadas, resultando até mesmo em petições enviadas a TSR, a Steve Jackson Games e outras empresas detentoras dos direitos dos jogos (WIKIPÉDIA, 2008).

Lendas indígenas e europeias e mitos cabalísticos, num mundo de horror pessoal onde o personagem reflete várias facetas, especificidades de conflitos das eras antigas e contemporâneas contribuindo além do modo de jogar tradicional:

Uma 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. Nessa outra forma de se jogar RPG, os jogadores, que se caracterizam como os personagens, atuam como se estivessem num palco de teatro, ou seja, interpretam não apenas as falas de seus personagens, mas os trejeitos e ações. Combates e outras ações físicas são decididas com simples jogadas “de ‘pedra, papel e tesoura’”. *Um amplo número de regras adicionais é necessário para manter a segurança dos jogadores; as mais enfáticas tratam da proibição do contato físico, uso de objetos imitando armas ou pontiagudos*”. (ROCHA, 2006, p. 64)

O Mundo das Trevas lembra em muito o mundo ocidental em fins do século XX, com as mesmas pessoas, nações e cidades, mas visto sob uma ótica mais sombria e sinistra. A Humanidade perde cada vez mais a fé e a esperança, uma vez que servem de presas para criaturas sobrenaturais que se escondem nas sombras. Vampiros, lobisomens e fantasmas são alguns dos habitantes das trevas que predam os mortais. A maioria dessas criaturas não age de forma solitária, mas formam complexas sociedades do submundo, paródias da civilização humana. No Mundo das Trevas, as criaturas da escuridão são a forma de vida dominante no planeta, tratando os humanos como alimento, diversão ou peões em jogos macabros de poder que se estendem por séculos, já que a maior parte desses seres são imortais ou extremamente longevos. Os únicos humanos que conseguem se sobressair e conquistar o respeito das criaturas são aqueles que adquirem enorme poder arcano, tornando-se magos.

Este mundo punk gótico é assolado por todo tipo de conspirações, a maioria delas de cunho místico. A magia existe no Mundo das Trevas, mas é bem diferente daquela geralmente encontrada em outros cenários de RPG. Aqui a magia é corrupta e sombria, roubando aos poucos a humanidade daqueles que a utilizam, tomando-os cada vez mais parecidos com os seres da escuridão. Os abismos sociais no Mundo das Trevas são muito maiores que em nosso mundo: os pobres são miseráveis, os ricos são decadentes, e a corrupção e o sofrimento estão em todos os lugares. Os governos são tiranos e as religiões apelam constantemente para o macabro e para a morte, uma característica fisicamente refletida nas estátuas de gárgulas medievais que se espalham virtualmente por todos os prédios (de fato, algumas dessas gárgulas não são simples estátuas...). A influência gótica é onipresente na arquitetura, enquanto que o aspecto punk se reflete no comportamento das pessoas, que agem como se estivessem em uma zona de guerra. A ciência no Mundo das Trevas, longe de ser um clarificador das massas, funciona como mais um agente do caos, conservando ciumentamente o conhecimento para si mesma, criando novos horrores e contribuindo para a desinformação e para a ignorância coletiva. (WIKIPÉDIA, 2008)

Recriando toda uma atmosfera de horror, através de sua ambientação e referências literárias citadas anteriormente, confrontando e problematizando um eu interior de personagem e jogador, *Storyteller* aproveitou-se de uma particularidade dos anos noventa; a releitura de uma espécie de milenarismo acerca do ano dois mil, derivado desde a teoria do “bug do milênio”, até as profecias do passado, como as palavras de Nostradamus. Todo esse panorama também, de certa forma, reflete no sistema *Storyteller*, cujas estruturas narrativas enfocam-se em como os

personagens lidam como o confronto com o fim dos tempos, o que, até certo ponto, conversa de maneira análoga ao milenarismo que sofremos na virada dos anos 2000.

2.3.4 RPG No Brasil: Sociabilização Da Leitura Em Terras Tupiniquins

No Brasil, os primeiros jogadores surgiram nas universidades, tanto que o evento principal 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 Tokyo”. 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:

Para Carlos Klimick, o declínio do RPG no Brasil deu-se por vários fatores, entre eles o impacto inicial do jogo de cartas Magic, que chegava ao Brasil em 1997, e a falta de eventos de porte no Rio de Janeiro, pois a concentração de eventos em São Paulo dificultava a distribuição do RPG pelo Brasil. As editoras cariocas, que nunca haviam passado de microempresas, acabaram fechando. Na opinião de Klimick, hoje existe um mercado forte em São Paulo e editoras representativas em Minas Gerais e Rio Grande do Sul, mas o Rio de Janeiro ainda precisa se reerguer. Quando abordada a dificuldade de se publicar livros de RPG no Brasil, Marcelo Del Debbio citou que o preconceito dos próprios jogadores em relação ao material produzido no país é bastante desanimador, pois, como muitos brasileiros, não acreditam na qualidade de produtos desenvolvidos no país. Convencer as pessoas a pelo menos ver o livro antes de descartá-lo é a maior dificuldade em sua opinião.(...)

O preconceito em relação aos jogos de RPG produzidos no Brasil também foi um dos problemas citados pelo autor Carlos Klimick, quando questionado a respeito das dificuldades que enfrentou para viabilizar O Desafio dos Bandeirantes. Entre as maiores dificuldades que o mercado nacional apresenta, em sua opinião, estão a falta de capital de incentivo, má distribuição, inexperiência e preconceito do jogador brasileiro em relação aos jogos nacionais. Atualmente, como Klimick afirmou, em São Paulo existe um forte mercado, movimentado principalmente pela editora Devir e por grandes eventos de RPG, como o Encontro Internacional de RPG e o Sampa RPG, ambos realizados anualmente. Gradualmente, o mercado de RPG vem recuperando espaço e novos livros e editoras surgem, como por exemplo o Opera RPG, um sistema genérico, criado por autores brasileiros que estavam descontentes com os sistemas de regras oferecidos por outros RPGs. (ROCHA, 2006, p. 62-63)

A grande característica dos sistemas de regras de RPG desenvolvidos no Brasil é a idéia de sociabilização e divulgação. A idéia 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 a 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 idéias, cenários e complementos para jogar.

O Sistema Daemon, de forma semelhante ao GURPS, é um sistema genérico baseado em matemática. A diferença fica por conta de um sistema de jogo mais simplificado, mas, ainda assim, com bastante realidade, assim como GURPS.

Em 1992, engenheiros da POLI-USP criaram um sistema matemático para ser usado em simulações de máquinas e equipamentos. Seu funcionamento foi tão bom que se tomou um Sistema de RPG. Seus testes são feitos em porcentagem, através da rolagem de dois dados de 10 faces para simular um dado de 100. Sabe-se que os dados de 10 faces possuem os números 0;1;2;3;4;5;6;7;8;9, assim o primeiro número rolando fica sendo a dezena e o segundo a unidade. Um resultado '00' indica um 100. (WIKIPÉDIA, 2008)

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 idéia principal era a de um RPG com o custo mais baixo possível, com as regras mais simples e assimiláveis possíveis.

Defensores de Tóquio é um sistema simples de RPG que satiriza os animes, mangas e séries japonesas (Tokusatsu) indicado para jogadores iniciantes. Foi criado por Marcelo Cassaro, antigo editor-executivo da revista Dragão Brasil, com o objetivo de apresentar o RPG para iniciantes ou para pessoas que não têm como gastar muito.

Nele, o jogador tem um número de pontos (determinado pelo Mestre) e com eles define as características de seu personagem, além de comprar vantagens e perícias. A facilidade para criação de personagem e o preço acessível fez desse um jogo popular no Brasil. Muitos começam a jogar RPG com o 3D&T, que depois de um tempo ganhou um cenário oficial chamado Tormenta que é baseado em vários cenários de RPGs de fantasia medieval. O Manual Defensores de Tóquio Terceira Edição Turbinado Ampliado e Revisado veio simplificar ainda mais o jogo, mudando as regras de combate e o sistema de magias. (WIKIPÉDIA, 2008)

Porém, fugindo desse aspecto e atendendo uma nova necessidade do público-alvo, “lançado o jogo 4 D&T, a 4ª Edição do jogo Defensores de Tóquio, neste jogo se usa dados de 20 Lados, portanto fica sendo um jogo com sistema d20, neste as regras possuem um nível de complexidade muito maior”. (WIKIPÉDIA, 2008) Essa sociabilização é tão forte que a Editora Daemon dispõe de centenas de *e-books* gratuitos em seu site, produzido por jogadores e até mesmo por editores da Daemon.¹⁶

2.4 RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS DADOS

Apresenta-se aqui alguns tópicos relativos as discussões realizadas na área de ensino de história fazendo uso do RPG. Embora tenhamos trabalhos pioneiros, como o de Sônia

¹⁶ Para se ter uma idéia mais clara disso, eu comeci jogando Defensores de Tóquio. Lembro-me de, em 1999, ter gasto cinco reais comprando a revista-livro de regras, e um dado de seis lados, necessário para jogar. Nessa época, qualquer livro de regras custava entre vinte a quarenta reais, inclusive os livros do sistema Daemon. Imagine os custos para jogar Gurps ou AD&D, que exigem mais de um livro.

Rodrigues (2000), optamos duas produções mais recentes: o artigo “O jogo de RPG e o Ensino de História – criação de um RPG sobre a revolução inglesa”, de autoria de Jeanne Silva, na época, mestranda em História Social, publicado em 2002; e a dissertação de mestrado de Eli Tereza Cardoso, “Motivação escolar e o lúdico: o jogo de RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história.”, mestre em Educação, defendida em 2008. Como uma amostra diferencial, mas ainda inserida dentro do contexto do RPG no ensino de história, selecionamos também o artigo de Abelmon Bastos, Arivan Bastos e Lynn Alves, de 2007, “Registros da produção de um RPG para o ensino aprendizagem da História, que, apesar de referir-se a criação de um jogo eletrônico, servirá mais adiante para alguns questionamentos”.

Primeiramente, há duas formas de ver-se o RPG – e também qualquer outra ferramenta¹⁷ a ser utilizado em sala de aula – como algo a ser explorado no Ensino de História: a primeira idéia é a de algo vindo de uma cultura material, e, portanto, questionável por possui significados próprios e divergentes entre grupos. E a segunda, como um elemento de ilustração em sala de aula ou como ferramenta lúdico pedagógica. Embora ambos os trabalhos dão credibilidade ao RPG como elemento útil na aula de história:

Se o RPG tem sucesso entre os adolescentes, acreditamos que, como profissionais da História, não podemos desprezar esse tipo de recurso, sabendo extrair dele as vantagens que nos pode oferecer como um instrumento que desperte a atenção e a motivação para o ensino de História. (SILVA, 2002, p. 57)

(...) do objeto de estudo ser uma estratégia de ensino diferenciada, que utiliza o jogo RolePlayingGame (RPG) como prática pedagógica e sinaliza novos caminhos ou rumos para o processo ensino-aprendizagem de História, no ensino fundamental. Com isso, visamos a motivação dos alunos em relação ao estudo deste componente curricular na rede pública do estado de São Paulo. (CARDOSO, 2008, p. 11)

Na interação com os jogos eletrônicos, essas funções cognitivas são intensificadas a cada dia, o que permite as crianças, adolescentes e adultos a descoberta de novas formas de conhecimento, que hoje também ocorrem por meio da simulação de novos mundos. As regras construídas nos espaços virtuais podem ser classificadas como espontâneas, visto que são reorganizadas constantemente. Os professores devem estar atentos para o surgimento desses novos caminhos, que emergem cotidianamente na vida dos alunos, interatores do processo de produção e construção de conhecimento e cultura. (BASTOS, BASTOS e ALVES, 2007 sítio: www.inf.unisinos.br/~sbgames/anaais/shortpapers/35503.pdf).

Essa diferença de visão propicia um ângulo de trabalho: um tende a trazer questões maiores, que passam o campo do cotidiano escolar (SILVA, 2002), enquanto outro demonstra uma forte inserção no cotidiano escolar (CARDOSO, 2008), a exceção do trabalho na área de RPG *on line*, com preocupações com desenvolvimento técnico da ferramenta. Essa diferença pode ser demonstrada através dos objetivos de cada trabalho:

¹⁷ O conceito de ferramenta pedagógica é proposto por Vygotsky que considera a relação do homem com os ambientes natural e social como mediada por determinados elementos (ferramentas).

(...) apresentar essa nova modalidade de jogo conhecida como RPG (Roleplaying Games), que tem conquistado o interesse de adolescentes e adultos e que pode ser aproveitado com inúmeras vantagens pelos professores de História por se tratar de um jogo com regras que incentivam a formação e a pesquisa histórica para a criação dos personagens, do cenário e da trama. (SILVA, 2002, p. 53)

(...) O objetivo da pesquisa consistiu na aplicação de uma estratégia de ensino na disciplina de História, baseada no jogo Role Playing Game (RPG), em uma sexta série do ensino fundamental. (...) A conclusão principal foi do caráter motivador do jogo RPG para o ensino de História, também aponta para um incremento das metas motivacionais aprender e performance-aproximação nos alunos jogadores de RPG. (CARDOSO, 2008, p. 10)

Este artigo relata a experiência de desenvolvimento de um Roleplaying game (RPG) para a educação e os processos documentados gerados nas áreas de computação, áudio, design, arte. Apesar de alguns processos serem conhecidos da comunidade, eles estão dispersos em livros e foram aqui reunidos. Também são abordadas questões pedagógicas no desenvolvimento e na narrativa que envolve todo o jogo. (BASTOS, BASTOS e ALVES, 2007 sítio: www.inf.unisinos.br/~sbgames/anais/shortpapers/35503.pdf).

Esses trabalhos demonstram, em seus resumos, os dois aspectos trabalhados: enquanto Silva (2002) segue a linha da pesquisa histórica, com preocupações de teoria e método, Cardoso (2008), segue a linha da Psicologia da Educação, dando ênfase a articulações de grupo, ou seja, a motivação dos alunos.

Ambos os trabalhos apresentam regras de algum sistema de RPG mais conhecido e/ou acessível. Silva (2002) apresenta o *Storyteller*, sistema criado pelo estadunidense Mark Hein Hagen, com complexidade e dedicação ao drama pessoal do personagem, enquanto Cardoso (2008), por trabalhar em sua pesquisa com crianças da sexta série do ensino fundamental, dá preferência e até apresenta um resumo de regras do RPG nacional Defensores de Tóquio 3ª edição. Um objetivava uma complexidade narrativa maior, enquanto outro uma simplicidade dinâmica para poder controlar melhor o ambiente da sala.

Ambas os escritos apresentam um relato de uma experiência e embora, em nota de rodapé Silva (2002) demonstra que essa primeira experiência relatada fora o ponto de início para uma oficina destinada as Escolas públicas de Uberlândia, no ano seguinte.

Seus recortes temporais e alvos também divergem, o que provavelmente colaborou na escolha do sistema de regras. Silva (2002) trabalhou com conteúdos relativos à revolução inglesa para a oitava série do ensino fundamental, enquanto Cardoso (2008) trabalhou com as grandes navegações e os primeiros portugueses no Brasil, para a sexta série do ensino fundamental. Interessante notar que em Bastos, Bastos e Alves (2007), apesar de grande preocupação na área de psicologia da educação e de determinar o recorte histórico na revolução francesa, não há na bibliografia nenhuma citação de trabalho historiográfico, o que o ausenta na exemplificação do próximo item a seguir.

Essa escolha de recorte teve um reflexo muito forte no aspecto bibliográfico dos trabalhos:

(...) Partimos da chamada História das Mentalidades, estudando num primeiro momento hábitos, as vestimentas, a alimentação e os valores da época. Num segundo momento, caminhamos para as discussões das relações sociais entre as classes sociais (em termo de marxismo), uma vez que a proposta metodológica do estudo não visa apenas o campo cultural, mas também as discussões políticas e econômicas. (SILVA, 2002, p. 57)

No segundo capítulo fizemos uma revisão bibliográfica das três áreas de conhecimento relevantes para o estudo. Em primeiro lugar, descrevemos as teorias da motivação, com ênfase nas mais explicativas da motivação do aluno. Em seguida, abordamos o papel do lúdico como atividade e, finalmente, descrevemos as principais concepções sobre ensino de História e as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o ensino de História, focalizando um panorama histórico do ensino de História no ensino fundamental. (CARDOSO, 2008, p. 12)

Nesse aspecto, a preocupação com o aspecto historiográfico é mais evidente em Silva (2002). Como Cardoso (2008) afirma, estabelece um panorama, sem prender-se ou destacar uma delas.

Em consonância com o pensamento do autor acreditamos que para a compreensão da realidade do ensino de História, colocam-se como importantes, tanto a concepção de História do professor de História, mediadora da sua prática pedagógica, como a relação dessa formação com as determinações históricas, permitindo focalizar a educação no contexto da formação social capitalista brasileira. A seguir apresentaremos uma síntese das concepções de História subjacentes ao ensino da disciplina, tais como: a positivista, o materialismo histórico e a História Nova. (CARDOSO, 2008, p. 54)

Um RPG (...) permite ao professor refletir com os alunos sobre os fundamentos do próprio jogo avaliando a sociedade capitalista e os valores e sentimentos criados por esse modo de produção (...) desperta-nos para uma questão fundamental do processo histórico, que é a participação/ação do sujeito histórico, demonstrando a célebre frase de Karl Marx: ao afirmar que 'os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como a querem'. É exatamente isso que ocorre numa representação de RPG, pois os personagens criam suas ações, mas obedecem a comandos prévios e limitações de personalidade. (SILVA, 2002, p. 62-63)

Ainda no referencial historiográfico, há a citação de uso de fontes alternativas, mas não se trabalha com esse aspecto. Tendo em vista que o RPG faz um grande cruzamento de referências, que usa o conhecimento prévio do aluno em vários elementos, tais como música, literatura, cinema, entre outros, ficam os dois trabalhos devendo maiores explicitações sobre essas relações, a chamada “pilhagem narrativa”¹⁸. (RODRIGUES, 2004) Há até algumas citações específicas, mas não um detalhamento maior desse conhecimento prévio.

Interessante notar que, essa “aglutinação de referências” é mais clara no RPG eletrônico, via computador ou videogame, pois o programador impõe uma percepção de *design*, de áudio de

¹⁸ Pilhagem narrativa é o processo que ocorre quando o jogador volta a seu conhecimento prévio, ou a sua imaginação, para solucionar alguma tróvia, problema ou definir atitudes ou características de um personagem no jogo de RPG, sem mencionar explicitamente de onde retirou as concepções utilizadas.

referencial, extinguindo assim, o trabalho da “pilhagem narrativa” que o jogador de RPG tradicional faz. Assim, a concepção, por trás do jogo que não chega ao jogador é onde está todo o trabalho de pilhagem narrativa, pois é na produção do game que há os desdobramentos de conhecimento prévio, com trabalho claro do agente/jogador.

Analisando o RPG enquanto sua prática como jogo, existe um debate interessante acerca de como ele é visto por quem o propõe enquanto atividade educativa. Mas, essencialmente, existem duas formas de conceber essa prática: uma de RPG enquanto elemento de simulação de uma determinada situação, outra como RPG criador de interpretações sobre determinado fato.

A simulação seja ela feita pelos próprios alunos através de redações, jogos de interpretação, ou vinda de terceiros, como em filmes, peças de teatro ou obras de literatura, tem em si um grande valor no ensino de História: a diferenciação. Simular o passado, em busca de uma compreensão do passado ou mesmo do presente parece, a primeira vista, inviável, para não se dizer impossível. Não existem condições possíveis de recriar o passado, devido a dezenas de estruturas sociais divergentes entre o passado e o presente. Mas sob essa ótica, a de diferenciação, e não de uma incorporação do fato passado no presente, torna-se possível.

Uma dessas leis é a lei da conscientização, formulada por Claparède, que provou através de experiências muito interessantes que a percepção da diferença é precede a percepção da semelhança.
(...)

A tomada da consciência de uma operação mental significa uma transferência dessa operação do plano da ação para o plano da linguagem, isto é implica que se recrie essa mesma operação na imaginação para que possa exprimir-se por palavras. (VYGOTSKY, p 56)

Ou seja, o papel da simulação não é o de recriar uma base sólida do fato ocorrido no passado, mas sim de trazer à tona as diferentes versões do acontecido sobre um fato passado, para, num segundo momento, verificar a semelhança entre ambos, tendo a ficção como um parâmetro de comparação entre os dois. Tudo isso no sentido de problematizar os fatos, e não apenas aceitá-los como construções imutáveis.

Para o psicólogo Carl Rogers (1972), a simulação: “(...) é um sistema social em miniatura; um modelo de organização, uma nação ou mundo – um laboratório, na qual uma ampla variedade de situações pode ser reproduzida.” (ROGERS, 1972, p. 140).

Ou seja, a complexidade de uma simulação exige o conhecimento do aluno a respeito tanto do que irá ser simulado, quanto da forma a qual a simulação ocorrerá. É nesse ponto que o RPG pode dar a sua contribuição, sistematizando e simplificando um conjunto de regras para a simulação, no qual a narrativa é construída coletivamente, segundo uma sistemática própria. (ROGERS, 1972)

Sobre esse aspecto, a função do RPG seria a de uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento da pesquisa escolar, e como um fornecedor de ideias. Ou seja, um “*software* de simulação de ficções das realidades”, sendo elas possíveis ou inimagináveis, tendo como meta:

Uma história que sustente, no âmbito da experiência histórica, existir um significado contínuo e sem quaisquer rupturas da constituição temporal do homem e de seu mundo, de maneira que a história assim apresentada possua um sentido fechado, é mentira. Diante das experiências do vazio de sentido vividas no século XX, das quais a mais radical e típica é certamente o Holocausto, não se pode argumentar de outra forma.

*Seria terrível para o pensamento histórico (...) do Holocausto, se a deficiência fundamental de sentido que se revela nele, sua absoluta falta de sentido como experiência histórica, se esgotasse nele. O Holocausto assumiria um **status** quase mítico, (...) transformando-se assim em material explosivo para a orientação política. (RÜSEN, 2001, p. 171) (Grifo original).*

Transpor O Guarani para uma roda de jogo é perfeitamente possível por sua trama de aventura e combates. Para a literatura em geral, o RPG genérico deveria ser uma vantagem em termos de estímulo a leitura, como uma iniciação a títulos dos quais a geração que joga ainda não teve acesso. (RODRIGUES, 2004, p. 20)

Essa criação colabora para o exercício da diferenciação, no desenvolvimento de comparações entre relatos, auxiliando a reconhecer diferenças e semelhanças, conforme a concepção de Claparède, citada por Vygotsky, e habilitar a visão do aluno para colocar ante a posição de outra pessoa, em outra situação, em outro espaço-tempo, dentro de uma concepção da psicologia histórico-cultural. (DUARTE, 2007)

Uma dessas leis é a lei da conscientização, formulada por Claparède, que provou através de experiências muito interessantes que a percepção da diferença é precede a percepção da semelhança.(...)

A tomada da consciência de uma operação mental significa uma transferência dessa operação do plano da ação para o plano da linguagem, isto é implica que se recrie essa mesma operação na imaginação para que possa exprimir-se por palavras. (VYGOTSKY, p. 56)

De maneira análoga ao que ocorre com o uso do cinema enquanto fonte, a simulação incorre num sério risco: o de substituir o real, pela verossimilhança. A simulação via RPG, por apresentar múltiplas linguagens, conforme citado anteriormente, assim como o cinema, carrega consigo um caráter ora ambíguo, pois insinua algo mais do que mostra, ora ambivalente, pois é ao mesmo tempo, o real e a representação.

Outra semelhança também parte das movimentações que ambos fazem sobre o indivíduo, pois eles lidam com o lado da concretude da vida real e com o lado emocional. É compreensível, que o jogo possua essa significação, da mesma forma que, historicamente, o cinema também a carrega.

Nesse ponto é que o trabalho de Bastos, Bastos e Alves (2007) torna-se uma referência para o raciocínio aqui relatado: ele é claramente, uma proposta de RPG enquanto simulação, pois se trata de um jogo no qual o jogador interage com uma inteligência artificial, com dados

totalmente preparados e entregue ao jogador. Ou, retomando a primeira citação do trabalho apresentada aqui:

Na interação com os jogos eletrônicos, essas funções cognitivas são intensificadas a cada dia, o que permite as crianças, adolescentes e adultos a descoberta de novas formas de conhecimento, que hoje também ocorrem por meio da simulação de novos mundos. As regras construídas nos espaços virtuais podem ser classificadas como espontâneas, visto que são reorganizadas constantemente. Os professores devem estar atentos para o surgimento desses novos caminhos, que emergem cotidianamente na vida dos alunos, interatores do processo de produção e construção de conhecimento e cultura. (BASTOS, BASTOS e ALVES, 2007 sítio: www.inf.unisinos.br/~sbgames/anais/shortpapers/35503.pdf - Grifos nossos).

Podemos notar, claramente, que a intenção de simulação é clara, mesmo que incorra numa ausência de interação com uma dada realidade histórica, justamente por ter um roteiro fixo, limitando a ação criativa do aluno, como apresenta o segundo grifo.

Sobre esse aspecto, aonde, necessariamente, os trabalhos de Silva (2002) e Cardoso (2008) recorrem necessariamente a esse debate? Podemos retornar ao quesito chave que permeia essa questão: o debate historiográfico acerca do RPG, em um primeiro plano, e em segundo plano, um debate pedagógico envolvendo o mesmo.

Selecionamos primeiramente o caráter historiográfico por ser o de maior importância para o trabalho aqui desenvolvido. Tal escolha é realizada porque a concepção de história a se transmitir e debater com os alunos é parte essencial do posicionamento dos membros quanto à questão de simular ou criar. E nesse aspecto, o trabalho de Silva (2002), é claro, pois assume uma corrente historiográfica principal, a História das Mentalidades e com ela uma conceitualização:

*O objetivo da proposta é **realizar** um RPG explorando os conhecimentos acumulados sobre a Revolução de 1640, demonstrando como o conhecimento deve ser **(re)construído** pelos alunos de forma dinâmica e divertida. Partimos da chamada **história das mentalidades**, estudando num primeiro momento os hábitos, as vestimentas, a alimentação e os valores da época. Num segundo momento, caminhamos para discussões das relações sociais entre as classes sociais (em termos de **Marxismo**), uma vez que a proposta metodológica do estudo não visa apenas o campo cultural, mas também as discussões políticas e econômicas. (SILVA, 2002, p. 57 – grifos nossos).*

Ou seja, a idéia de reconstrução, retirada de uma corrente historiográfica, delimita claramente o posicionamento do RPG enquanto elemento criador: é o conceito de (re)construção que norteia o trabalho. A idéia de que o conhecimento histórico não é estático e que pode ser (re)construído não só na academia, mas também em sala de aula.

Já os trabalhos de Cardoso (2008) e de Bastos, Bastos e Alves (2007), não mencionam um debate historiográfico. Há uma discussão sobre o tema na dissertação de Cardoso (2008)¹⁹,

¹⁹ Embora não cite trabalhos historiográficos em sua bibliografia, CARDOSO (2008) lança mão de debates realizados dentro do Ensino de história, a listar: BITTENCOURT, C. (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.**

porém, ela não é tomada por uma posição, pois seu objetivo não necessita dessa posição, ela destaca o caráter motivador do RPG. Em Bastos, Bastos e Alves (2007), esse debate é ausente, pois seu objetivo principal é instrumentalizar a criação de *softwares* de jogo com fins didáticos e usa a área de história como exemplificação, já que demonstra um trabalho realizado.

Enfim, quais as estratégias que podem ser desenvolvidas para que se evite que a verossimilhança transforme o RPG em uma atividade prejudicial ao ensino de História? Cremos que um debate historiográfico claro e uma apresentação transdisciplinar²⁰ e ao mesmo tempo, múltipla em interpretações historiográficas pode dar cabo a essa questão. No entanto, faz-se necessário um enfoque, para não tornar a produção de conhecimento pelos alunos algo difuso. Nesse ponto, acreditamos que as questões referentes à narrativa histórica e seu entrecruzamento com as correntes da Nova História e da História das Mentalidades podem gerar bons resultados, como apresenta Silva (2002)

Ou seja, os trabalhos já produzidos, de modo geral, apresentam as várias utilidades do RPG em sala de aula, e, dentro de suas próprias concepções, uma relação de aproximação dos métodos acadêmicos com a sala de aula. Porém, ainda existe um caminho extenso até a otimização e o esgotamento desse debate. Ao pautarmos uma utilização do RPG como ferramenta para o ensino de história, prevalecendo a concepção de criação de narrativas e o trabalho com os documentos históricos em sala de aula, cremos que essa otimização poderá estar mais próxima.

2.5 MINIGURPS: RPG PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

À primeira vista, quando falamos em narrativas e logo nos referimos ao uso de imagens, parece haver um pequeno equívoco, pois a primeira vista é difícil visualizar as narrativas presente nas imagens. No entanto, as imagens carregam em si, narrativas, sejam elas evocadas diretamente pelo autor, como nas obras de Debret, numa fotografia extraída de algum momento pitoresco de férias familiares, ou num simples panfleto de propaganda que pode nos remeter a situações

11ª. Edição São Paulo: Contexto, 2006; DAVIES, N. (org.). **Para Além dos conteúdos do ensino de História**. Niterói: EDUFF, 2000; FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. 3ª edição- Campinas, SP: Papirus, 1995; FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências reflexões e aprendizagens**. Campinas, SP: Papirus, 2003.e SILVA, M. A. (org.) **Repensando a História**. 2ª edição (ANPUH) Núcleo de São Paulo, Editora Marco Zero.

²⁰ Transdisciplinar, aqui, é a ideia de conhecimento unificado que ultrapassa a fronteira de uma única disciplina, tendo a necessidade de ser debatido em vários focos, por várias disciplinas no ambiente escolar.

passadas na empresa que veicula a propaganda, ou relativas ao material em oferta, ou ainda na nossa própria situação, se já trabalhamos com distribuição de panfletos.

As imagens, com seu alto apelo à afetividade e sua leitura, que tem uma dinâmica diferenciada, também são colaboradoras na construção e divulgação de narrativas. Um exemplo disso são as histórias em quadrinhos.²¹

Neste ponto, teceremos algumas considerações do uso de imagens em jogos de *Role Playing Games*, em diante chamados de RPGs. Claro, dentro de alguns limites. O primeiro deles seria o uso de RPGs com temáticas históricas como se observa em Mark Hein Hagen, da Série “A Idade das Trevas²²”. Porém, selecionamos uma obra cujo desenvolvimento focava a sala de aula, produzida por Luiz Eduardo Ricon, da série “MiniGURPS²³”, intitulada “Entradas e bandeiras”. Isso para que possamos dialogar com a idéia de construção do conhecimento histórico em sala de aula, lançando mão do RPG não só como ferramenta lúdica e atrativa, mas também como auxiliar na mediação entre a narrativa histórica, as fontes e o conhecimento prévio do aluno, lançando mão da criação de uma narrativa ficcional por via do RPG, e tendo nas fontes e nas imagens dispostas nos livros um alimentador da pilhagem narrativa do jogo.

Vivemos em um mundo que nos bombardeia, de maneira cada vez mais veloz, com informações. E para uma maior fluidez dessas informações, podemos dizer que a imagem acabou tendo um papel preponderante. Seja pelo fato de que ela pode reportar-se a memória coletiva para enunciar um discurso, seja porque ela chama atenção e traz para si a empatia, de uma forma que nem sempre o texto atinge.

Mesmo quando há uma imagem de “mero uso ilustrativo”, esse uso ilustrativo, na maioria das vezes, esconde uma intencionalidade discursiva. Seja num comercial, aonde a mera imagem ilustrativa realça qualidades e desejos do consumidor, seja na imagem dinâmica da televisão, por exemplo:

(...) o telejornal, por exemplo, essa alquimia entre a força da palavra escrita (o apresentador lê), a marca sonora (o apresentador fala) e a magia visual (o apresentador é visto, bem como as ‘imagens’ que foram notícias no mundo inteiro). Radicalizando, podemos dizer que o telejornal é o texto sagrado da pós-modernidade. (NAPOLITANO, AMARAL e BORJA, 1987, p. 178).

²¹ Na definição de quadrinhos por Will Eisner, a de que o que quadrinhos são narrativas em imagens seqüenciais.

²² A mérito de exemplo: “Vampiro: a idade das trevas”, “Lobisomem: a Idade das trevas” e “Mago: a idade das trevas”, todas do mesmo autor. Foram traduzidas no Brasil pela Editora Devir, no final da década de 1990. (N. do A.)

²³ GURPS – Generic Universal Role Playing System (Sistema Genérico e Universal de Interpretação) é um sistema de regras criado pelo americano Steve Jackson, em meados da década de 1980, tendo como meta um sistema que pudesse abarcar qualquer tipo de tema narrativo, desde fantasia medieval a cenários futuristas. Também existem vários suplementos traduzidos pela Devir, até os dias atuais, conforme já debatido anteriormente neste capítulo (N. do A.).

Ou seja, quando lidamos com imagem, ou qualquer produção humana, ela se manifesta (ou é omitida em determinada manifestação) em prol ou detrimento de determinada discursividade. As imagens têm um papel prático na apropriação e construção de significados, tanto no âmbito individual, daquele que a produz, quanto no âmbito coletivo, daqueles que tem acesso à produção em determinada situação. (CHARTIER, 1990)

Nas palavras de Ulpiano Bezerra de Menezes (2003), a imagem é construtora não só de sistemas cognitivos, mas a **visualidade**, (conjunto de produção, exibição e as interações entre observador e observável), uma dimensão da vida social. E essa dimensão ultrapassa obstáculos de ordem econômico-social, quando pensamos que, ao construir-se representações coletivas através de imagens, pois essas representações atingem aqueles que, por exemplo, não são alfabetizados, ou são semianalfabetos. Mesmo não havendo uma noção plena do sistema de leitura dos signos representados na imagem, a sua leitura é possível, mesmo que não exista uma instrumentalização plena dessa leitura imagética, o que não ocorre com a escrita, que depende de sua leitura plena e funcional (CERRI, 1999; NAPOLITANO, AMARAL e BORJA, 1987).

Essas percepções, advindas da visualidade, nunca são neutras. Ou seja, a partir de uma reprodução de uma imagem que contém uma intenção, e é colocada em outro veículo com outra intenção, acaba gerando uma rede de significados. O que não anula o fato de que há certa imposição de autoridade, pois legitima-se um discurso através dessa rede. Essas lutas de representação tomam uma forma de luta tão importante quanto à luta política, pois nunca se afastam do social. (CHARTIER, 1990)

A noção de 'representação coletiva', entendida no sentido que lhe atribuíam, permite, conciliar as imagens mentais claras – aquilo que Lucien Febvre designava por 'os materiais de ideias' - com esquemas interiorizados, as categorias incorporadas, que as geram e estruturam. (CHARTIER, 1990, p. 19)

Vale dizer, então, que esse processo de representações dá um sentido de imagem conceitual. Dentro de um processo cognitivo que a imagem ativa, pode-se dizer que imagens conceituais são aquelas que não dialogam apenas em seu âmbito externo, mas também com conceitos mais abstratos, como por exemplo, o conceito de identidade.

Essa dialogia existente entre imagem, discurso e representações tendem a construção e reelaboração de conceitos maiores, e tendem, quando orientados, a formação construtiva de conhecimento histórico.

Em se tratando dessa construção, fica claro que o discurso é construído em uma forma narrativa. Essa narrativa, mesmo em um sentido ficcional adentra num sentido histórico por dialogar em algum momento ora com o passado, ora com o presente, respeitando alguns fatores.

Um paradigma da constituição narrativa do sentido histórico leva em conta os fatores mentais determinantes na narrativa histórica e seu conteúdo sistemático. (...)

1. *carências de orientação da vida humana prática (...)*
2. *diretrizes de interpretação que se referem a experiência do passado, se baseia na memória e assumem a forma de teorias, perspectivas e categorias implícitas e explícitas;*
3. *métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes da interpretação (...)*
4. *formas de representação da experiência do passado incorporada à diretriz da interpretação;*
5. *funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano (...)* (RÜSEN, 2001, p. 161-162)

E, embora essa construção seja analisada pelo viés educacional, tomando como espaço a escola, por ser um processo que envolve cognição, é algo que acontece continuamente, mesmo fora da escola. Analisando as premissas citadas de Rüsen (2001) no primeiro capítulo, podemos verificar que podem remeter-se, basicamente, a qualquer situação do cotidiano.

E em que entra o RPG nisso? O jogador, ao criar seu personagem, busca, dentro de seus próprios conhecimentos, características para personificar o personagem. Como nem sempre o jogador precisa deixar claro de onde saíram essas características, esse processo é denominado de “pilhagem narrativa”. (RODRIGUES, 2004)

Retomando algumas ideias apresentadas aqui, passamos a propor o uso do RPG enquanto ferramenta em aulas de história, temos na articulação existente entre a necessidade do jogo, a “pilhagem narrativa”, e a dialogia existente entre a construção do conhecimento histórico e as imagens conceituais, como algo extremamente proveitoso e, ao mesmo tempo, como processos que se auto auxiliam, pois a dialogia que explicitamos aumenta a pilhagem narrativa do jogo, e a pilhagem narrativa acaba dando mais foco para novas construções para a dialogia em questão.

2.5.1 As Imagens Em “Entradas E Bandeiras”

Entradas e bandeiras é um cenário de RPG, baseado no Brasil dos séculos XVI e XVII, criado por Luiz Eduardo Ricon, em 1992. Dado a relativa repercussão, em se tratando de um RPG voltado para a utilização em sala de aula, envolvendo a disciplina de história, que passava por uma grande discussão e reformulações entre as décadas de 1980 e 1990, o autor acabou sendo contratado pela Livraria Devir, gerando uma nova edição, em 1996, que foi concluída em 1998.

Por ser um livro com clima introdutório à prática do jogo, e visando uma divulgação ampla do RPG no Brasil, o jogo tem a impressão em preto e branco para uma diminuição de custos. O livro contém uma diagramação leve, com imagens não muito grandes, valendo-se de recortes dos quadros maiores, para que se pudesse adequar todo texto necessário do jogo no

menor número de páginas possível, sem, com isso, deixar uma fonte com “*kerning*”²⁴ curto ou tamanho pequeno.



Figura 1 – Soldados indígenas da província de Mogi das Cruzes, combatendo os Botocudos, de Debret.

Por ser um livro com uma temática voltada à história do Brasil, a presença dos trabalhos de Jean Batiste Debret é intensa. Os detalhes de algumas obras, que se iniciam na capa com um detalhe da obra “Soldados indígenas da província de Mogi das Cruzes, combatendo os Botocudos” (fig. 1). Ainda temos na página 4 e 5 uma repetição do mesmo detalhe, em escala maior; na página 6 a tela “Família Guarani aprisionada por escravistas” (fig. 2), de 1830, curiosamente espelhada²⁵ para o uso na diagramação. Na página 37, utiliza-se a obra “Kiakhrara Mongoyo” (fig. 3) como ilustração de uma personagem índia.

²⁴ Kerning é o processo de adição ou retração do espaço entre as letras, realizado pelas gráficas, tendo um papel fundamental no ajuste fino do conteúdo de texto nos layouts impressos. (N. do A.)

²⁵ Espelhar a imagem é um efeito aplicado à mesma que tem por objetivo inverter seus lados, pondo a esquerda na direita e vice-e-versa, como se a víssemos através de um espelho. (N. do A.)

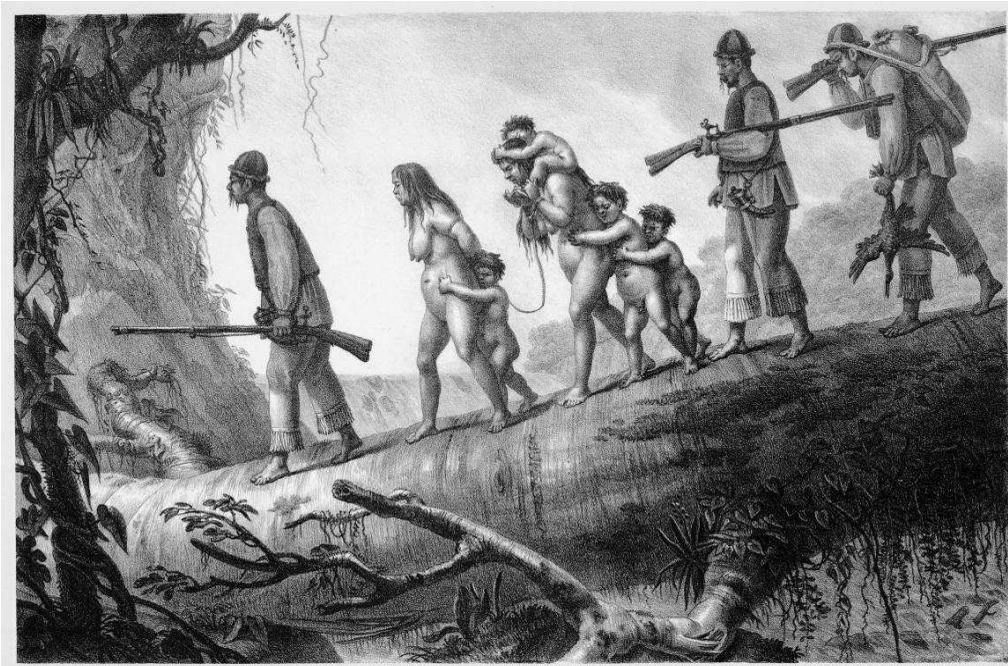


Figura 2 - “Família Guarani aprisionada por escravistas”, de Debret.



Figura 3—Kiakhrara Mongoyo, de Debret..

Neste trecho, precisei a identificação a partir de litografias das obras originais²⁶. Na página 10 há um recorte de uma obra que representa uma mata, da qual não fora possível uma

²⁶ Obtive um pouco de dificuldade de localizar todas as obras originais, devido ao fato de estarem em preto e branco e serem recortes. As litografias de Debret que cito e reproduzo aqui foram localizadas no acervo digital do Acervo Brasileira da USP (www.brasiliana.usp.br). AS de outros pintores foram retiradas do site Wikimedia Commons (wikimedia.org). A figura oito foi digitalizada do livro analisado.

identificação, mas que reaparece num recorte menor na página 15 e novamente na página 33, na página 12, temos “Aldeia de caboclos Cantagalo”, de 1834 (fig. 4).

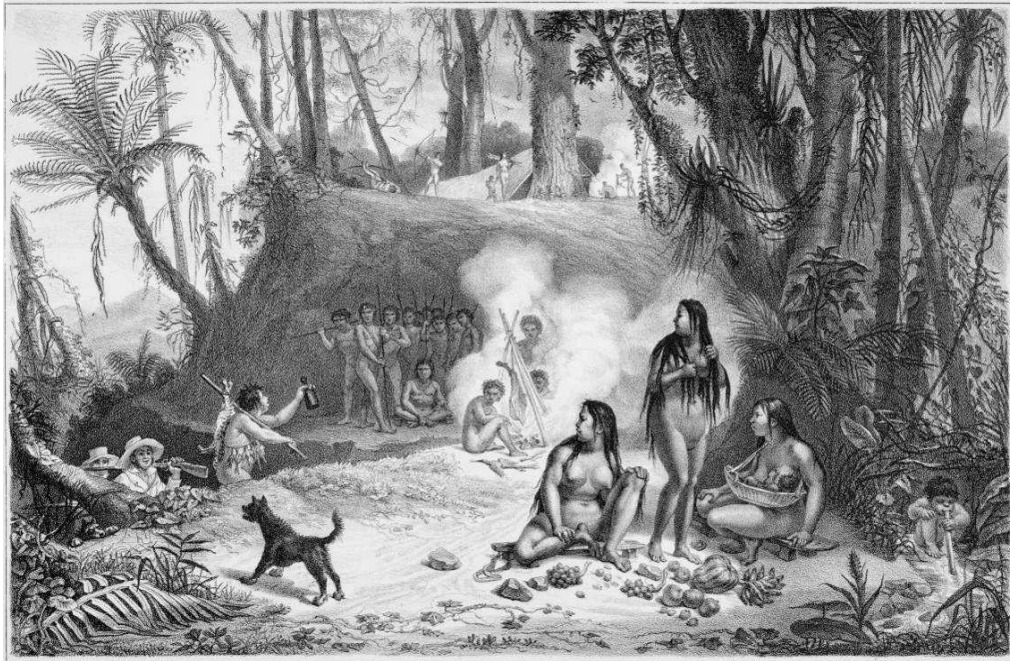


Figura 4—Aldeia de caboclos Cantagalo, de Debret.

Na página 13 temos “*Forêt vierge. Les bords du Parahiba*” (fig. 5); na página 31, temos “O chefe dos Bororenos”, (fig. 6) e na página 35, temos o “Caboclo, índio armando um disparo de flecha com as pernas.” (fig. 7)

No interior temos detalhes de mais obras de Debret, inclusive, um detalhe de uma obra fora estilizado e usado como lateral decorativa na diagramação do livro (fig. 8). Mas também temos outros autores da época. E aqui se demonstra um pouco o processo de pilhagem narrativa: os autores oferecem as imagens, porém, sem nenhuma legenda, tendo a referência de autoria na parte da bibliografia. E não citam a obra. O que já faz da identificação das obras um exercício de pesquisa.



Figura 5—*Forêt vierge. Les bords du Parabiba*, de Debret.



Figura 6—O chefe dos Bororenos, de Debret.

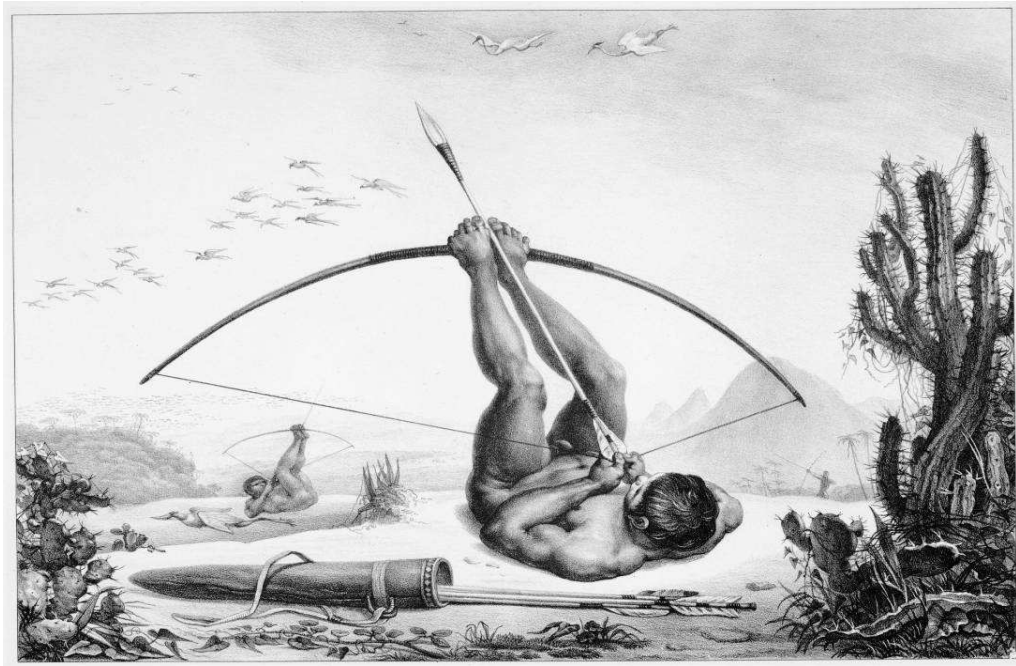


Figura 7—Caboclo, índio armando um disparo de flecha com as pernas

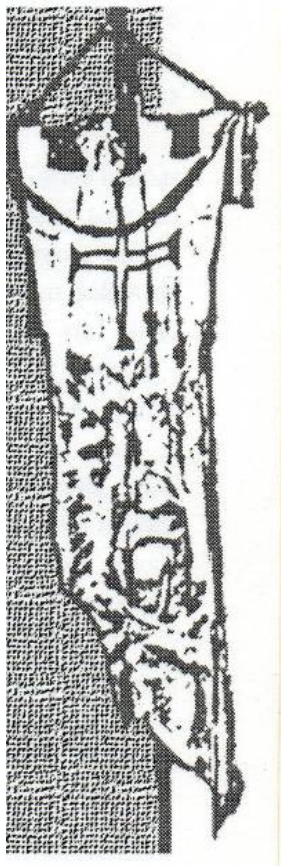


Figura 8 – Detalhe de imagem atribuída a Debret, usada no livro “Entradas e Bandeiras”.

Na página 23, temos uma réplica de um detalhe de “A partida da monção”, de 1897, de Almeida Júnior (fig. 9). Nas páginas 7, 34 e 36, são usados detalhes da obra “Périplo máximo de Antônio Raposo Tavares”, datada de 1928, de Teodoro Braga (fig. 10).

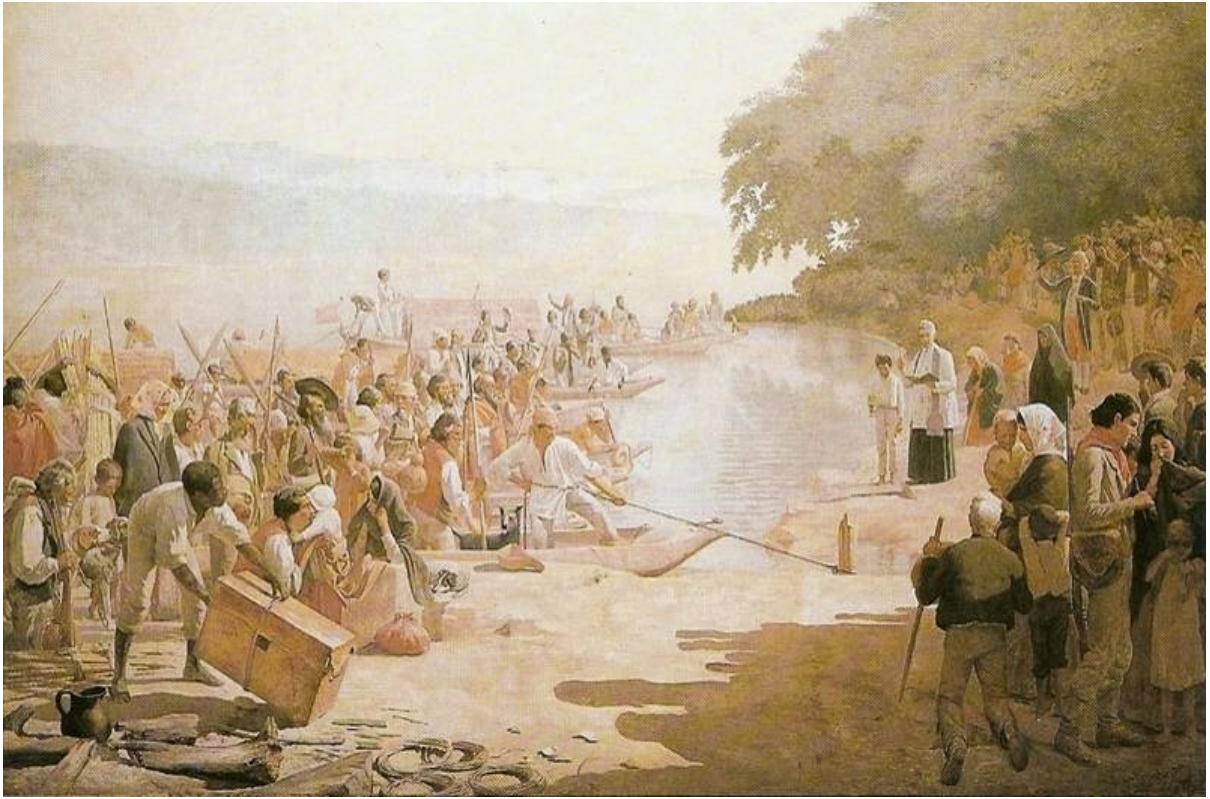


Figura 9 – A partida da monção, de Almeida Júnior (1897)



Figura 10-Périplo máximo de Antônio Raposo Tavares, de Teodoro Braga (1928)

De Rafael Falco, temos um detalhe da obra “A morte de Fernão Dias”, na página 27, retratando o mesmo (fig. 11). Temos um óleo que faz parte de uma narrativa interessantíssima contida no livro. Trata-se da obra de Oscar Pereira da Silva, presente nas páginas 11 e 27, intitulada “Aclamação de Bueno Amador da Ribeira” (fig. 12)



Figura 11—A morte de Fernão Dias, de Rafael Falco.



Figura 12—Aclamação de Bueno Amador da Ribeira, de Oscar Pereira da Silva.

Trata-se de um acontecimento pitoresco na História do Brasil: o primeiro imperador paulista, Amador I.

Em 1640, com o fim da União Ibérica, Portugal se libertou do domínio espanhol. Mas em Março do ano seguinte, quando a notícia chegou a São Paulo, um fato muito curioso aconteceu.

Temendo que o novo Rei de Portugal viesse a acabar com a relativa independência e liberdade que possuíam, os paulistas decidiram coroar seu próprio Rei, separando-se de Portugal. Infelizmente, o Rei eleito pelos paulistas, um rico senhor de terras chamado Amador Bueno da Ribeira preferiu se refugiar na Igreja. E ao invés de aceitar a aclamação de seus novos 'súditos', Amador I, o primeiro e único Rei de São Paulo respondeu ao povo com 'vivas' ao Rei de Portugal, encerrando a mais pitoresca de todas as rebeliões. (RICON, 1998, p. 27)

O quadro compõe-se de uma paisagem de vila no século XVII, em frente a uma igreja, com três grupos de pessoas, dois deles saudando algo diferente, e um terceiro grupo representando um grupo armado, como se fosse uma guarda da vila. Pessoas com vestimentas da época, num cenário da época. A principal intenção é criar um clima do que era urbano no cenário, em contrapartida do urbano existente na São Paulo atual.

As vilas eram formadas por uma praça, onde se erguiam a Igreja e a Câmara Municipal. As casas eram humildes e rústicas e formavam pequenas ruínas. Na Praça Central, os fazendeiros e mascates vendiam seus produtos, os escravos eram leiloados, as proclamações públicas eram lidas em voz alta e todas as festas religiosas e procissões (os grandes acontecimentos sociais da época) eram realizadas. (RICON, 1998, p. 25)

Em contrapartida, esse mesmo quadro demonstra a função da Igreja católica na colonização, com seu destaque dentro das representações do cenário urbano. Isso pode ser visto até dos dias de hoje nas cidades do interior, por exemplo. (SOUZA, MAKINO, 2000)

Em 1549, chefiados por Manuel da Nóbrega, os seis primeiros jesuítas chegaram ao Brasil e um deles, José de Anchieta, foi o fundador do colégio jesuíta que deu origem a Vila de São Paulo. Porém, a maior obra dos jesuítas seria erguida mais tarde na América Espanhola, na forma das missões e reduções guaranis. O filme 'A missão', estrelado por Jeremy Irons e Robert de Niro recria com muita precisão o jogo político e religioso por trás das obras dos jesuítas nas reduções guarani, e pode ser uma excelente fonte de referência sobre o tema. (RICON, 1998, p. 24)

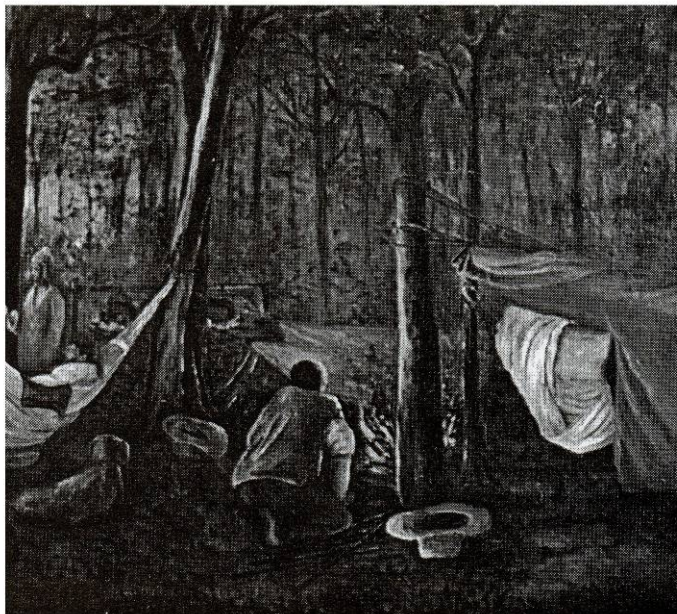


Figura 13 – Obra da artista Zilda Pereira utilizada no livro “Entradas e Bandeiras”

Na página 14, um detalhe de uma das obras da pintora Zilda Pereira, que não se pode identificar com clareza (fig. 13). Também não há clareza de detalhes nas obras escolhidas de autoria de Johann Moritz Rugendas, nas páginas 1, 3 e 16 e 28. (fig. 14) Nas partes de personagem, nas páginas 20, 21 e 37, demonstra a figura de índios, mascates e escravos, cujos recortes são tão pequenos perto das obras originais, o que impede uma identificação precisa. De maneira análoga ocorre com as pinturas representativas dos rostos de Antônio Raposo Tavares, Fernão Dias e Bartolomeu Bueno da Silva, creditadas a Manuel Victor. Temos também, nas mesmas páginas 20 e 21, alguns recortes de obras de Debret, também. (SOUZA, MAKINO, 2000)

Existe apenas um único registro fotográfico, que se trata do Monumento às bandeiras, presente no Parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo. Talvez uma tentativa de vínculo entre presente e passado, dentro de uma representação em forma de monumento. Em sua legenda, aliás, a única imagem com legenda no livro, a inscrição do monumento: *“Brandindo achas e empurrando quilhas, vergaram a vertical de Tordesilhas.”* (RICON, 1998, p. 22).



Figura 14 – Obra de Johann Moritz Rugendas utilizada no livro “Entradas e Bandeiras”



Figura 15 – Arte-final de Lourenço Mutarelli utilizada no livro “Entradas e Bandeiras”

A presença do quadrinista e roteirista brasileiro Lourenço Mutarelli se faz nas páginas 17, 20, 21, 26 (fig. 15) e 37. Seus trabalhos foram de personificação dos bandeirantes em traços de quadrinhos. Suas ilustrações são de estereótipos de personagens, o **jovem bandeirante** – segundo o livro: “O sertão é de onde você tira seu sustento, arrancando riquezas da terra ou atacando as missões em busca de escravos”²⁷ – (RICON, 1998, p. 20), o **jesuíta** – “As missões são a obra de Deus na terra e ninguém pode deter a vontade de Deus pelas armas.” – (idem, p. 21) e o **reinol** – “Você veio para o Brasil em Missão Real, e por isso julga estar acima de todos, às vezes até da lei.” – (idem, p. 21). Essas artes repetem-se por várias páginas. Há também um trabalho interessante, com forte elementalização dos quadrinhos de Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera.

*Bartolomeu Bueno da Silva entrou para a História por causa de um apelido. Dizem que certa vez ele ateou fogo a uma vasilha de álcool para impressionar os índios, que pensaram que o bandeirante havia posto fogo em um pote de água. Assustados, os índios passaram a chamá-la de **Anhanguera**. (diabo velho) (RICON, 1998, p. 26 – grifo original).*

É interessante notar que nessa obra, de maneira contrária ao que se usa comumente em RPGs, houve a pouca presença de ilustrações de quadrinistas. Normalmente, o dinamismo presente as HQs, presente nas artes dos quadrinistas dão um tom especial aos livros de RPG, o que praticamente não ocorreu no livro de Ricon (1998). Ainda sim, nos trabalhos onde Mutarelli compareceu, o tom de estático foi o que prevaleceu. Se tomarmos como base outros trabalhos na

²⁷, ²⁴ e ²⁵ Citei aqui o conceito que o livro passa dos tipos de personagem, num sentido de demonstrar a qualificação simples existente na criação do personagem, que é mais elaborada no decorrer do livro. As ilustrações e o *layout* das páginas encontram-se nos anexos desse trabalho.

área de RPG, tais como a série Storyteller de Mark Hein Hagen, veremos a enorme diferença, mesmo em se tratando de RPG com temas históricos.

Há de se ressaltar, contudo, o compromisso existente na concepção de “Mini GURPS: Entradas e Bandeiras”, em se tratando de um jogo com pretensões a utilização em sala de aula, com pesquisa história e fontes históricas distribuídas por suas quarenta páginas. Também por se tratar de um tema pouco explorado na ficção, tendo nas suas referências apenas dois livros de Ofélia e Narbal Fontes (“Cem noites tapuias” e “Coração de Onça”, ambos editados pela Ática na famosa série juvenil “Coleção Vagalume”), o filme “A Missão”, já citado anteriormente e a minissérie produzida pela Rede Globo no final dos anos 90, início do ano 2000, “A Muralha”.

Se buscarmos pela biografia do autor, percebemos que Ricon (1999) não tem pretensões a historiador. Antes de tudo, é um RPGista que, assim como todos os outros jogadores, criam seus jogos através de referências no cotidiano. A pretensão do autor em criar um produto vendável, acessível ao bolso brasileiro (sua primeira edição é anterior ao plano real, em plena época de inflação) obteve certo sucesso. Tanto que a segunda edição encontra-se esgotada, tendo alguma chance de reedição.

Ou seja, se falarmos de pilhagem narrativa, podemos demonstrar que o próprio autor a exerce, em determinado momento em que recorre a fontes secundárias para caracterizar algumas situações, quando tenta em breves linhas: um exemplo é quando ele precisa descrever os equipamentos utilizados na época a, quando a explicação, por demais técnica da evolução das armas de fogo, ele demonstra com o diálogo entre texto e imagem, para explicar a idéia de serpentina e gatilho. Exemplo mais claro ficam nos textos laterais, pequenas explicações que ficam à borda da página do livro. Detalhes do cenário são demonstrados ali, advindos do filme “A Monção” e da minissérie “A muralha”, por exemplo.

A própria idéia de um corpo grande de obras de arte que foram produzidas no século XIX para ilustrar o século XVII também demonstra uma idéia de pilhagem narrativa. Ou seja, as ilustrações que foram escolhidas para se harmonizar ao texto retratam um período diferente, exceto por poucas que se dedicam a reconstituição de um determinado fato, tal como o quadro de Oscar Pereira da Silva.

Porém, algumas reflexões históricas acerca da obra não poderiam transparecer ali. As escolhas das imagens para ilustração trazem um significado, vinculando a paisagem natural do país e um ambiente hostil e selvagem ao clima de aventura de um bom jogo de RPG e, ao mesmo tempo, dialoga com ideias de progresso a serem demonstradas pelo presente.

Para o primeiro argumento, não podemos fazer uma crítica. Temos de pensar o RPG enquanto elemento de uma cultura material, tendo compromissos com seu público-alvo e

mercado consumidor. A grande valorização existente no ambiente selvático reforça o clima de aventura e espaço a ser desbravado.

O principal motivo dessa afirmação é justamente a seleção e uso massivo de obras de Debret, que nunca retratam paisagens urbanas ou as vilas. Também peca o livro ao não trazer nenhuma ilustração de uma missão jesuítica, nem mesmo uma reprodução do filme citado na obra. Tendo em mente que as bandeiras tinham uma missão de interligação entre as vilas, a falta de representação das mesmas, em instâncias iconográficas, diminui o aspecto de ação do jogo dentro dos vilarejos e afins. (NOVAIS, 1997; MELLO E SOUZA, 1997).

Tendo em vista também uma ideia de busca de civilização e modernização, já que a obra foi escrita em plena época de início de abertura de mercado, pode-se dizer também que era uma forma de contrastar o Brasil de passado selvagem, glorioso e ao mesmo tempo sangrento, com o Brasil que havia por vir, moderno.

Claramente, só existe a representação de Oscar Pereira da Silva, que demonstra uma Igreja e um terreno descampado, provavelmente uma praça central em seu corpo. Essa arte repete-se no livro duas vezes. Temos também o “Périplo máximo de Antônio Raposo Tavares”, de Teodoro Braga, porém seu recorte não nos dá a dimensão do ambiente, somente ficando claro ser um ambiente urbano na reprodução completa.

Ou seja, podemos dizer que essas imagens colaboram ao omitirem a presença citadina no Brasil do Século XVII e XVIII, ao reforçar a ideia de selvagem existente na formação de nosso país. E também são inibidoras no sentido de não possibilitarem uma articulação entre as construções da época, tais como igrejas e pátios das cidades litorâneas, bem como do próprio processo de formação das cidades do interior do país.

Esse diálogo, que poderia problematizar uma ideia de progresso, quando não realizado, não há como mensurar seu prejuízo quando não feito. É claro que esse discurso não é feito de uma forma arbitrária, imposta. Lembremo-nos que o país, a esta época, era recém-saído de um regime ditatorial. No entanto, muitos resquícios da ideia de identidade nacional ainda perduravam em nossa sociedade. (CERRI, 1999)

Não podemos avaliar, o que da identidade nacional, prescrevida pelas gerações anteriores, até mesmo da própria ditadura militar, estão presentes no livro de Ricon (1998). Entretanto, a dialogia necessária para uma melhor reflexão do conhecimento histórico não partirá do livro. Pois, em nenhum momento o autor tentou tal pretensão.

Os diálogos necessários para tal articulação partem de um pressuposto, um trabalho do qual não está presente nesse livro, porém, poder-se-á chegar a um resultado positivo através de ações, como o uso do jogo como uma fonte secundária. Como comparação com o que as fontes

primárias dizem. Fontes essas que alimentam a prática narrativa do jogo e que oferecem um parâmetro de comparação.

Por fim, reafirmamos novamente que tal prática não pode estar inscrita de maneira pré-fabrica, em local algum. Elas devem ser inseridas nas práticas cotidianas de um indivíduo ou grupo social, e o papel de problematização das imagens acabam tendo um papel importantíssimo, pois, se estamos sendo bombardeados por eles, necessitamos articulá-las, extrair delas seus significantes e seus significados.

É essa articulação, vinculada às necessidades do presente, e que retorna a um conhecimento do passado, articulando ações dentro de um presente e um futuro que demonstra a necessidade de uma construção de conhecimento histórico voltado a prática cotidiana, as necessidades individuais e sociais. Articulando informações de determinada forma que permitam novos direcionamentos ao pensamento e a ação. Cremos que o RPG passa a ter a possibilidade, dadas as suas características explicitadas aqui, de tornar-se uma estratégia válida para o incentivo a construção de narrativas em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Nesse ponto temos algumas preocupações relativas a prática do RPG em sala de aula. Nosso objetivo neste bloco é expor os passos e os detalhes da aplicação do projeto, justificando sua viabilidade. Optamos por descrever os passos e as decisões de forma mais aberta, aproveitando o potencial do RPG para ser adaptado a diferentes contextos, e o cotidiano das salas de aula brasileiras e a própria distribuição das aulas de história que limitam um trabalho dinâmico muito extenso, tentamos deixar as dinâmicas mais curtas.

Consideramos a artesanidade do RPG no jogo, visto como uma construção própria por parte dos jogadores.

*Contar histórias, uma arte antiga, faz parte do comportamento comunitário. As pessoas se reúnem para contar lendas e contos, e também para aprender.
(...) A narração do conto é a diversão do jogo. Certamente, o resultado do jogo é tão incerto quanto o progresso de nossas vidas. (HEIN-HAGEN, 2001, p. 22)*

Em segundo, as possibilidades de criação de ficções, naturais ao homem, que implicam, necessariamente um fluxo maior de leituras, em suportes diversos, como saraus, filmes musicais, por exemplo (CHARTIER, 1990).

Transpor O Guarani para uma roda de jogo é perfeitamente possível por sua trama de aventura e combates. Para a literatura em geral, o RPG genérico deveria ser uma vantagem em termos de estímulo a leitura, como uma iniciação a títulos dos quais a geração que jogam ainda não teve acesso. (RODRIGUES, 2004, p. 20)

Terceiro, na possibilidade de comparações entre relatos, buscar diferenças e semelhanças, conforme a concepção de Claparède, citada por Vygotsky, e sensibilizar o aluno para se colocar ante a posição de outra pessoa, em outra situação, em outro espaço-tempo, numa concepção que dialoga rumo a compreensão e a consciência histórica conforme foi apontado por Rüsen (2001, 2002, 2006).

*Uma dessas leis é a lei da conscientização, formulada por Claparède, que provou através de experiências muito interessantes que a percepção da diferença é precede a percepção da semelhança.(...)
A tomada da consciência de uma operação mental significa uma transferência dessa operação do plano da ação para o plano da linguagem, isto é implica que se recrie essa mesma operação na imaginação para que possa exprimir-se por palavras. (VYGOTSKY, p. 56)*

(...) a racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como a constituição de sentido que consiste na forma de comunicação do raciocínio argumentativo. Para obter esse resultado, a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto a sua função constitutiva do pensamento histórico. (RÜSEN, 2001, p. 154)

Por último, o desenvolvimento da pesquisa e procura de informações, e a possibilidade de voltá-las, de um modo crítico, por sobre a experiência do aluno. Ou seja, acreditamos que o

desenvolvimento, tanto do indivíduo em si, quanto do indivíduo para a sociedade, possam ser trabalhados nessa ferramenta. (DUARTE, 2007; CIANPI, 2003)

Uma história que sustente, no âmbito da experiência histórica, existir um significado contínuo e sem quaisquer rupturas da constituição temporal do homem e de seu mundo, de maneira que a história assim apresentada possua um sentido fechado, é mentira. Diante das experiências do vazio de sentido vividas no século XX, das quais a mais radical e típica é certamente o Holocausto, não se pode argumentar de outra forma.

*Seria terrível para o pensamento histórico (...) do Holocausto, se a deficiência fundamental de sentido que se revela nele, sua absoluta falta de sentido como experiência histórica, se esgotasse nele. O Holocausto assumiria um **status** quase mítico, (...) transformando-se assim em material explosivo para a orientação política. (RÜSEN, 2001, p. 171) (Grifo original)*

3.1 DO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

3.1.1 Primeiras Definições

O primeiro passo a definir antes da dinâmica de jogo em sala de aula trata-se da questão tempo de jogo e jogabilidade. Como visto anteriormente, existem vários sistemas para diversas situações e vários tipos de narrativas. Em primeiro ponto faz-se necessário defini-los antes da dinâmica, visando também as características das salas a serem aplicadas. (MARCUSSE, 2005).

Redefine-se aqui:

- **Mesa:** a forma mais tradicional; constitui em um grupo aonde o mestre de jogo coordena a narrativa, e onde os resultados das ações são decididas através de rolagens de dados multifacetados.
- **Live Action:** forma mais recente e mais teatral. Consiste em um jogo onde os jogadores realmente interpretam seus personagens com vestimentas, falas, em uma espécie de encenação aberta. As interações são decididas através de acordos entre os jogadores ou apostas.

Dadas essas características, delimitamos três formas de trabalho, tendo em vista o número de jogadores/alunos inclusos. Reforçamos nesse ponto que essas não são recomendações padrão, mas sim sugestões que podem ser alteradas conforme cada turma, conteúdo ou dinâmica a ser aplicada.

- **Mesa única:** o professor assume o papel de mestre de jogo, os alunos de personagens/jogadores. Esse modo de jogo tem como limitador o número de alunos, já que se torna difícil o controle de uma mesa de jogo com muitos jogadores;
- **Múltiplas mesas:** as mesas seriam realizadas totalmente pelos alunos, simultaneamente e podendo, conforme as instruções do professor, cruzarem-se narrativamente, mesclando suas narrativas. Essa dinâmica pode, dependendo do número possíveis mestres de jogo, atender uma sala de aula sem muitas dificuldades;
- **Live-action:** reserva-se uma área da escola, razoavelmente grande, tal como um pátio ou quadra e encena-se ali o jogo, com todas as regras de interações previamente definidas, como os sinais de mão e área de “off”, aonde os jogadores combinam os próximos passos de seus personagens e descansam. Essa dinâmica, a exemplo da citada anteriormente, também depende de um número de mestres de jogo, podendo até mesmo atender um evento, tal como um sarau colonial, por exemplo;

Em nossa pesquisa, fora escolhido o uso de múltiplas mesas, tendo um aluno de cada mesa atuando como mestre de jogo, sendo o apoio e a resolução de regras resolvidos pelo professor ou pelos alunos que já dominavam melhor o sistema de regras.

Definida a dinâmica, o segundo passo é definir o sistema de regras. Conforme citado no primeiro capítulo, cada sistema de regras se adapta a um tipo de narrativa. Contos de guerra necessitam de regras claras e funcionais para as cenas de batalha. Romances necessitam de regras que privilegiem as interações entre os personagens. Além do fato de existirem sistemas “genéricos”, que atendem todos os tipos de narrativas. A definição do sistema fica a cargo do professor, mas dependendo do nível de conhecimento, ou o fato de já existirem jogadores entre as turmas, os alunos podem acabar dando um peso maior a esse tópico (RODRIGUES, 2004; MARCUSSI, 2005; HEIN-RAGEN, 1994 e 2001).

Conforme citado no segundo capítulo, optamos pelo sistema de regras conhecido como “Defensores de Tóquio 3ª Edição”, chamado de 3 D & T, dada a sua mecânica mais simples e acessível, não necessitando de dados especiais ou fichas de personagens elaboradas, podendo, essas últimas, serem feitas à mão. Também priorizamos a questão custo, já que esse sistema é aberto, e pode ser encontrado facilmente para *download* na internet, e suas versões impressas podem ser encontradas a preços mais acessíveis.²⁸

²⁸ Uma cópia dessas versões está disponível na seção de anexos do trabalho.

O passo seguinte é definir a rítmica do jogo. A idéia aqui é pensar a quantidade de aulas que deverão ser utilizadas para o jogo, e se existe a possibilidade do jogo em sair da sala de aula. Respondidas essas questões, seleciona-se entre as seguintes rítmicas:

- **One-shot:** o grupo de jogadores tem um objetivo único e específico dentro do jogo. O jogo termina com a conclusão do objetivo, ou de uma negativa em caso da impossibilidade do alcance do objetivo pelo grupo. Normalmente, dura cerca de uma a quatro sessões, que duram, em média, entre uma a duas horas;
- **Campanha:** o grupo de jogadores tem um objetivo grande a ser cumprido dentro do jogo. O jogo não termina, necessariamente, com a conclusão do objetivo, pois novas necessidades e desafios podem ser propostos aos jogadores até mesmo antes da conclusão do objetivo maior. Esse formato tem um número indefinido de sessões, mas o ideal é iniciar o jogo com um número de sessões mínimas pré-definidas;

Por motivos de limitação de tempo, fica óbvio que a melhor forma de trabalhar em sala de aula é a dinâmica de *one-shot* – como a realizada – porém, a dinâmica de campanha pode ser aplicada em projetos paralelos.

Por último, o conteúdo a ser trabalhado, as dinâmicas de trabalho, pesquisa e as avaliações. Deixamos esse item por último, pois o professor, estando mais próximo da e mais consciente das possibilidades e limitações da sua turma do que este trabalho, e também possuindo um ponto de vista e um foco de trabalho próprio, tem uma maior autonomia de seleção desse tópico do que qualquer método que possa ser criado para a utilização em sala de aula. Também optamos por não nos delimitarmos nessa questão devido ao próprio caráter de pesquisa, que visa um método a ser aplicado em múltiplas situações, abrangendo o maior número que situações dentro do dia a dia de sala de aula possíveis, pois acreditamos realmente que essa proposta pode sair apenas de um plano de ideias. (DUARTE, 2007)

Porém, para efeito de exemplificação, nos utilizamos dos conteúdos referentes a vida no Brasil Colônia, retomando conteúdos da sexta série, dentro da sétima, fazendo uso de várias atividades com múltiplas fontes, buscando averiguar a eficiência do RPG como aglutinador dessas múltiplas fontes, utilizadas em aulas e atividades²⁹.

²⁹ Cópia dessas atividades encontram-se nos anexos, inclusive o planejamento mais detalhado das aulas, com as referências dos materiais utilizados.

3.1.2 Cenário

Esse ponto é definido pelo professor, mas é interessante que haja a participação dos alunos: a construção do cenário de jogo. Por cenário, entende-se, dentro do RPG, os conjuntos narrativos que delimitam tempo e espaço. Devido a limitação de não ser o professor da turma, não pude seguir essa recomendação, chegando com um conteúdo já ajustados às necessidades do planejamento do professor.

Nesse ponto existem vários trabalhos que podem ser desenvolvidos, até mesmo em conjunto com a disciplina de Geografia e a de Artes. No caso da dinâmica de mesa, exemplos podem ser vistos na pesquisa do ambiente e da arquitetura, também na questão de um mapa do cenário, ou até mesmo da construção de uma maquete, no caso de um cenário mais restrito a um local específico. No caso da dinâmica de live action, a busca por motivos decorativos, vestimentas e costumes que reunissem as pessoas, como o exemplo citado anteriormente de um sarau colonial. Nossas atividades em sala de aula permitiram, dentro de um limite de recursos, essas visualizações exemplificadas, através do uso de documentários e gravuras.

O uso de filmes, de fotografias, aqui serve como apoio e criação de um portfólio para o jogo, tanto como para início das problematizações: o que diferente de hoje? O que era igual? Por que? O que pode ser explicado do presente através desse fragmento da memória do passado?

A ideia é utilizar-se de outras disciplinas, além de uma integração maior, permitem que haja a continuidade do projeto na escola, tendo um banco de materiais para referência e podendo expandir-se a outras séries e escolas, por exemplo. Permite, também, uma amplitude crítica na receptividade das produções culturais contemporâneas.

A partir do momento que se usa um filme como referência, insere-se sua narrativa dentro da análise comparativa que se planeja fazer. Ou seja, temos a narrativa do passado, trazida através das aulas e da pesquisa, a narrativa vivida em jogo e a narrativa pesquisada através das referências culturais.

Classificar, delimitar e dividir. Funções básicas do raciocínio humano, empregadas à partir da sensibilização do apresentado socialmente. A criação das representações, realizadas por essa soma, embora possa representar individualmente algo universal, é determinada pelo grupo ao qual o indivíduo pertence. (CHARTIER, 1990, p. 17-18; HALBWALCHS, 2004)

A noção de 'representação coletiva', entendida no sentido que lhe atribuíam, permite, conciliar as imagens mentais claras (...) com os esquemas interiorizados (...) que as geram e estruturam (...) Desta forma, pode-se pensar numa história cultural do social, que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos (...) e que (...) descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p. 19).

No entanto, para trabalhar os conceitos relativos as representações, fazem-se necessárias definição e a problematização de cada símbolo gerador de cada representação. O símbolo, aqui, é o delimitador e mediador entre o real e sua representação. (CHARTIER, 1990, p.19)

O ato de imaginar, de interpretar, no entanto, não é só criador de representações, mas também a externação de uma representação individual ou coletiva. É importante também verificar que o papel da imaginação, muitas vezes, pode ir a contramão dessas “análises comparativas” das representações, pois a imaginação não preocupa-se com as provas de suas teorias. Ou seja, classificando ou delimitando as representações, produzem configurações intelectuais múltiplas, que poderão instrumentalizar a análise comparativa entre essas representações, dentro dos próprios limites existentes no processo cognitivo, visando uma construção contínua do conhecimento e da consciência. (CHARTIER, 1990, p., 22; VYGOTSKY, ROGERS, 1977, NEILL, 1976).

Por análise comparativa, lançamos mão do conceito relatado por CHARTIER (1990, p. 93-95), retirado dos trabalhos de Norbert Elias. A análise comparativa seira o levantamento de dados de certas realidades históricas, visando a comparação crítica de suas variadas nuances. Podemos destacar, três escalas, a seguir:

- “Definir funcionamentos diferentes das mesmas formas sociais no interior de sociedades ‘comparáveis’ e contemporâneas.”. Ou seja, ao detectar uma forma social que se alastrou durante uma determinada época por vários povos, num mesmo tempo, pode-se buscar análise de seus diferenciais. Chartier cita o exemplo do “Antigo Regime” em França, e suas possíveis comparações com outras cortes absolutistas da mesma época; (CHARTIER, 2000, p. 93-95)
- “Mostrar efeitos idênticos da mesma forma social no seio de sociedades muito afastadas no tempo e no espaço”. Ou seja, buscar semelhanças, através do tempo e do espaço, de sociedades radicalmente afastadas ou não relacionadas com a forma social analisada, ou até mesmo com as formas do presente, que possam estar relacionadas com a mesma. (ibid.)
- Comparar, então passa a ser uma forma de “(...) é também por em contraste as formas e os funcionamentos sociais. (...) As divisões tidas como atualmente evidentes (...), as condutas consideradas como apenas sendo racionais.” (CHARTIER, 200, p. 94-95). Tendo sempre em vista que a produção e disseminação de um discurso passa por ordem e seleção, que muitas vezes tem por função “*exorcizar-lhe os poderes e perigos, refrear-lhe o*

acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2008, p. 8-9).

3.1.3 Personagens/Jogadores, Personagens E Jogadores

Os personagens são a porta de entrada para jogo, para os jogadores. Para o mestre de jogo, eles são condutores das narrativas, geradores de ações e reações. Ao contrário dos jogadores, o mestre de jogo tem de manipular dezenas de personagens, pois é ele que, de certa forma limitada, conduz o jogo. Por isso, nem sempre os personagens do mestre, ou NPCs (*Non players characters* – personagens não-jogadores) são elaborados meticulosamente. Vale dizer que, se o jogo de RPG fosse o roteiro de um filme de cinema, cada jogador controlaria um personagem principal, e o mestre de jogo controlaria um ou dois principais e todos os coadjuvantes.

Um personagem, para ser bem construído, deve ter uma história antes do jogo. Apesar de sua existência para o jogador iniciar-se e limitar-se apenas no jogo, dentro da realidade do jogo, ele existe há mais tempo (HEIN-HAGEN, 1994 e 2001). Ou seja, existe uma necessidade explícita de demonstrar que o jogo é separado, em todas as suas instâncias, da realidade vivida. (HUIZINGA apud ROCHA, 2006).

O roteiro de elaboração de um personagem varia, principalmente, por causa do cenário. É necessário que se façam algumas perguntas que podem ser essenciais para definir a interpretação de um personagem³⁰. Respondidas essas perguntas, temos um material que pode ser utilizado para uma análise comparativa posterior. Trata-se do que MARCUSSI (2005) chama em seu artigo de *ethos*:

(...) ethos como uma moldura de ideias e valores que informam a percepção sobre a realidade. É esse ethos, que categoria subjetiva, que nos permite fazer juízos acerca da realidade, ou seja, organizá-la, hierarquizá-la e dar sentido. Toda a narrativa (...) possui um ethos próprio, uma visão sobre a realidade apoiada em valores determinados. (MARCUSSEI, 2005, p. 14-15)

De forma análoga ao descrito, com relação ao cenário, há a possibilidade de comparar os vários *ethos* que se encontram presentes no jogo, entre os personagens/jogadores e as personagens do mestre, entre o personagem e o jogador e entre as personagens pesquisadas e relatadas tanto no âmbito científico quanto cultural, com o jogador com o personagem, e assim por diante.

³⁰ Essas questões encontram-se nos anexos e foram passadas para os alunos elaborarem seus personagens.

Para reforçar a criação de ficções a partir do jogo, o ideal seria, dentro dos limites do próprio jogo, a criação de um “diário do personagem”. Essa ideia não é nova, ela surgiu junto de um sistema de regras extremamente simples, baseados em contos “*steampunk*”, conhecido no Brasil como “vapor-punk”. Consiste basicamente num subgênero da ficção científica baseado em um passado da sociedade humana, mas com níveis tecnológicos iguais ou maiores aos atuais, mas com a tecnologia da época.³¹

Ou seja, além da análise comparativa de tempo-espaço, de *ethos*, das narrativas, temos também um rico material da evolução da forma de pensar dos alunos, que pode ser utilizado para um melhor desenvolvimento dos conceitos assimilados. Esse procedimento auxilia em uma avaliação, em um diagnóstico, mas também auxilia na prática de autoavaliação, por parte do aluno. (CHARTIER, 1990; ROGERS, 1977)

Segundo ROGERS (1972), os elementos da autoavaliação incluem:

A – Critérios de maior significação pessoal:

- *Quanto me satisfiz o trabalho, o que dele obtive;*
- *Se eu progredi ou não, intelectualmente e pessoalmente;*
- *Quanto de mim mesmo empenhei no curso;*
- *Animo a dar continuidade ao que me proporcionou o curso*

B – Critérios de origem externa:

- *Leituras;*
- *Esforço em todas as fases;*
- *Esforço relativo aos outros da classe; (ROGERS, 1977, p. 101-102)*

Tais procedimentos caminham em direção não só do desenvolvimento individual, mas também do aluno enquanto membro de uma comunidade, em vista que o ser humano difere-se dos animais por sua historicidade. (LURIA apud DUARTE, 2007 p. 91)

E à partir dessa historicidade, compreendida por consciência histórica, ao ser ensinada e transmitida através do processo de aprendizagem, necessita de uma competência narrativa, ou seja, a habilidade de dar um sentido ao passado através de uma narração. (GADAMER, 2006; RÜSEN apud LIMA, 2007, p. 182-184). Acreditamos que nosso trabalho pode tornar-se um passo para colaborar com a retomada do papel da disciplina de história enquanto do uso no dia a dia das pessoas (RÜSEN, 2006)

*Direi, portanto, que a exigência, que é própria da hermenêutica, de pensar a realidade histórica como propriamente dita nos advém daquilo que chamo de **princípio da produtividade histórica (Wirkungsgeschichte)**. (Grifo original) Compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectiva na qual o*

³¹ Mais informações sobre esse sistema de jogo podem ser vistas na livraria Devir, embora esse livro encontre-se esgotado. Seu nome é “Castelo Falkenstein” e o autor, Michael A. Pondsmith. (N. do A.)

passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós. Nesse sentido radical e universal, a tomada da consciência histórica não é o abandono da eterna tarefa da filosofia, mas a via que nos foi dada para chegarmos à verdade sempre buscada. E vejo na relação de toda compreensão com a linguagem a maneira pela qual se revela a consciência da produtividade histórica. (GADAMER, 2006, p. 71)

Um paradigma da constituição narrativa do sentido histórico leva em conta os fatores mentais determinantes na narrativa histórica e seu conteúdo sistemático. (...)

1. *carências de orientação da vida humana prática (...)*
2. *diretrizes de interpretação que se referem a experiência do passado, se baseia na memória e assumem a forma de teorias, perspectivas e categorias implícitas e explícitas;*
3. *métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes da interpretação (...)*
4. *formas de representação da experiência do passado incorporada à diretriz da interpretação;*
5. *funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano (...)*" (RÜSEN, 2001, p. 161-162)

Acreditamos, através dessa ótica que o pensamento acerca da construção narrativa de sentido, com seus elementos mentais determinantes – Interesses, Perspectivas de Orientação, Métodos, Formas e Funções, respectivamente – e suas três redes relacionais de fatores—a estratégia política de memória coletiva, a estratégia cognitiva de produção do conhecimento histórico e a estética da representação histórica—nas palavras de RÜSEN (2001), encontram-se nesse ponto, enquanto assume-se uma postura de criação de narrativas, não só no sentido criativo, mas crítico e avaliativo, contínuo num trabalho de construção coletiva. Vinculado não só à disciplina de História e seu conteúdo sistemático, mas à história enquanto prática cotidiana em nossa vida.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA RECOLHA DOS DADOS

3.2.1 Instrumento I: Questionário Socioeconômico

Na recolha dos dados foram usados três instrumentos para traçar o perfil do aluno envolvido na pesquisa³². O instrumento 1 foi um questionário socioeconômico, com ênfase em alguns aspectos escolares e cotidianos do aluno. Esse questionário foi elaborado com base em questionários aplicados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP de 2007³³, e aos questionários socioeconômicos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.³⁴ O objetivo do questionário foi tipificar o perfil do aluno e demonstrar algumas

³² Os mesmos encontram-se integralmente junto aos anexos desse trabalho

³³ Aos quais obtive acesso através da escola em que lecionava como professor eventual, no ano de 2007.

³⁴ Cujo modelo utilizado no ano de 2008 está disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

questões do meio social em que vive. O questionário consistiu em setenta e sete questões, sendo apenas cinco dissertativas. Essas questões dissertativas foram pontuais, elencando preferências ou o número de pessoas na família, a fim de otimizar o tempo de preenchimento.³⁵

Tal ferramenta foi constituído de setenta e sete questões, sendo apenas cinco dissertativas, porém, sendo essas dissertativas apenas questões pontuais, para elencar preferências ou dizer o número de pessoas da família, de modo a otimizar o tempo de preenchimento do mesmo. Apenas um aluno, portador de deficit de aprendizagem e algumas condições especiais, não conseguiu responder o questionário, entregando-o em branco. As amostragens e dados encontram-se compiladas no subtítulos “meio” e “participantes” deste capítulo.

3.2.2 Instrumento II: Questionário Para Mapeamento Das Ideias Dos Alunos

Em segundo, foi aplicando um instrumento cuja objetivo era buscar dados sobre os conhecimentos históricos dos alunos, tendo como referência a colonização do Brasil e alguns temas da própria história, como a compreensão do passado, presente e futuro. Esse questionário consiste em quinze perguntas, sendo uma em múltipla escolha, uma de ordenação, e treze questões nos formato da Escala de Lickert.³⁶

A Escala de Lickert é baseada em várias sentenças vinculadas a uma pergunta, em que cada sentença ou item é uma afirmação ou negação a respeito da pergunta. A escala oferece cinco níveis de respostas, em sentido bipolar, variando desde um acordo total até um desacordo total com a sentença, com uma opção neutra e duas opções que pendem para um lado.

Cada item é uma resposta simples a pergunta principal, fornecendo uma maior variedade de respostas semelhante a um questionário de múltipla escolha. Isso resulta em uma base de dados com vários conceitos que poderiam ser obtidos através de um questionário dissertativo.

As perguntas centravam-se em questões do cotidiano dos alunos e da história, questões sobre o passado e o futuro, bem como algumas questões específicas sobre História do Brasil, com o objetivo de mapear o perfil das ideias dos alunos acerca desses conhecimentos. Os dados encontram-se no subtítulo “Ideias dos alunos”, nesse capítulo.

³⁵ Tal preocupação vem do fato de que algumas pessoas acreditam que o RPG é algo que exige uma “cultura de primeiro mundo”, algo do qual este projeto sempre fora criticado. Na realidade, dados os custos relativos e livros e materiais de RPG acabam restringindo-o a uma parcela da população com maiores condições financeiras, o que, em algumas situações, acaba sendo entendido como um preconceito cultural.

³⁶ Para uma melhor visualização, vide o questionário nos anexos.

3.2.3 Instrumento III – Questionário Sobre Conhecimentos Prévios E Adquiridos

O terceiro instrumento consiste em duas fontes: a representação de uma gravura de Theodore de Bry, datada de 1592, intitulada “Antropofagia Tupinambá” referente a antropofagia dos índios, e um trecho da carta que Pero Vaz de Caminha escreveu ao Rei de Portugal. Nesse trecho da carta, Pero Vaz de Caminha descreve os índios de uma maneira oposta à da gravura, e a atividade proposta consistia na comparação entre as duas fontes, inclusive no quesito “a mais verdadeira”. Foi apresentado aos alunos como opção para verificar a questão de representação: se eles consideravam “graus” de verdade nos documentos ou se selecionariam um como “o mais verdadeiro”.

Com exceção do questionário socioeconômico, esses instrumentos foram aplicados duas vezes, uma, logo no início da intervenção em sala, e outra após todas as atividades contidas no planejamento da intervenção. Na primeira aplicação, os três questionários foram respondidos com acompanhamento, durante uma aula dupla. Houve poucas queixas de entendimento das questões, e poucas rasuras, mais por dificuldade em acompanhar os quadros das lacunas do instrumento II. Na segunda aplicação, devido a fatores de organização escolar, bem como a ocorrência do professor titular da sala ter ficado licença devido a uma conjuntivite, houve muitas entregas em branco do instrumento II. Por esse motivo, decidimos cancelar a segunda aplicação desse instrumento, lançando mão de sua utilização para um mapeamento das ideias dos alunos. O qual foi exposto no item “conhecimentos dos alunos sobre colonização”, disposto nesse capítulo, a seguir.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

3.3.1 Geral

A coleta de informações foi realizada no Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig, que está localizado na cidade de Londrina, na Zona Norte da cidade, no Conjunto José Giordano. Atende sua comunidade escolar em três turnos, manhã, tarde e noite iniciou suas funções no ano de 2004, assim trata-se de um estabelecimento de ensino novo, e iniciando o atendimento ao ensino médio no ano de 2010.

O colégio iniciou suas atividades com 635 alunos no ensino fundamental, e hoje, graças a expansão para o Ensino Médio, atende 823 alunos. Estruturalmente, distinguem-se três prédios, o

primeiro, próximo a entrada principal, destinado as funções administrativas, o segundo, juntamente a um pátio, a distribuição de merenda e recreação dos alunos, o terceiro, em dois andares (térreo e primeiro andar), destinado as doze salas de aula, tendo ao fundo, acesso a quadra poliesportiva coberta. Por ser um colégio novo, conta com rampas de acesso e banheiros com facilidade de acesso a deficientes físicos.

A escola conta com alguns recursos como biblioteca, laboratório de informática e a televisão multimídia, também conhecida como TV pendrive, e uma sala de jogos. Porém, ainda falta um técnico para manter o laboratório em funcionamento efetivo, além de poucos recursos que estão disponíveis na escola, como um rádio simples obtido em campanha junto a comunidade.

Atualmente, a escola conta com setenta e dois profissionais trabalhando em equipe, sendo que quarenta e nove destes são professores que atuam lecionando, oito funcionários administrativos, junto a secretaria, um diretor e um vice-diretor, e cinco pedagogas, além de oito auxiliares de serviços gerais, dentre eles uma merendeira.

3.3.2 Meio

Como dito, o colégio Roseli Piotto Roehrig atende ao Conjunto José Giordano, Zona Norte. Uma região heterogênea, aonde a grande maioria tem acesso à estrutura de saneamento básico, ficando apenas serviços de comunicação (TV por assinatura, internet discada e internet banda larga) com maioria de votos negativos, apesar de alguns bairros que a escola atende serem considerados favelas. A metade dos alunos não pagam aluguel, no entanto, a ausência de entradas nesse item não nos demonstra, por exemplo, a propriedade da casa em que residem.³⁷

É uma região aonde há um vínculo com profissionais da agricultura (13%), mas a maioria trabalha na prestação de serviços (32%), sendo que vinte e dois por cento trabalham no comércio, e dez por cento trabalham com comércio informal, ou em casa. A grande maioria (78%) não chega a ter o Ensino Médio completo. O padrão de consumo das famílias pode ser considerado médio baixo, tendo em vista que dos itens dispostos em questionário, apenas as alternativas automóvel e microcomputador tiveram maioria negativa, e sendo maior a

³⁷ Esses dados foram coletados através de questionário sócio-econômico, e seus respectivos valores completos, tabulados e gráficos encontram-se nos anexos da pesquisa. É importante lembrar que as respostas foram obtidas dos alunos em sala de aula.

concentração de três ou mais unidades de aparelhos de televisão e aparelhos de celular possuídos pelas famílias.

No quesito renda familiar, quarenta e quatro por cento não souberam responder. Dentro dos que responderam, mais da metade (62%) alegaram até dois salários-mínimos, e o restante alegou mais de dois salários-mínimos. Tendo em vista que a maioria das respostas perfazem uma família de quatro pessoas (33%), de cinco pessoas (18%) e de seis pessoas (15%), e uma média de cinco pessoas por família, perfazemos uma média de três dólares diários por pessoa³⁸.

Quanto a estrutura familiar, o projeto político pedagógico revela a heterogeneidade de vidas e dos contextos em que nossos alunos estão inseridos. Uma boa parte dos alunos vive, simultaneamente, com o pai e a mãe. Os dados de nossa coleta nos retornaram que 62% dos alunos moram em companhia da figura paterna, enquanto 32% não. Apenas 6% dos alunos não responderam esse item. E 94% moram com a mãe, tendo apenas 6% que não moram ou não responderam. Em muitas situações, os pais são separados e o adolescente vive com a mãe. Há também, em muitos casos, a presença de padrasto de um segundo ou terceiro casamento. Há os que vivem com avós, os que dizem não conhecer o pai, os que afirmam que não mantêm contato com os pais. Em outros casos o pai é falecido, ou existe apenas a presença do mesmo.

3.3.3 Participantes

Seguindo a indicação do professor das sétimas séries do colégio, decidimos a aplicação do projeto na sétima série B, composta por 34 alunos, sendo vinte alunas e catorze alunos. Desses alunos, vinte e seis são alunos com a idade padrão da sétima série, ou seja, nasceram em 1997, e oito estão fora desse padrão, pois nasceram antes de 1997.

Quando questionados sobre a de cor da pele, a maioria da sala considera-se pardo ou mulato (38%) ou negro (18%), contra trinta e cinco por cento que se considera branco. São alunos que concentram suas leituras em revistas de humor, de quadrinhos (93% leem com alguma frequência) e de atualidades (57% leem com alguma frequência). Tem preferência por buscar informações sobre esportes (97% demonstram interesse), sobre cantores e ídolos da cultura pop (84% demonstram interesse), artes, (81% demonstram interesse), sobre meio ambiente (84%).

³⁸ Tendo por base o valor de um dólar a um real e oitenta centavos (US\$1 = R\$ 1,80). Se usarmos o referencial do banco mundial, pode-se dizer que essa média atende os requisitos de pobreza, mas não os de pobreza extrema, que ficam abaixo de um dólar por dia para cada pessoa. Fonte: www.chronicpoverty.org

Interessante notar que há um certo desinteresse em informações políticas. Questionados sobre essas informações, a maioria não demonstra nenhum interesse na política mundial (66% alegam não ter nenhum interesse), nacional (73% alegam não ter nenhum interesse) ou local (45% alegam não ter nenhum interesse). Também demonstram pouco interesse sobre economia (72% demonstram nenhum interesse sobre a economia nacional).

A maioria das questões referentes a qualidade e opiniões referentes a escola mantiveram um nível de regular a bom. A exceção foram os itens: “a escola leva em conta meus problemas pessoais e familiares” (71 % atribuíram uma avaliação de insuficiente a regular nesse item), “realização de programas e palestras contra as drogas (52% atribuíram uma avaliação de insuficiente a regular nesse item); e os itens: ”amizade e respeito na relação entre funcionários e os alunos” (70 % atribuíram uma avaliação de boa a excelente nesse item).

3.3.4 Ideias dos alunos

A estrutura de um questionário em escala de Lickert, conforme abordado anteriormente, pauta-se numa possibilidade de pensar-se múltiplas ideias acerca de uma pergunta, com graduações relativas. Essas graduações, sempre em número ímpar, tendem a ser bipolares, e conter uma resposta meio-termo, à qual não concorda, nem discorda da ideia em si. Essas ideias, que aparecem no questionário como alternativas as perguntas chamaremos apenas de itens..

Um questionário em escala de Lickert precisa não se manter linear, e por isso a construção dos itens são importantes, pois os mesmos devem ser de valores positivos e negativos, alternadamente. Por exemplo, na pergunta um – O que significa História pra você? – temos como item “A” a seguinte afirmação “Somente uma matéria de escola” e o item “B”, “Uma fonte de coisas interessantes que estimula a minha imaginação”. Temos como alternativas os extremos “Discordo Totalmente” e “Concordo Totalmente”, tendo como valor neutro a opção “Concordo em parte”, e, entre essas e a extremas, uma alternativa que pende ao seu extremo, mas com menos valor que o extremo – “concordo” e “discordo”.

Ora, o resultado ideal – ou pelo menos, aquele que mais agradaria um professor – fosse um “Discordo totalmente” para a alternativa “A”, e um “Concordo totalmente” para a alternativa “B”. Como onde pudesse ser possível, o questionário alterna entre afirmações de valor positivo, e afirmações de valor negativo, o aluno acaba tendo a necessidade de preencher o questionário mais lentamente. Essa é a principal vantagem de um teste em escala de Lickert. Ao ser

preenchido atentamente, ele pode dar a praticidade de um teste objetivo aliada a múltiplas nuances de um teste dissertativo.

Recolhemos trinta e quatro testes e que apenas um foi invalidado, devido ao fato de ter sido rasurado, por um aluno que é considerado portador de deficit de aprendizagem. Apresentaremos aqui os resultados em tabelas, com os valores em porcentagens.

Item	O que significa história pra você?				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
(A) Somente uma matéria de escola	18%	12%	49%	12%	9%
(B) Uma fonte de coisas interessantes que estimula a minha imaginação	0%	15%	30%	46%	9%
(C) Uma possibilidade de aprender com os erros e acertos dos outros	21%	34%	21%	12%	12%
(D) Algo que já morreu e passou, e que não tem nada a ver com a minha vida	15%	46%	24%	12%	3%
(E) Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau	27%	15%	31%	21%	6%
(F) Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais	12%	18%	30%	30%	10%
(G) Um amontoado de crueldades e desgraças	30%	52%	12%	0%	6%
(H) Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças da história	9%	12%	21%	37%	21%

Tabela 1 – Questão 1 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens.

A primeira questão que temos em mente é a dificuldade que o aluno tem em externar sua própria opinião. Verificamos isso em alguns itens, nos quais a predominância foi a da neutralidade (itens A e E), e em itens aonde a neutralidade fora próxima da alternativa maior (itens B, C, D, F, H). Apenas no item G a alternativa neutra ficou defasada ante as outras. Também pelo fato de que os extremos nunca são a alternativa mais escolhida, em nenhum dos itens.

A maioria demonstra que a disciplina de história, vista em sala de aula, não tem importância pra eles, visto que metade dos alunos preferiram a neutralidade para o item A. Apesar de que os que opinaram em torno de um polo optaram por discordar de tal alternativa – 30% contra 21% dos que concordam. Porém, podemos afirmar com clareza que não há um desinteresse total na disciplina, pois os itens B, D, F e H apontam pra tal.

No item B, os alunos explicitaram, claramente, curiosidade para a disciplina de história – 46% em grau menos, 9% em grau maior – superando os alunos que opinam na resposta neutra – 30% dos alunos assinalaram tal alternativa – e os que não concordam – que somam 15% e apenas no item de menor grau, sendo ausente algum aluno que não demonstram nenhum interesse imaginativo para história. No item H, referência a História como algo que toca a vida do aluno, 58% visualizam e concordam com essa perspectiva, contra apenas 21 que discordam.

Os itens C, D, E e F apontam uma dificuldade em apontar a disciplina histórica no cotidiano, por partes dos alunos. Visualizamos que a maioria não vê a história como exemplo para a própria vida no item C – 55% não o veem, contra 24% dos que veem – e, no entanto, conseguem discernir como algo que exemplifica o que é bom ou mau no item E – 42% visualizam, 27% não visualizam e 31% optaram pela neutralidade. Ressaltamos ainda que a maioria discorda com o fato da história ter morrido no passado, conforme o item D – 61% discordam, 15% concordam – enquanto que as referências do passado no cotidiano, para os alunos, encontram-se num nível mais difícil de discernir, segundo o item F – já que 40% acreditam que a história mostra o que há por trás na maneira de viver o presente, contra 30% que não concordam, e 30% que optaram pela neutralidade.

No item G, os alunos foram impelidos a atribuírem um gênero para história da humanidade. Se pensarmos toda a violência a qual são expostos os alunos, através das mídias e da indústria do entretenimento, perguntamos se eles visualizavam o passado, com tantas guerras, como “um amontoado de desgraças”. E 82% dos alunos, contra apenas 6%, discordam de tal afirmativa. Possivelmente, isso se refletirá nas narrativas dos jogos, nos quais as histórias, terão menos combates e maiores interações.

Essa primeira pergunta aponta, inicialmente para o seguinte: nossos alunos que foram submetidos ao questionário dão importância sim a História, não a acham desinteressante, mas têm dificuldades de delimitar claramente o papel da história no cotidiano, embora reconheçam a sua importância na vivência social. Creio que as próximas questões adiante possam delimitar claramente tal situação.

Pergunta 2	Em sua opinião, qual a importância de cada um dos seguintes objetivos ao estudar história?					
	Item	Muito Pouca	Pouca	Alguma	Importante	Muito importante
<i>Conhecer o passado</i>		6%	6%	6%	30%	52%
<i>Conhecer o presente</i>		15%	9%	18%	46%	12%
<i>Buscar orientação para o futuro</i>		9%	9%	12%	27%	43%

Tabela 2 – Questão 2 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens.

Nesse ponto perguntamos qual era a importância de estudar a história para os alunos, tendo em vista a função de orientação da história no tempo: presente, passado e futuro. Segundo os alunos, 82% acham a história importante para compreender o passado, 70% acham importante para entender o futuro e 58% acham importante para entender o presente. Nesse ponto, vale salientar que o nível de respostas neutras nessa pergunta foi muito mais baixo que na pergunta um, sempre sendo menor que as negativas.

Um ponto a ressaltar é o nível de certeza que ocorreu nessa pergunta. Quando referida ao passado e ao futuro, o valor absoluto de importância foi próximo ao dobro grau inferior. No presente ocorreu o contrário: o grau de certeza absoluta é quase um quarto do de certeza simples.

Aqui temos um ponto que nos permite afirmar as dificuldades que os alunos têm em perceber a presença da história em seu cotidiano. Elas visualizam com muita clareza a história importante como orientação para o passado e, em quase o mesmo grau, em se orientar para o futuro. Entretanto, elas tem maiores dificuldades de presenciar a importância da história no presente, o que vai de encontro aos itens F e H da pergunta 1. Mas não nos surpreende, pois esses itens tiveram amostragem mais equilibradas do que os outros.

As perguntas três e quatro são de relação direta com as fontes em que os alunos cotidianamente interagem no aprendizado de história. Uma lida com as preferências dos alunos para cada fonte, outra com a confiabilidade da mesma. Vejamos os dados, sequencialmente.

Pergunta 3	Quais as formas em que a história aparece que mais te agradam?					
	Item	Muito Pouca	Pouca	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito
<i>Livros escolares</i>		27%	27%	21%	21%	4%
<i>Documentos e outros vestígios</i>		30%	33%	15%	18%	4%
<i>Romances históricos</i>		15%	28%	15%	21%	21%
<i>Filmes históricos</i>		6%	10%	24%	18%	42%
<i>Novelas e minisséries</i>		21%	0%	16%	24%	39%
<i>Documentários na TV</i>		27%	12%	24%	27%	10%
<i>Falas dos professores</i>		15%	18%	27%	24%	15%
<i>Falas dos adultos (pais, etc...)</i>		36%	15%	7%	24%	18%
<i>Museus e outros locais históricos</i>		18%	12%	10%	18%	42%

Tabela 3 – Questão 3 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens.

Pergunta 4	Quais as formas em que a história aparece que você mais confia?					
	Item	Muito Pouca	Pouca	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito
<i>Livros escolares</i>		16%	24%	18%	24%	18%
<i>Documentos e outros vestígios</i>		15%	18%	24%	21%	21%
<i>Romances históricos</i>		21%	27%	21%	10%	21%
<i>Filmes históricos</i>		15%	28%	21%	18%	18%
<i>Novelas e minisséries</i>		24%	18%	21%	10%	27%
<i>Documentários na TV</i>		6%	21%	21%	24%	28%
<i>Falas dos professores</i>		10%	30%	12%	24%	24%
<i>Falas dos adultos (pais, etc...)</i>		24%	24%	13%	18%	21%
<i>Museus e outros locais históricos</i>		10%	12%	21%	18%	39%

Tabela 4 – Questão 4 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens.

Um fato interessante a ressaltar, na aplicação das atividades que ocorreram depois desse questionário, foi a de uma atividade que relacionava um trecho do relato Hans Staden com a versão em quadrinhos do mesmo relato. Ao serem perguntados sobre as diferenças e semelhanças entre os dois documentos, um terço dos alunos que concluíram a atividade responderam que a diferença principal entre os dois estava na autoria dos dois documentos. Apesar de a maioria demonstrar na maior parte do tempo as diferenças e semelhanças visuais e descritivas, alguns apontaram a questão do autor. Isso nos aponta que os alunos conseguem pensar, ao falar em confiabilidade de uma fonte, no seu autor.

Já quando o referencial foi a mesma atividade, mas comparando um trecho do livro “O povo brasileiro”, de Darcy Ribeiro, e o documentário em vídeo, essa diferenciação não ocorreu. Um pouco, dadas as dificuldades em compreender as falas de portugueses nos vídeos, e outra pelo fato do próprio Darcy Ribeiro aparecer no vídeo. Isso nos faz pensar que os alunos até visualizam a questão de autoria, mas tem dificuldades em tentar perceber diferenças relativas a temporalidade em que o documento fora confeccionado.

As perguntas seis (Qual seu interesse pelo seguinte período da história?), sete (Qual o seu interesse pelo seguinte tema da História?) e oito (Qual o seu interesse na história dos seguintes lugares?) tem relação com as abordagens que a história pode ter. Podemos ver apenas uma definição dos conceitos aos quais eles têm uma ideia formada. Quando se pergunta relativo ao tempo, existe uma ampla negação de interesse a todas as faixas selecionadas – a menor negação foi de 43%, a maior de 48% - contra as baixas aprovações de interesse – a exceção do tempo presente e da idade média, que atingiram percentuais 36% - que ficaram abaixo de 35% de aprovação

Isso se deve a uma grande dificuldade dos alunos em se deslocar no tempo, e organizá-lo. Essa característica fora provada através da questão cinco do instrumento II. Ela pedia para que os

alunos colocassem cinco atividades econômicas em ordem cronológica – a saber: economia coletora e caçadora, cultivo de terras, comércio entre cidades, trabalho assalariado e produção em série e automatizada. Apenas um aluno (3%) acertou a ordem dos fatos, oito alunos (24%) acertaram três alternativas, cinco alunos acertaram duas alternativas (15%), onze alunos acertaram apenas uma alternativa (33%), sete alunos não acertaram nenhuma alternativa (21%) e dois alunos não preencheram a alternativa (7%).

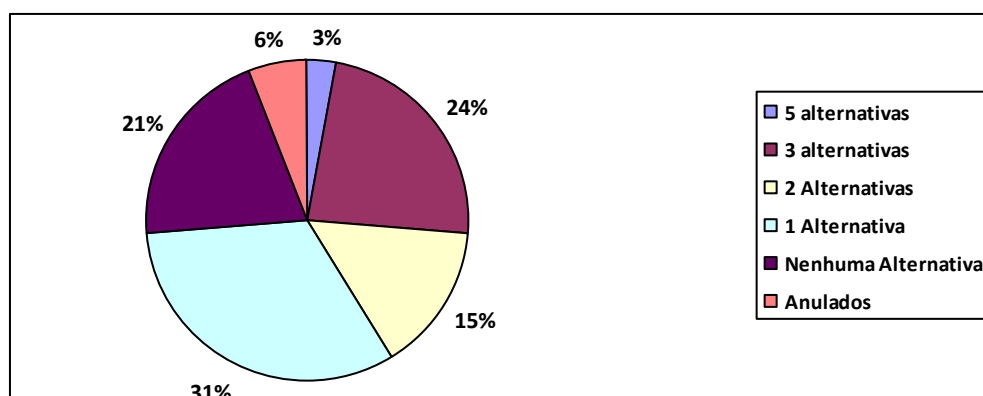


Gráfico 1 – Relação em porcentagem de acertos dos alunos, referentes a questão cinco do teste Lickert..

Dentre as variantes citadas, o volume de acertos foi baixo. Se pensarmos que eram 5 alternativas em cada teste, tivemos 170 variantes. Dessas, apenas 47 foram corretas (26%) e 10 estavam anuladas (6%). Dentre as variantes corretas, temos doze variantes corretas (25%) para “economia coletora e caçadora”, oito variantes (17%) para “cultivo de terras”, catorze variantes (30%) para “comércio entre cidades”. Seis variantes (13%) para “trabalho assalariado nas fábricas” e sete variantes (15%) para a alternativa “produção em série e automatizada”. Tal taxa vem das aulas anteriores dos alunos, que abordam a idade antiga e média – e a dificuldade de discernir dois processos – no caso as diferenciações entre nomadismo e agricultura, e as dificuldades em determinar a atribuição de salário com as fábricas em série modernas. Essa última diferenciação também justifica-se pela organização do planejamento escolar: será o tópico a ser tomado com os alunos no quarto bimestre.

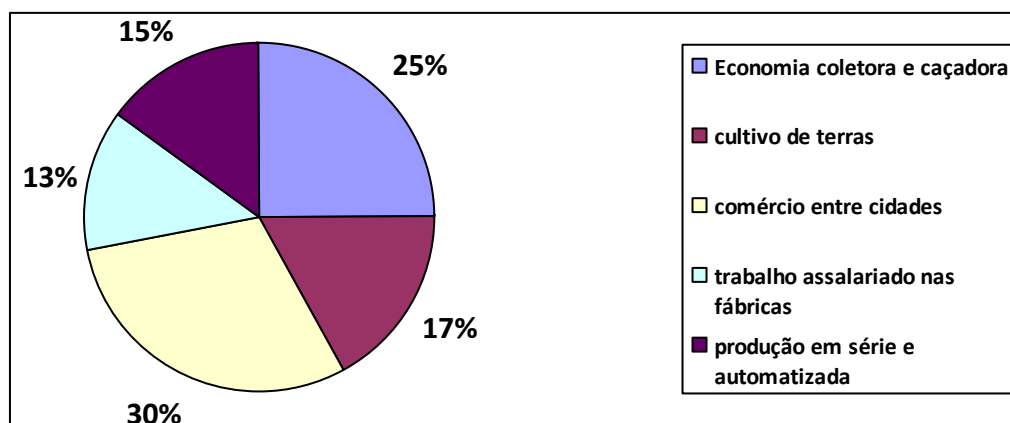


Gráfico 2 – Relação em porcentagem das variantes corretas, por item, relativas a questão cinco do teste.

A dificuldade em perceber a história no cotidiano ainda se demonstra até aqui. Por isso, os números pendem mais para a questão do espaço e de temas amplamente debatidos pela mídia, como vemos a seguir.

Pergunta 6		Qual seu interesse pelo seguinte período da história?				
Item	Muito Pouca	Pouca	Mais ou menos	Me interesse	Me interesse muito	
<i>Idade Antiga</i>	30%	18%	33%	4%	15%	
<i>Idade Média (500 a 1500)</i>	18%	30%	15%	21%	15%	
<i>O período (1500 a 1800)</i>	21%	21%	36%	12%	10%	
<i>O período (1800 q 1945)</i>	18%	27%	30%	21%	4%	
<i>O período (1945 em diante)</i>	27%	15%	21%	10%	27%	

Tabela 5 – Questão 6 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens

Pergunta 7		Qual seu interesse pelo seguinte tema da história?				
Item	Muito Pouca	Pouca	Mais ou menos	Me interesse	Me interesse muito	
<i>O dia a dia das pessoas comuns</i>	15%	30%	40%	15%	0%	
<i>Reis, rainhas e pessoas importantes</i>	27%	15%	27%	21%	9%	
<i>Aventureiros e grandes descobridores</i>	21%	15%	28%	18%	18%	
<i>Guerras e ditaduras</i>	30%	12%	27%	10%	21%	
<i>Culturas e países distantes</i>	30%	10%	36%	12%	12%	
<i>Formação das nações</i>	33%	18%	18%	24%	7%	
<i>O desenvolvimento da democracia</i>	27%	33%	18%	12%	10%	
<i>A interferência do homem no meio ambiente</i>	36%	21%	18%	4%	21%	
<i>O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio</i>	33%	15%	18%	27%	7%	
<i>A história de assuntos específicos</i>	34%	12%	15%	18%	21%	
<i>A história da sua família</i>	15%	12%	18%	21%	34%	

Tabela 6 – Questão 7 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens

Pergunta 8		Qual o seu interesse na história dos seguintes lugares?				
Item	Muito Pouca	Pouca	Mais ou menos	Me interesse	Me interesse muito	
<i>A localidade aonde vivo</i>	12%	12%	21%	31%	24%	
<i>A região onde vivo</i>	7%	12%	42%	18%	21%	
<i>A história do Brasil</i>	4%	9%	30%	27%	30%	
<i>A história da América Latina</i>	12%	15%	24%	24%	24%	
<i>O resto do mundo</i>	18%	10%	27%	15%	30%	

Tabela 7 – Questão 8 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens

Podemos demonstrar pelas porcentagens que os alunos têm uma noção de espaço mais clara, ao lermos a tabela referente a questão oito. Em todas as alternativas, a opção positiva de interesse supera os quarenta por cento, sendo que apenas no item B da pergunta oito - “A região aonde vivo” - que a alternativa neutra foi maior – por apenas dois por cento.

As perguntas onze, catorze e quinze são exercícios de reflexão referentes a uma questão temporal. A pergunta onze – Ao que você associa o período de colonização do Brasil? – sugere algumas ideias acerca do conteúdo proposto pro projeto de aula. A pergunta catorze refere-se a pensar uma razão para um problema cotidiano, visto pelas alunos – a desigualdade social. A pergunta quinze surge de uma possível solução ao problema apontado a resposta catorze – Quem deveria pagar uma indenização as minorias prejudicadas pela colonização do Brasil? – planejando uma situação futura. Cremos que as três perguntas nos trarão algumas reflexões dos alunos sobre o tema e o presente, bem como a forma de planejar o futuro, já que o futuro teve maior destaque que o presente na história, conforme os alunos demonstraram na pergunta três.

Pergunta 11		Ao que você associa o período de colonização no Brasil?				
Item	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo plenamente	
<i>Um período de grandes aventureiros</i>	12%	12%	40%	27%	9%	
<i>Uma missão cristã fora da Europa</i>	3%	33%	37%	21%	6%	
<i>Grandes impérios de algumas nações europeias</i>	24%	15%	42%	12%	7%	
<i>O começo de um período de exploração</i>	12%	22%	27%	27%	12%	
<i>Um esforço europeu para o progresso em outros continentes</i>	12%	33%	21%	24%	10%	

<i>Desprezo e preconceito com outras culturas</i>	13%	18%	18%	24%	27%
---	-----	-----	-----	-----	-----

Tabela 8 – Questão 11 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens

Podemos notas nessa questão um ponto muito importante: os alunos têm uma noção muito forte da exploração do país no sistema colonial, mesmo sem um conhecimento muito aprofundado sobre o tema – visto que poucos dissertam sobre o assunto, quando inquiridos no instrumento III, como veremos a seguir. Todas as alternativas penderam para essa posição. Os itens “A” e “B”, por exemplo, tiveram maior incidência na alternativa neutra – item A com 40%, contra 24% de discordância e 36% de concordância; item B com 37% de neutralidade, contra 36% de discordância e 27% de concordância – pois ao analisarem as alternativas – a colonização do Brasil como um período de aventureiros, e como uma missão cristã – perceberam que tais fatos realmente ocorreram, mas não foram os principais desencadeadores da colonização do Brasil.

Tal característica fica mais forte quando vemos os itens “D”, “E” e “F” dessa questão. O item “D” – a colonização como um período de exploração – obteve 39% de concordância, contra 27% de neutros e 34% de discordâncias. O item “E”, que trata da idéia dos europeus numa espécie de “missão de progresso” para com o resto do mundo, obteve uma maioria negativa – 45% de discordância, 21% de neutros e 34% de concordâncias. São itens aonde a diferença foi tênue, porém o item “F” demonstra uma forte inclinação a uma ideia negativa referente a colonização. O item “F”, que refere-se a origem do preconceito na colonização, obteve 31% de discordância, 18% de neutros e 51% de concordância.

O tem “C” foi o item que nos surpreendeu, pois segue, ainda que de maneira tênue, o contrário da tendência das perguntas. Os alunos ao serem inquiridos se a colonização tinha características de formação de grandes impérios europeus, dadas as características de exploração das colônias, discordaram da afirmativa do item “C” em 39%, contra 42% de neutralidade e apenas 19% de concordância. Não houve em nenhum momento, mesmo após a aplicação da atividade, algum indício indicando alguma possível fonte de tal ideia, ou que justificasse o número grande de respostas neutras.

Já na pergunta catorze, o panorama era tentar identificar alguns motivos da desigualdade em nosso país, na visão dos alunos.

Pergunta 14	Por que existem pessoas mais ricas do que outras?					
	Item	Muito difícil	Difícil	Talvez	Provável	Muito provável
<i>Porque tiveram sorte</i>		22%	24%	30%	15%	9%
<i>Porque trabalharam bastante</i>		6%	6%	30%	33%	25%

<i>Porque herdaram riquezas e dinheiro</i>	4%	9%	33%	18%	36%
<i>Porque foram egoístas e imorais</i>	12%	18%	27%	18%	24%
<i>Porque se beneficiaram de um sistema econômico injusto</i>	15%	15%	33%	27%	10%
<i>Porque foram criativas e correram riscos</i>	9%	31%	24%	27%	9%

Tabela 9 – Questão 14 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens

Pensando primeiro nas questões que podem dar embasamento a desigualdade mostrada na pergunta anterior, temos os itens “C” e “E”. O item “C” lida com a questão de construção de capital através de herança. A maioria dos alunos (54%) concordam, enquanto apenas 13% discordam, e 33% mantiveram se neutros. O item “E” – Porque se beneficiaram de um sistema econômico injusto – foi mais equilibrado, pois 37% dos alunos concordaram, 33% mantiveram-se neutros e 30% discordaram. Ou seja, a construção de capital com um sistema injusto, para os alunos é uma grande chance de se gerar riqueza.

Entretanto algumas questões morais coloreem um pouco mais o panorama. Elas demonstram variantes desse pensamento, sendo que os números apontam que tal pensamento demonstrado anteriormente é uma causa primária, tendo como variante algumas situações. A citar pelos itens “B” e “D”. Ambos se referem a questões as quais podemos atribuir um juízo moral – no item “B”, a questão de trabalhar muito pra construir riqueza; e no item “D” a questão de ser egoísta e imoral para conseguir riquezas – apontaram que tais questões têm quase o mesmo peso na construção da riqueza no país. Para a maioria – 58% no item B e 42% no item “D” – há um acordo de que há egoísmo e trabalho na construção da riqueza no país – contra 30% e 27% de neutralidade nos itens B e D, respectivamente; e contra 12% e 30% de discordância nos itens B e D respectivamente.

Podemos dizer que a linha trabalho intenso (item B) e acúmulo de capital através de heranças (item C) são os argumentos mais fortes para os alunos. O sistema econômico (item E) é importante, principalmente alinhado a moral (item D). Mas creio que a questão de exploração ainda é muito visualizada nessas alternativas. Os outros dois itens referem-se a ideias de ocasião – o fato de ter sorte (item “A”) e o fato de correrem riscos (item “F”) – tendo os alunos uma ênfase na recusa de tais hipóteses. As recusas chegaram a 46% para o item “A” e 40% para o item “F”, contra 30% e 24% de neutros para os itens “A” e “F” respectivamente, e concordância de 24% e 36% para os itens “A” e “F”, respectivamente. Apesar de haver um certo equilíbrio no item “F”, cremos que no conjunto, o pensamento dos alunos pendem menos pras questões que eles mesmo podem referir-se a situações de ocasião.

Já na pergunta quinze, a última do questionário, uma questão optativa, demos uma situação hipotética, pedindo para que eles imaginassem que as populações indígenas e

descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país, e perguntamos quem deveria pagar por essa indenização. Demos quatro alternativas – o governo, com os impostos pagos por todos; os mais ricos dos países; os países colonizadores, que se beneficiaram com a exploração e ninguém. Visto as perguntas respondidas até esse ponto do teste, o resultado fora o seguinte:

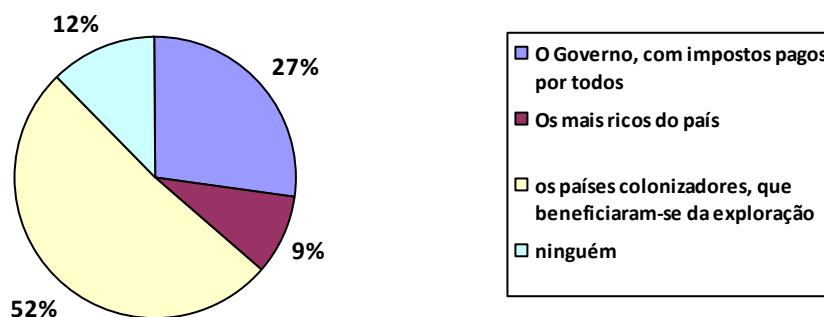


Gráfico 3 – Relação em porcentagem das respostas relativas a questão quinze do instrumento II.

Com 52% das alternativas apontando os países colonizadores como os acionados a pagarem por uma indenização as minorias exploradas na colonização de nosso país, segundo os próprios alunos, podemos nortear essas questões para a questão da exploração. Conjuntamente aos 9% que optaram por processar os mais ricos do país. Para uma boa parte dos alunos, o governo deveria pagar, mesmo que fosse com os impostos pagos por todos – 27% acreditam em tal. E 12% acreditam que ninguém deveria pagar tal indenização. Uma alternativa interessante seria ter posto uma pequena questão dissertativa, para que os alunos argumentassem o porque de suas escolhas. Isso poderia nos dar um panorama muito mais claro da abordagem vista nessas três perguntas.

As próximas perguntas vão tratar de comparações e relações com o futuro. As perguntas nove e dez questionam sobre alguns temas abordados em sala de aula, ao se perguntar dos interesses dos alunos na pergunta sete; em nosso tempo – na pergunta nove - e no futuro – no caso da pergunta dez.

Pergunta 9	Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas na história recente?				
	Muito Pouca	Pouca	Mais ou menos	Grande	Muito grande
<i>Invenções técnicas e mecanização</i>	10%	21%	21%	24%	24%
<i>Movimentos e conflitos sociais</i>	18%	24%	18%	27%	13%
<i>Reis, rainhas e personagens politicamente destacados</i>	18%	21%	40%	9%	12%

<i>Reformas políticas</i>	28%	12%	21%	24%	15%
<i>Fundadores de religiões e chefes religiosos</i>	21%	33%	24%	12%	10%
<i>Desenvolvimento da ciência e do conhecimento</i>	12%	21%	24%	27%	15%
<i>Guerras e conflitos</i>	15%	21%	31%	15%	18%
<i>Interesses econômicos e concorrência econômica</i>	33%	7%	24%	21%	15%
<i>Filósofos, pensadores e pessoas instruídas</i>	30%	18%	25%	15%	12%
<i>Revoluções políticas</i>	39%	15%	18%	18%	10%
<i>Problemas ambientais</i>	15%	15%	21%	21%	28%
<i>Migrações</i>	18%	12%	18%	18%	34%

Tabela 10 – Questão 9 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens

Pergunta 10	Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas nos próximos 40 anos?				
Item	Muito Pouca	Pouca	Mais ou menos	Grande	Muito grande
<i>Invenções técnicas e mecanização</i>	16%	21%	15%	24%	24%
<i>Movimentos e conflitos sociais</i>	9%	24%	6%	39%	22%
<i>Reis, rainhas e personagens politicamente destacados</i>	18%	15%	28%	15%	24%
<i>Reformas políticas</i>	12%	18%	30%	18%	21%
<i>Fundadores de religiões e chefes religiosos</i>	18%	21%	18%	18%	25%
<i>Desenvolvimento da ciência e do conhecimento</i>	15%	27%	12%	15%	30%
<i>Guerras e conflitos</i>	24%	24%	22%	15%	15%
<i>Interesses econômicos e concorrência econômica</i>	9%	30%	18%	18%	24%
<i>Filósofos, pensadores e pessoas instruídas</i>	12%	36%	10%	24%	18%
<i>Revoluções políticas</i>	21%	18%	18%	21%	21%
<i>Problemas ambientais</i>	15%	9%	18%	15%	43%
<i>Migrações</i>	12%	27%	15%	15%	31%

Tabela 11 – Questão 10 do Instrumento II sobre os conceitos de história dos alunos. Dados em porcentagens

Alguns itens obtiveram poucas variações. De certa forma, é como se os alunos dissessem que tais temas já não tem tanta relevância para as ações futuras. Nesse caso, temos o item “A” – invenções técnicas e mecanização – cuja variação fora apenas de dois alunos (6%) que deixaram a opinião neutra e deram pouca relevância a esse item;

A partir dos dados demonstrados aqui, podemos dizer que o aluno médio ao qual essa coleta fora realizada é de classe baixa, mas com acesso à internet ou TV a cabo. São consumidores de culturas “teen” – produções culturais voltadas ao público adolescente. Isso acaba refletindo na forma em que os alunos construirão suas narrativas no RPG, ao lançarem mão da pilhagem narrativa.

Quando colocados a pensar historicamente, esses alunos apresentam um raciocínio temporal em construção, tendo ainda diversas dificuldades em deslocar-se no tempo. Seja por uma dificuldade cognitiva, ou por predileção, os alunos tendem a ter dificuldade em deslocar-se ao passado. Para esses alunos, o deslocamento espacial acaba sendo facilitado, porém, o temporal ainda encontra-se dificultoso. Prova disso são os dados referentes aos temas da história em predileção pelos alunos: são vagos quando colocados temporalmente, mas bem delimitados quando referentes a temas e ao espaço.

Quanto a função da história para esses alunos, devido à dificuldade de deslocamento no tempo por eles, tende a refletir somente no conhecimento do passado. Apesar de a grande maioria adotar uma postura de que a história é importante para o futuro, os alunos não demonstram uma concepção clara dessa função. Embora a primeira vista haja uma nítida impressão da predominância de uma consciência histórica exemplar (RÜSEN: 2001, 2002, 2006), essa expressão da consciência histórica não fica clara quando os alunos citam a importância da história.

Em sua maioria, reconhecem a história em maior presença aonde podem reconhecer a autoridade, como livros didáticos e as falas dos professores e de pessoas mais velhas. Tendem a associar a história a autoridades, como reis, rainhas e políticos. Entretanto, não atribuem importância igual a cientistas e filósofos, os quais escrevem, dentro da autoridade científica, essa história. Visualizam uma grande importância ao futuro, principalmente em questões de destaque na mídia, como meio ambiente e, no caso de Londrina, a migração.

Quanto a seu cotidiano, os alunos tendem a não confiar plenamente no que lhes é apresentado como história, nas produções que consomem. Ou seja, filmes, músicas e outras produções até podem referir-se a história, porém, sem o senso de autoridade dado pela ciência, na visão deles. Isso nos leva a crer que, ao contrário do que se possa pensar, os alunos não tendam a misturar a história com a ficção, mas sim, separa-las. O que pode ser prejudicial se pensarmos o objetivo do projeto, que é usar as ficções, produzidas pelos alunos através do RPG, para a comparação.

4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Nesse capítulo, nos dedicaremos a exposição e a exploração de alguns dados obtidos na prática do RPG em sala de aula, com a turma da sétima série “B” do Colégio Estadual Roseli Piotto. A coleta de dados, dada as características do projeto³⁹, nos retornou uma grande quantidade de material, sendo essa selecionada para a análise.

Todas as atividades desenvolvidas em sala foram analisadas e, quando forem convenientes, aqui serão citadas. Porém, essas atividades acumularam um volume de material que, devido ao tempo de conclusão de pesquisa, não poderão ser avaliadas. Uma cópia de cada modelo de atividade encontra-se em anexo, e quando mencionadas, explicitaremos os detalhes de cada atividade.

É importante notar que o professor da turma apenas acompanhou todas as atividades do projeto, restringindo-se apenas a questão disciplinar e de apoio no sentido de atribuição de notas. Alguns de seus comentários, em relação a questões como alunos que não participavam e alunos com necessidades especiais foram levadas em consideração.

Esse capítulo será dedicado a apresentar e analisar as narrativas dos alunos contando sobre o enredo desenvolvido na prática do RPG em sala de aula. Embora fora pedido uma narrativa de cada jogador, alguns grupos decidiram entregar uma única narrativa completa, acompanhado dos questionários individuais e as fichas de personagens (modelos nos anexos) preenchidas. Quando as narrativas forem representantes de um grupo, serão explicitadas. O objetivo principal da análise dessas narrativas é verificar a historicidade do jogo, se ela pode ser explicitada e como alguns conceitos empregados em aula se saíram numa narrativa ficcional.

4.1 PRÉ-ANÁLISE – ALGUMAS IDEIAS DOS ALUNOS ACERCA DA COLONIZAÇÃO

4.1.1 Conhecimentos Dos Alunos Sobre Colonização – Pré-Teste.

Analisaremos os instrumentos III preenchidos pelos alunos, de maneira dissertativa. Esse instrumento confrontava duas versões de encontros entre portugueses e indígenas. Uma versão demonstrada com a gravura de Theodore de Bry, referente a antropofagia tupinambá, e outra

³⁹ Ver plano de aula em anexo.

com um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal. Na carta, os indígenas são amigáveis. Na gravura, estão devorando um humano – provavelmente um indígena. Por fim, a questão do instrumento era “Entre os dois documentos qual tem o conteúdo mais verdadeiro e por que eles são tão diferentes?”

Dadas as circunstâncias do final da aplicação, os alunos acabaram tomando posturas diferentes ao preencher o questionário no final do projeto. No pré-teste, buscavam discernir qual dos dois documentos era o mais verdadeiro, dada a possível natureza oposta dos dois, identificadas visualmente pelos alunos. No pós, os alunos preferiram discernir sobre todas as aulas e o jogo de RPG. Entretanto, conseguimos dividir as repostas em três níveis. Iniciaremos analisando os pré-testes, depois os posteriores.

Trinta e três pré-testes foram respondidos. Dentro das experiências dos alunos, a forma da qual quase todos se submeteram a responder qual das fontes era a “mais verdadeira” passou por três estágios. Primeiramente, os alunos selecionavam um documento como verdadeiro, depois apontavam diferenças para, no final, justificar suas conclusões. Entretanto, boa parte dos alunos não concluiu essas três etapas. Graças a essa “rotina” exercida pelos alunos, podemos traçar três níveis:

Tabela de níveis dos pré-testes, referentes ao instrumento III	
Nível	Descrição
1	Textos incompletos, sem justificativas ou diferenciações. Uso esporádico de julgamentos de juízo moral.
2	Textos completos, com alguns apontamentos e demonstrações de conhecimentos prévios ou noções culturais, busca de algumas semelhanças e diferenças entre as fontes do instrumento.
3	Textos completos, com apontamentos, demonstrações e coerência interna. Alguns, além de apontar elementos do estágio anterior, questionam os valores das fontes, além de compará-las

Quadro 1 – Atribuição de níveis aos pré testes do instrumento III

Aos alunos que não conseguiram cumprir essas três etapas, foi atribuído o nível mais elementar da atividade. Também foram inclusos nessa etapa os questionários entregues em branco, apenas com o nome dos alunos. No pré-teste, tivemos dezessete avaliações nessa categorização, o que totalizou 50% dos questionários avaliados nessa fase. As amostras dos alunos 13, 31 e 11 vieram em branco.

Esses textos demonstravam, quando muito, alguns valores de juízo moral para a justificativa ou apontamento de diferenças. A maioria demonstrou não somente uma dificuldade na lógica da construção do texto, mas também dificuldades ortográficas e gramaticais – dificuldades essas que não nos aprofundaremos aqui, pois fogem de nosso foco.

Em algumas situações, as dificuldades conceituais acerca do tempo, bem como um choque com os costumes indígenas impeliam os alunos a um argumento desorganizado, como vemos a seguir:

Aluno 10:

A imagem é a verdadeira por que no tempo da pedra os índios eram carnívoros comiam carne de gente o texto fala sobre a religião dos índios e a imagem carne.

De maneira análoga, temos argumentos que ficam desconexos, tornando a clarificação de ideias do texto uma tarefa complicada, como nos casos seguintes.

Aluno 8:

Porque parece que os portugueses cominão a verdadeira é a imagem porque eles cominão os inimigos porque eles são diferentes porque pelo texto não tem nada a ver com a figura porque são diferentes porque eles tipo a sim tá mostrando na figura tem muitas pessoas e no texto conta uma historia que conta que os portugueses não sabia falar a língua deles.

Aluna 5:

Eu acho que o verdadeiro é a imagem, porque os índios comem mesmo pessoas, e eu não acho que o texto é verdadeiro, porque os indígenas não fazem o que os portugueses fazem de verdade e os indígenas eram contra os portugueses, eu acho que a diferença é essa.

Podemos dizer que nesses casos, da aluna 5 e do aluno 8, as diferenças culturais foram vigorantes em suas respostas. A confusão dos textos é causada quando há a tentativa de colocar em pauta a questão das narrativas de dois documentos – pelo texto não tem nada a ver com a figura, segundo o aluno 8 – e de uma intencionalidade, além dessas diferenças – porque os indígenas não fazem o que os portugueses fazem de verdade, segundo a aluna 5.

Também tivemos, em grande maioria, divergências apontadas pelos alunos através de um julgamento moral, pautado exclusivamente no eu ou no presente. Alguns acreditam que seria impossível o canibalismo no Brasil, sem dar mais mostras do porque de acreditarem nisso, como nos exemplos a seguir:

Aluna 17:

Eu acho que a carta porque a carta combina mais com os índios e os índios são pacíficos e acredito que eles nunca faria isso.

Aluna 18:

Eu acho na minha opinião que a imagem é falsa por que jamais uma pessoa comeria outra pessoa a mesma espécie portanto os índios são diferentes de nós sim. Por que eles comem coisas diferentes de nós coisas que eles comem que nós não comemos por agente tem nojo e etc...

Aluna 19:

O verdadeiro é o trecho é de Pero Vaz de Caminha que escreveu ao rei de Portugal ao chegar ao Brasil, porque... Eu acho que nessa época não existia canibalismo tanto assim a não ser em outras regiões quem sabe? Bom nessa não existia os animais disse no trecho a fruta “né” eu acho que era só isso que eles se alimentava. Bom eu acho isso.

Aluna 21

Eu acho que é o texto porque falam que eles são saudáveis mesmo comendo verdura, legumes. E eu acho que as diferenças deles são porque na imagem mostra eles comendo seu inimigo, e eles tem que ser mais saudáveis.

Vemos aqui que a aluna 17 consegue selecionar um documento ao qual atribuí um valor verdadeiro – no caso a Carta de Pero Vaz de Caminha – valendo-se como justificativa apenas o seu juízo moral, pois não acredita que alguém possa comer um ser humano, como ilustrado na imagem. Também pelo fato da aluna considerar os índios pacíficos. Em nenhum momento ela seleciona algum trecho ou características das fontes para afirmar sua resposta, buscando justificativas externas e pessoais. Mesmo quando apelavam para o conhecimento que tinham, a estrutura da resposta era muito semelhante, como no caso da aluna 15:

Aluna 15:

Na minha opinião o texto é o verdadeiro . Porque a imagem, sei lá, tem índios comendo pessoas, como canibais . E pelo que eu estudei até hoje, nunca ouvi falar que índio era canibal

Alguns apelam justamente para a questão da visualidade: dão o valor de verdadeiro para imagem como se ela fosse um registro instantâneo do real, conforme podemos observar nos seguintes relatos:

Aluna 23:

*Eu acho que a mais verdadeira é a imagem . Porque ela parece ser mais específica mais real do que o texto.
Eles são diferentes porque cada um falam, mostram de outro jeito.
O texto eles são mais cristão e a imagem não.*

Aluno 38:

*Eu acho que a mais verdadeira é a imagem porque a imagem mostra realmente o que acontecia antigamente e o texto é muito difícil de entender o que tem nele e por isso eu acho que a imagem é a verdadeira .
Eles são diferentes porque cada um tinha sua cultura e costumes e por isso os portugueses acharam estranho os índios eles comerem os inimigos assados como churrasco.*

Já para alguns alunos, essa questão da visualidade está mais presente na Carta de Pero Vaz de Caminha do que na gravura do Antropofagismo tupinambá:

Aluna 14:

Eu acho que o texto é o mais verdadeiro bom a aparência de ser mais vivo porque o texto explica melhor.

Aluno 36:

*Eu acho que o texto é mais verdadeiro.
Porque o texto fala o que aconteceu e a foto é a ilustração do que aconteceu.*

Por último, tivemos a amostra do aluno 30, portador de deficit de aprendizagem. É interessante notar a estratégia do aluno: ele cria uma narrativa a partir do que vê e questiona.

Acaba colocando em choque os conceitos que tem de cada imagem – a ideia de churrasco para se alimentar – e as questões que para ele não ficam claras – os índios comiam carne de seus semelhantes?

Aluno 30:

Num dia de sol os índios fazião um churras com mais com carne humana e era carne de portugueses porque os índios não comem carne deles.

E também eles não mata gente da aldeia deles?

- e o índio disse:

- que carne gostozã eu quero comer mais um pedaço

Essas características foram predominantes nos dezessete textos agrupados no nível um. De certa forma também se encontram nos outros níveis, porém, há um nível de articulação mais diferenciado nos níveis a seguir.

Aos textos de nível 2, obtivemos algumas justificativas apontadas, alguns confrontos e algum conhecimento prévio vago. As diferenças culturais são explicitadas com alguma clareza, e todas as atividades dessa categoria respondem aos três blocos que os alunos submeteram a atividade – selecionar documento, apontar diferenças e justificá-las. Oito testes se enquadraram em tal categoria, contemplando 24% dos testes analisados.

Tomamos como exemplo o seguinte teste:

Aluno 29:

Eu acho que a imagem é mais verdadeira porque mostra as pessoas que são índios eram pobres e mostra elas comendo um corpo humano que com certeza era um corpo de um português e mostra que naquela época os índios era bem diferente de nós porque eles comiam corpo humano e os portugueses comiam comidas diferentes em vez de um corpo humano porque os portugueses eram ricos e tinha o que comer, roupas e etc.

O aluno 29 atribui o valor de verdadeiro a imagem, e justifica que as diferenças existentes entre os dois documentos partem das diferenças culturais entre os dois povos – os índios eram bem diferentes de nós, pois comiam humanos, enquanto os portugueses comiam comidas diferentes – e justifica tal observação a uma desigualdade social – a pobreza. Tal justificativa, apesar de pautar-se no presente do aluno, demonstra que, para terem roupas e modos europeus, seria necessário que os indígenas partilhassem a noção de riqueza com os portugueses.

O tom, nesse segundo nível, envolve uma justificativa lógica para o antropofagismo, ou um argumento lógico para sua recusa. Podemos especificar as diferenças do meio como justificativa para o canibalismo, conforme demonstram o aluno dois

Aluno 2:

A mais verdadeira é a imagem porque é mais verdadeira é porque alguns índios já estão acostumados a matar pessoas animais e etc. Por isso que eu acho que a imagem é a mais

verdadeira e os índios então assando um corpo de um ser humano. A diferença entre os dois a imagem e o texto é que a imagem é mais verdadeira porque já vi algumas vezes falando que o índio mata pessoas para comer e o texto fala dos portugueses que vão na praia beijar a cruz na praia eu acho que isso é muita imaginação.

Também podemos verificar o forte uso de um juízo moral – o índio era ser humano, e por conseguinte não comeria um semelhante, o que tornaria o antropofagismo inconcebível para os alunos nove e vinte e quatro, que copiaram uma da outra e entregaram o texto igual, e a aluna vinte.

Aluna 20:

Eu acho que a segunda é a verdadeira, porque eu acho que nem um ser humano, nenhuma pessoa iria comer uma carne de outra pessoa, pois os índios são bons eles não comem carne de gente sim carne de animais como vaca, ovelha, boi, galinha, peixe e etc... Pra mim não existe pessoas ou tribos ou muito menos que comem carne de pessoas e também carnívoros.

Eles são diferentes de nós sim, mais eles tem um coração bom e carnívoros jamais. Essa é a minha opinião.

Aluna 9/Aluna 24 (Cópia):

Eu acho que a carta é a verdadeira porque ela fala que os índios também são pessoas boas e eles também são saudáveis mesmo comendo pessoas, e eles não tem lavoura, nem mas animais, nem legumes e são saudáveis.

Eu também acho que eles são tão diferente porque na carta eles estão falando que os índios comem só pessoas boas e na imagem eles comem qualquer um não importam o que ele sejam.

Esse juízo moral pode nos apontar até mesmo para preconceitos dos alunos, como no caso da aluna trinta e cinco.

Aluna 35

Eu acho que é o texto porque está escrito, porque eles são índios e noz somos normais, e como será que era, será que sempre foi assim.

A imagem é um documento e a carta também, mas o texto é escrito, e a pintura

Além dessa dialogia, alguns apontam um diálogo entre as fontes, apontando diferenças, e também uma noção de função do documento, como no caso da aluna quatro e do aluno trinta e três e trinta e sete:

Aluna 4:

Eu acho que a carta é a mais verdadeira.

Porque ela fala quase tudo o que estava acontecendo no lugar.

Porque a carta conta tudo e a imagem só mostra e vai saber se é só uma imagem qualquer.

Aluno 33:

Eu acho que a imagem é verdadeira pois eu já ouvi falar que índios comem pessoas.

A imagem e a mais verdadeira.

Elas são diferentes pois a carta fala dos índios e a imagem não fala nada sobre a carta.

Aluno 37:

O 1º documento eu acho que é mais verdadeiro.

O desenho é mais verdadeiro porque os índios não tem animais nem legumes para eles comerem.

E eles não tem fé católica que nem os portugueses e na imagem mostra que os índios está fazendo um churrasco humano e parece ser de portugueses porque parece ter uma pele mais bem cuidada. Eles são diferentes porque os índios não essa vida tão boa assim.

Essas características justificam o agrupamento desses oito testes ao nível dois. Essencialmente, as discussões dos alunos completam três estágios, a de identificar escolher e justificar suas escolhas, de maneira clara no texto. Também começamos a perceber questionamentos efetuados pelos alunos, que partem essencialmente das suas fontes apresentadas na atividade. E algum indício de conhecimento prévio dos alunos, já que eles se referem a “nunca ter visto tal coisa” – o que os próprios pensam que já haveriam de ter visualizado algo referente a questão da atividade.

Por fim, no nível três, temos nove testes, que contemplam 26% dos testes entregues. Esses testes, mais elaborados, com todas as ideias descritas até aqui nas fases anteriores, além de uma coerência interna do texto. Há a escolha de uma fonte para trabalho, mas alguns já apontam um questionamento da verdade levantada pela questão, bem como de intencionalidade.

Aluna 22:

Vimos que a imagem parece mais verdadeira na provação que se passa nos movimentos por tingir a reação nos 2 documentários são muito diferentes não tem explicação exata, não sabemos qual permanece certa, mas o que vimos na imagem não parece ter nada a ver com os 2 documentários, mais sabemos o que na imagem é a verdadeira tem uma verdade “índios comendo partes humanas ou de portugueses ou até de seus inimigos”

A aluna vinte e dois, apesar de apontar a imagem na seleção, demonstra várias vezes o valor de incerteza do fato que as fontes apontam – ela não sabe o porque de tanta diferença – mas demonstra as diferenças ao descrever brevemente a imagem – índios comendo partes humanas, de português ou de índios inimigos. Ela justifica a possibilidade da imagem ser possivelmente mais fiel dada pela impressão dada em tal imagem.

Já em outro teste, temos uma outra forma de narrativa.

Aluna (26)

Eu acho que o verdadeiro é a imagem. Porque os índios cultivavam sim, tinham animais, não eram amigos com os portugueses e pegaram várias doenças e outras coisas com os portugueses que os deixou com um aspecto físico muito mal.

A imagem diz que eles são carnívoros e o texto diz que são amigáveis com os portugueses que só comiam inhame e que não tinham animais, mas se eles comiam humanos comiam também animais, e pra isso precisavam cultivar.

Essa é a minha opinião

Ela define claramente o valor de verdadeiro de um dos documentos – a gravura – e questiona elementos aos quais não concorda da carta de Caminha – o fato de índios cultivarem animais e plantas. Ela aponta divergências entre ambos os documentos – eles comiam animais e

humanos – a partir do conceito de carnívoro. Demonstra também conhecimentos prévios, como o fato dos portugueses serem transmissores de doenças aos indígenas – fato que não foi trabalhado em pormenores em nossa execução de projeto. E termina defendendo uma opinião própria, de certa forma justificando um trabalho de construção de argumento.

Aluna 12:

Eu acredito no texto porque é a estória que eu mais ouço falar até agora eu nunca ouvi falar e os índios comiam carne humana.

Eles são diferentes porque no texto fala que eles são homens, bons, rostos bons, corpos bons e já no retrato eles estão com cara de gente má gente nervosa, e pelo que vejo eles tiveram coragem de matar alguém e comer e no texto de que eles são gente boa e eu conheço principalmente professores que nunca dizem que os índios punhavam, coliam, pescavam, e açavam somente animais então eu acredito no texto.

A aluna doze recorre ao seu conhecimento prévio para contradizer uma das fontes. Faz uso do próprio texto do documento como dados de análise – as boas características dos índios – e a seguir faz menção a autoridade de conhecimento, no caso, professores.

Em alguns casos, temos indícios de noções de diferenciação mais claros, como dos alunos sete, vinte e sete e vinte e oito:

Aluna 7:

A mais verdadeira é a imagem porque antigamente existia índios canibais. Eles são diferentes porque o texto fala como eles eram religiosos e a imagem fala de como os índios eram carnívoros.

Também são diferentes porque o (texto) se baseia nos que eles viviam, e a imagem se baseia no medo dos nativos.

Aluno 28:

Eu acho que o documento verdadeiro é a imagem.

Porque eu acho que a imagem é mais convincentes e eu já ouvi falar sobre este ritual indígena de antigamente e eu já li livro sobre isso.

Eles são diferentes porque os portugueses acham que o indígenas era pacíficos e que eles acreditavam que os índios podiam ser religiosos.

E eles são realmente canibais.

Aluno 27

O texto para mim é o mais verdadeiro porque essa imagem é baseada no medo que os europeus tinham dos índios.

As duas são diferentes porque uma se baseia nos que eles viram e a outra se baseia no medo dos nativos .

Ambos, apesar de selecionarem fontes e estratégias de escrita diferentes, apontam questões interessantes, que, no pré-teste, não foram abordadas com os alunos: a intencionalidade de quem constrói o documento - a ideia do medo dos europeus na fonte, pelo alunos sete e vinte e sete - e a diferença temporal entre os dois – quando o aluno vinte e oito refere-se as opiniões dos europeus para diferenciar os dois documentos. Também há a presença das diferenciações

culturais por ambos os alunos, e no caso do aluno vinte e oito, a citação de autoridade em seu conhecimento prévio: o livro didático.

As diferenças no modo de viver dos índios, tanto quando eles localizam o índio no passado e no presente – as diferenças que pautam a possibilidade de canibalismo entre os índios no passado e que hoje não se vê - bem como quando os alunos verificam os portugueses da época e os índios – a própria ideia de churrasco e de criação de animais - podem ser evidenciados nos textos das alunas cinco e vinte e cinco.

Aluna 5:

Eu acho que a versão verdadeira é a imagem porque o índio não sabe o que é boi, vaca, os indígenas acha que a podem comer homem, eles não sabem o que é carne e o que é churrasco, o texto fala coisas que eu não sei que é verdade porque a certeza é um nome estranho, e esse carta vai mesmo ser entregue para o rei ou não, e os indígenas ou índios podem sim conhecer a igreja ou religião, e elas são muito diferente a imagem fala de uma coisa que pode sim ser real ou verdadeiro, a imagem fala dos índios e a carta fala de uma religião, porque sim elas diferentes, e nenhum pouco iguais. E os brancos quando chegaram no Brasil ele não era colonizado ainda e só morava os indígenas que viviam de comer animais que existe em seu mundo que agora morreu.

Aluna 25:

Eu acho que é a imagem porque os índios naquela época eram muito diferente de nós hoje eu acho que são os índios da imagem porque os índios gostava de carne dos inimigos para comer eles são diferentes porque eles tinham um jeito de viver do que está no texto, e os índios de hoje não mata mais humanos pra comer agora tem legumes e carne de animais etc, a imagem parece que é verdadeiro do que a carta porque é mais real e parece verdadeiro mais é melhor pesquisar a imagem e a carta.

Sinteticamente a aluna trinta e quatro apresenta um texto com elementos de nível dois, porém mais articulados

Aluna 34:

Eu acho que o documento é verdadeiro e a carta eu acredito.

Porque eu acho que a imagem é a mais verdadeira.

E também elas são diferentes umas das outras e também porque a imagem é a mais convincente.

As duas são diferentes porque o texto não está no que está no desenho na imagem e eu também já li um livro antigo por isso a imagem é mais certa e a mais verdadeira por isso é a imagem.

Temos aqui já a presença da distinção entre as fontes, sem retirar o valor de verdade de cada uma. Ainda se aborda o poder de convencimento da imagem, como vimos em alguns textos de alunos de nível dois, mas as divergências são apontadas entre cada fonte, diferenciando-as. Por fim, a recorrência da autoridade – um livro antigo – para complementar a justificativa. Diante tais elementos – e alguns que aparecem em outros textos de alunos, elencamos esses nove textos no mesmo nível três.

4.1.2 Conhecimentos Dos Alunos Sobre Colonização – Pós-Teste.

Com relação ao pós-teste, implementamos uma nova abordagem. Conseguimos delimitar novamente três níveis, porém, os argumentos que delimitam cada nível serão um pouco diferentes, considerando a dinâmica do pós-teste a realizadas pelos alunos.

Tabela de níveis dos pré-testes, referentes ao instrumento III	
Nível	Descrição
1	Textos incompletos, relatos pontuais das aulas.
2	Textos completos, com alguns apontamentos e demonstrações de conhecimentos prévios ou noções culturais, busca de algumas semelhanças e diferenças entre as fontes do instrumento.
3	Textos completos, com apontamentos, demonstrações e coerência interna. Alguns deles, além de apontar elementos do estágio anterior, questionam os valores das fontes, além de comparações entre elas.

Quadro 2 – Atribuição de níveis aos pré testes do instrumento III

Era a mesma atividade do pré-teste, mas alguns alunos fizeram um relatório do que aconteceu em sala de aula. Recebemos 10 testes preenchidos de tal maneira, e nenhum entregue em branco. Apesar de todas as dificuldades impostas na aplicação do pós-teste, obtivemos uma queda sensível no número de membros no nível um – o que correspondia a 50% dos totais no pré-teste – para 39% no pós-teste.

Visualizando os dez testes, percebemos como o relato simples foi uma saída da maioria dos alunos.

Aluna 18:

Neste bimestre nós fizemos redação, nós estudamos sobre Portugal ao chegar no Brasil, sobre os índios, nós fizemos o jogo do RPG. Preenchemos fichas, criamos personagens, assistimos dois filmes sobre Portugal e índios e etc...

Aluno 37:

- *Jogo de RPG.*
- *Um monte de questionários.*
- *Texto de índios.*
- *Fazer um relatório sobre um filme de índios e portugueses*

Aluno 31:

Os índios são mais nojentos eles comem pessoas e já [palavra indiscernível] eles não tem nojo [trecho indiscernível].

Aluna 25:

Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.

Aluno 28:

Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.

Aluna 7:

Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.

Aluno 10

As índias faziam comida e os índios caçavam e pescavam

Aluno 13:

Sobre a historia dos índios e portugueses, bastante coisa interessante em que eu não sabia. Redação bastante pesquisa sobre o que a gente da historia descobri que tem índio canibal e que eles fazem um ritual se fizer uma coisa contra a lei eles mata. Fizemos o jogo RPG, fizemos redação, trabalho.

Aluna 1

Estudamos sobre os portugueses os índios, colonizador e também sobre a chegada na ilha de barcos

Aluna 35

Bom eu aprendi sobre a história sobre jogo, sobre o questionário o texto jogamos dado além das brincadeiras também, das brigas foi muito legal, a gente fizemos tudo o que ele mandava, fizemos grupos e nós se divertimos muito.

A menção positiva nesses pós-testes é a participação dos alunos 13 e 31, que foram dois dos que entregaram o pré-teste em branco. O número 13 deixou alguns traços de raciocínios aos quais, fossem detectados no pré-teste, poderiam deixá-lo no nível dois. A parte da recusa da atividade pelos alunos pode ser percebida pelo preenchimento dos alunos número 7, 25 e 28 – com uma cópia exata de um a única frase.

Tal fato não ocorreu nos 12 pós-testes que alcançaram o nível dois. Comparados ao pré-teste, a porcentagem pulou de 26% para 46%. Nessa categoria, os alunos apresentaram ideias melhores construídas sobre as diferenças culturais entre indígenas e portugueses, com ênfase no antropofagismo como ritual, e não apenas como um hábito alimentar – ao contrário do que apontavam nos pré-testes..

Vejamos alguns exemplos:

Aluno 38

Bom prof. Ricardo eu aprendi como eram a vida dos portugueses e dos índios, antes de nós nascerem; como eram as culturas, os costumes deles.

E depois nós jogamos o jogo RPG que nos mostram uma simulação dos portugueses e os índios; mas os personagens eram nós os alunos.

Essa visualização do RPG como “simulação” é algo ao qual não temos dimensão se pode ser considerado positivo ou negativo. Entretanto, um possível *feedback* com alunos, em sala de aula, pode ser muito proveitoso para uma noção de referência no jogo, e não uma simulação fiel ao real, de maneira análoga a qual sempre devemos trabalhar documentos em sala de aula.

Aluno 8:

Eu aprendi sobre os índios que os índios comem muitas difentes poriso eles que os índios cominba seus propios amigos e falavam que inba ganbar os poderes e as forsas e que os índios cominhão muitas comidas diferentes e qui eles cominbas selebro dos índios matavam com pedaço de madeira os índios estavam cuidadando a natureza poriso que chegaram os portugueses tudo mudou a mata comesou a desapareser e os bichos eu lembro do [trecho indiscernível] poriso eu gosto muito de história dos homes da caverna e de muita otras coisas.

Apesar da dificuldade gramatical, percebemos a descrição dos rituais antropofágicos, e uma diferenciação para que tal ato não fosse um hábito alimentar – comiam para ganhar os poderes e forças dos outros índios, e comiam muitas comidas diferentes, no sentido de diferentes da carne humana.

As diferenciações culturais, referentes ao ritual antropofágico dos indígenas, nesse nível, ficaram entre o ritual como algo alimentar e como uma cerimônia ritual, sempre tendo presente a comparação de “civilidade” dos hábitos portugueses – a ideia de limpeza. Podemos notar nos exemplos a seguir:

Aluno 2 e 29 (Cópia)

Índios e Portugueses

Os índios são mais nojentos eles caçam pessoas animais fazem uma fogueira e colocam para açar e já comem eles não tem nojo já são acostumados fazer isso por que foram ensinados desde criança por que isso lá a casa deles é ordem e lei.

Já os portugueses são mais limpos usam roupas desentes comem alimentos limpos não comem pessoas trabalham para comprar comida e que são muito diferentes dos índio.

Aluna 5:

Eu aprendi, que nos tempos passados , as pessoas que vinham de outros países os índios achavam que eles iam MATAR então eles, se reuniram para matar os portugueses, para comer como : PÉS, CABEÇAS, BRAÇOS, PERNAS.

A maioria já demonstra em seus textos uma noção mais clara de ritual indígena – mesmo no caso de um relato mais simples como da aluna 20 – e não apenas de um simples hábito alimentar, com complemento de outras informações do cotidiano indígena:

Aluna 23

Aprendemos muito sobre os índios, como eles sobreviviam , as guerras com os portugueses, as caças. Quando eles capturavam os portugueses, eles prendiam o prisioneiro e ficavam festejando dias e dias em volta dele, até que chamavam a mulher do prisioneiro para ver sua morte. Eles cortavam o prisioneiro e tiravam os órgãos de dentro do corpo. Tinham algumas pessoas ali da tribo que faziam farinha, sopa e etc, com as partes de dentro do corpo (tripa).

Depois que eles matavam o prisioneiro eles comiam .

As guerras entre os índios e os portugueses, duraram anos e anos.

Gostei de mais destas aulas que tivemos neste 2º bimestre aprendi bastante, gostei dos vídeos, do jogo. Foi muito legal.

Aluno 27:

Os índios capturavam suas vítimas em conflitos e guerras. Eles mantiam suas vítimas em cativeiro até hora do ritual.

Na hora do ritual eles amarravam uma corda grossa na cintura do prisioneiro e na hora do sacrifício eles o matavam ele com uma paulada na cabeça e em seguida ele era cortado e colocado para assar. Todas as partes do índio era aproveitado inclusive os órgãos interiores para isso eles enfiavam um espeto no anus da vítima e com o que eles conseguiam tirar eles faziam uma espécie de sopa ou mingau .

Os índios sempre manteram suas tradições e uma delas era construir grandes malocas onde poderia morar até 600 pessoas, eles tomavam banhos, dormiam em redes e quando ficavam doente usavam todos os remédios que conheciam como ervas, plantas e raízes.

Aluna 20:

Bom, neste bimestre eu fiz muitos trabalhos sobre a história dos índios e os portugueses, bastante coisas interessantes e que eu não sabia, redações, bastante pesquisas sobre o que a agente acha da história, descobri que tem índio canibais e que eles fazem um ritual, se fazer uma coisa contra lei eles matam. Fizemos o jogo RPG, fizemos redações e trabalhos

A ideia de que os índios produziam e trabalhavam foi algo que os alunos demonstraram a todo momento, mesmo com o senso comum que não atribui um valor de trabalho aos povos indígenas. Vemos aqui alguns exemplos de construções de textos que demonstraram isso, e também a questão de ritual citada anteriormente:

Aluna 21:

Eu lembro que os índios faziam parte da colheita das comidas e dos homens. Eles também prendia pessoas que tentavam fugir, também enfiava um pal no anus e tirava e todas as partes de dentro e fazia um mingau e cortava o corpo em pedaços e assava fazendo festas. Também estudamos sobre os portugueses e os índios colonizados e também sobre a chegada na ilha de barcos.

Aluna 24:

Eu lembro que os índios fazia a parte da colheita da comida e os homens faziam a extração da folha eles prendia as pessoas que tentava fugir e enfiavam um pau no anus e tirava todas as partes de dentro e fazia um mingau de sebro e cortava o corpo em pedaços e assava fazendo festa.

Aluno 33

Eu lembro que os índios fazia a parte da colheita da comida e os homens fazia a extração da folha. Eles prende pessoas que tentava fugir e enfiava um pal no anus e tirava o lado as partes de dentro e fazia um mingau do sebro e costura o corpo em pedaços e assava fazendo festa.

Essas concepções foram as que apareceram no nível dois. Temos mais uma consideração, que é a que permeia toda essa pesquisa: a própria visão de nossa disciplina. A aluna cinco, de maneira bem simples aponta tal fato, ao mudar sua própria opinião sobre como a disciplina deve funcionar. Simples, no sentido de que apesar de que essa concepção possa partir dela, exija uma grande guinada na concepção que a sociedade pensa sobre ciência. Mas ela, dentro dos seus limites, já percebe a importância da imaginação na ciência, mesmo lançando mão apenas de conceitos do presente.

Aluna 5:

Que da para fazer histórias imaginando na cabeça e sim a história é muito legal. Que os índios são legais os indígenas também esse bimestre foi muito legal e diferente gostei muito eu lembro os índios são muito safados ele não tem roupa e não se veste com a moda eles são muito deformados, os indígenas também são muito fora de moda .

No nível três, tivemos apenas cinco testes. Esses pós-testes apresentaram diálogos entre o passado e o presente, justificaram algumas escolhas e diferenças culturais. Numericamente, os pós testes de nível três somam 15%, contra os 21 % de pré-testes no nível três.

Vejamos um exemplo de pós-teste no nível três:

Aluna 26

Eu aprendi muito desse 1 mês de aula, muito sobre história, na época da colonização. Muito sobre os índios, sobre os portugueses, etc.

As desigualdades sociais entre os índios pobres e os portugueses ricos, as guerras etc.

Alguns índios se uniam aos portugueses com medo das guerras, pois muitos índios tribos que tentavam se unir e lutar, morreram,

Também sobre o canibalismo, as festas, como os índios fazia com os prisioneiros deles, etc.

Fizemos vários questionários que só ajudou a entender a história, suas diversas fontes, e muito mais.

As culturas diferentes pra cada um, como por exemplo os índios tomavam banho diariamente os portugueses não.

Isso foi um costume que os portugueses adotaram.

E um costume dos portugueses que os índios se acostumaram é a sua língua o latim.

As grandes viagens a barco que os índios faziam pra ir a luta e as grandes lutas;

Quando capturavam faziam um ritual onde as mulheres, tiravam tudo dentro e faziam sopa e os restos, o corpo, assava .

Foi muito bom.

A aluna articula aqui a forma de relato em sala de aula, como fazem os relatos de nível um, entretanto, ela lança mão de descrições do que aprendeu, como os rituais que viram nos documentários e nos quadrinhos, e também com discussões em sala, como o fato de indígenas se unirem ocasionalmente, mesmo sendo inimigos, para combater os portugueses. Também sua locuções para indicar o passado e nota a possibilidade de que os portugueses assimilaram costumes indígenas e vice e versa – exemplificando com o caso do banho diário.

O mesmo pode ser evidenciado no pós-teste da aluna vinte e dois:

Aluna 22:

Nois observamos sobre a vida dos índios, como eles viviam diante de seu inimigo, vimos historias cujo eu não sabia muito interessante. O que me deixou mais curiosa foi o dia-a-dia dos índios, eles fazem seus remédios, quando tem um menino encina ele a caçar desde criança para ser bons caçadores... mas quando é menina encina a fazer redes, bacias com folhas, nesse mês aprendi muito sobre os índios, na maior parte eram canibais, comiam seus inimigos, mas deixava a cabeça por medo de piolho, eles esquentavam partes à partes.

Ele apenas comiam os portugueses ou outros inimigos pois matavam a mata seus povos . Enquanto os portugueses compravam remédios os índios faziam, pois entendiam tudo sobre plantas e seus cuidados, quando iam para pegar seus inimigos ou prende-lo todos eles se reunião.

A aluna em seu texto demonstra interesse pelo cotidiano do passado, através de posturas novas as quais ela não conhecia. No corpo do texto ela enumera e evidencia tais conceitos e justifica alguns fatores dentro do seu próprio conhecimento sobre o passado, usando-o para comparações.

Da mesma forma procedeu a aluna 17:

Aluna 17:

Bom eu aprendi que os índios tinha vários tipos os canibais (que comia humanos) e os pacíficos existian índio pra tudo os índios tinhas seu próprios remédios e os portugueses não eles comprava, eu aprendi que os índios tinha um chefe e que os rivais deles eram os portugueses e que ele

seqüestravam os portugueses e torturava até a morte. E quando os portugueses vieram pra cá tentavam compra os índios só que os índios não quis com isso fez uma guerra bem forte. E quando os índios pegaram uns portugueses eles torturaram tomavam o sangue o crânio dos portugueses e cortavam a cabeça os membros e tudo o que tinha dentro do corpo como tripa fígado eles faziam uma sopa enorme com tudo que tinha dentro até os olhos, bem foi isso e mais um pouco não tenho tempo pra escrever tudo só resumi

Já no caso do aluno trinta e seis, além desses elementos, temos a presença de uma idéia de identidade. Essa ideia de identidade, tão recorrente aos diálogos que fundamentam as disciplinas humanas no currículo escolar, aparece em uma construção parcial no texto a seguir

Aluno 36:

O que eu lembro do que nós estudamos é que os portugueses chegaram ao Brasil sem conhecer nada, e lá naquele tempo tinham os índios, que eram inimigos deles, na figura atrás mostram índios comendo os portugueses. Sabe porque? Por que os portugueses queriam terra e mais terras, só que eles não ligavam se alguém morava lá.

Aí foi que começou a guerra entre índios e portugueses.

Só que depois de algumas guerras, os portugueses espertos decidiram virar companheiros dos índios, para pegar terra mais fácil.

Assim os portugueses trouxeram presentes para os índios, para conseguir mais confiança.

Os índios acreditavam que não era mentira, aí quando os índios menos esperavam os portugueses iam atacar.

Mas isso demorou muito pois os índios ainda estavam desconfiados. Até que chegou a guerra fina que praticamente os portugueses ganharam.

Aí os portugueses colonizaram e virou o GRANDE BRASIL.

Os preconceitos aparecem ainda nessa fase, dada a grande diferenciação entre passado e presente, e por essa diferenciação ser feita num processo contínuo durante a aprendizagem. Como no caso da aluna quinze:

Aluna 15:

Eu entendi que os índios eram agressivos, mas se estivesse alguém que falasse a língua deles, eles iriam quase que se “entregar”, eles eram agressivos com as pessoas que eles não conheciam, eles caçavam, pescavam e viviam a vida deles..., eu não acho que eles eram “canibais”, não acho mesmo! Eles eram quase nus, não tinham roupas, nem educação, porque ninguém tinha os ensinados nada, então por isso eles eram assim. Seus costumes eram diferentes dos costumes dos portugueses. Então por isso os índios estranharam a chegada dos portugueses.

Embora perfis diferentes para a mesma atividade, podemos demonstrar numericamente que apenas três testes, dos alunos que entregaram ambos, tiveram uma queda do nível três para o nível um – os alunos 7, 25 e 28 – o que totaliza 11% dos testes pareados. Dois alunos demonstraram queda de um nível – os alunos 27 e 37 – o que totaliza 7%.

A maioria dos testes pareados – 46% ou quinze testes – mantiveram-se no mesmo nível. Vale notar que dois desses testes – o dos alunos 22 e 26 – foram de alunos do nível três que mantiveram-se no nível três, e dois deles foram dos alunos 13 e 31, que passaram de nulo para um teste preenchido. Dos dez restantes, seis testes mantiveram-se no nível dois – os alunos 2, 4, 20, 24, 29 e 33 – totalizando 60% da categoria ou 25% do geral. Três alunos mantiveram-se no

nível um – os alunos 10, 18, 30 e 35 – totalizando quarenta por cento da categoria e 11% do geral. Vale salientar que o caso do aluno trinta foi o único nulo nas duas amostragens. Isso pode ser justificado pelo fato de tal aluno ser possivelmente um caso de déficit de aprendizagem, o que pode ser verificado pela própria dificuldade em realizar as várias tarefas durante a execução do projeto.

As altas tiveram um desempenho um pouco melhor que as baixas, numericamente falando. As altas de um nível somaram cinco testes ou 19% - os alunos 8, 17, 21, 23 e 38. As altas de nível um para o nível três foram de dois testes – os alunos 15 e 36 – que totalizaram 7%.

Tais observações podem ser vistas no quadro abaixo, que nos indica as diferenças entre os níveis atingidos pelos alunos entre o pré-teste e o pós-teste.

Amostra n ^o	Nível no Pré-teste	Nível no Pós-teste	Relação
1	n/a ⁴⁰	1	n/a
2	2	2	Estável
3	n/a	n/a	n/a
4	2	2	Estável
5	3	2	Queda de 1 nível
6	1	n/a	n/a
7	3	1	Queda de 2 níveis
8	1	2	Aumento de 1 nível
9	2	n/a	n/a
10	1	1	Estável
11	1 ⁴¹	n/a	n/a
12	3	n/a	n/a
13	1 ⁸	1	Estável
14	1	n/a	n/a
15	1	3	Aumento de 2 níveis
16	n/a	n/a	n/a
17	1	3	Aumento de 2 níveis
18	1	1	Estável
19	1	n/a	n/a
20	2	2	Estável
21	1	2	Aumento de 1 nível
22	3	3	Estável
23	1	2	Aumento de 1 nível

⁴⁰ n/a – não aplicável. No caso dos testes, seriam os alunos que entregaram as folhas completamente em branco ou que não estavam presentes em aula. No caso das relações, relações que não são avaliadas na totalidade, devido a estarem incompletas.

⁴¹ Testes entregue em branco, apenas com o nome e o número do aluno.

24	2	2	Estável
25	3	1	Queda de 2 níveis
26	3	3	Estável
27	3	2	Queda de 1 nível
28	3	1	Queda de 2 níveis
29	2	2	Estável
30	1 ⁸	1 ⁸	Estável
31	1 ⁸	1	Estável
32	n/a	n/a	n/a
33	2	2	Estável
34	3	n/a	n/a
35	1	1	Estável
36	1	3	Aumento de 2 níveis
37	2	1	Queda de 1 nível
38	1	2	Aumento de 1 nível

Quadro 3 – Relações entre pré-testes e pós-testes aplicados.

Podemos destacar como aspecto positivo, nas mudanças do conhecimento dos alunos, após a nossa intervenção, os seguintes dados, compilados na tabela 12. Primeiramente, as diferenças percentuais de cada nível no pré e no pós-teste.

Porcentagem de testes por nível		
Nível	Pré-teste	Pós teste
<i>1</i>	50%	39%
<i>2</i>	26%	46%
<i>3</i>	21%	15%

Quadro 4 – Relações entre pré-testes e pós-testes aplicados.

Podemos verificar que a queda existente no nível três é proporcional a queda no nível um, o que justifica o aumento numérico existente no nível dois. Os resultados são positivos, pois a qualidade das ideias demonstradas pelos alunos nos níveis dois e três, quando comparadas ao pré-teste, são maiores. Ou seja, não só houve um progresso quantitativo, mas um progresso qualitativo das dissertações obtidas pelo instrumento III.

Depois, ao rendimento dos alunos, no sentido de movimentação entre níveis.

Deslocamento entre níveis	
Movimento	Porcentagem
<i>Queda do nível 3 para o 2</i>	11%
<i>Queda do nível 3 para o 1</i>	8%
<i>Queda do nível 2 para o 1</i>	4%
<i>Estáveis no nível 1</i>	22%

<i>Estáveis no nível 2</i>	22%
<i>Estáveis no nível 3</i>	7%
<i>Aumento do nível 1 para o 2</i>	15%
<i>Aumento do nível 1 para o 3</i>	11%
<i>Aumento do nível 2 para o 3</i>	0%

Quadro 5 – Deslocamentos entre pré-testes e pós-testes aplicados.

Visto que, conforme as dissertações preenchidas pelos alunos no instrumento III demonstraram maior qualidade, podemos dizer, por esse instrumento que aplicação fora positiva, pois houve uma melhora numérica e qualitativa (de aumento de nível) para 26% dos alunos, e houve um aumento de qualidade das descrições e apresentações de conhecimentos (a qualidade que aumentou, mas o nível que manteve-se) para 29%, o que totaliza 55% da amostragem. Se pensarmos que das quedas, 11% caíram para o nível 2, mas mantendo a qualidade, podemos aumentar essa cota de 55% para 66%. As quedas que mostram um aspecto negativo, mais as amostragens que mantiveram-se no nível um, portanto, somam 34%.

4.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA NARRATIVA DOS ALUNOS COM RPG.

As narrativas serão analisadas conforme o método realizado por Regina Parente (2000). Essa escolha partiu do fato que Parente lança mão de um método de classificação das narrativas, e de uma análise de características que definem bem os níveis de narrativas dos alunos, partindo das narrativas coletadas, e não de fatores externos. Acreditamos que essa divisão possa, de maneira análoga, nos orientar em nossa análise.

Em seu método, Parente (2000) delimita o rastreamento de quatro características nos textos dos alunos, a seguir:

1. **Origem da informação:** É necessário saber quais as informações os alunos trouxeram ao texto – as debatidas em aula, as sintetizadas em atividades, conhecimentos cotidianos – as quais norteiam a sua narrativa. Também se foram apenas copiadas, ou se sofreram algum processo de seleção;
2. **Estrutura Narrativa:** Como se estruturou a narrativa, delimitando a existência de organização do texto, bem como o diálogo com o tempo histórico;
3. **Fio Condutor:** Em nosso caso, o fio condutor sempre será o Jogo de RPG. Resta delimitar como esse fio condutor dialogará com os fatos apresentados no material de atividades, e com outras instâncias do conhecimento do aluno;

4. **Conceitos históricos:** Quais conceitos históricos os alunos trabalham? Estão localizados no presente ou no passado? Seriam inadequados – conceitos científicos que apareceram de maneira anacrônica – alternativos – os conceitos cotidianos, alguns do presente, que aparecem para resolver questões do passado. ou conceitos históricos, localizados e constituídos?

Dada essa divisão, Parente (2000) conseguiu dividir as produções textuais de seus alunos em seis níveis, que apresentamos a seguir:

Modelo das Narrativas Produzidas Pelos Alunos	
Estrutura Narrativa	
Nível 1	Fragmentos (<i>frases soltas sem ligações entre os traços</i>)
Nível 2	Texto descritivo alternativo (<i>Relatório com coerência interna, porém, fragmentado e simples</i>)
Nível 3	Texto descritivo simples (<i>Composto por partes de texto apresentando ligações entre os passos e outras partes por frases soltas embora com uma argumentação simples.</i>)
Nível 4	Texto descritivo com coerência (<i>Texto que se situa num nível intermédio, apresentando uma estrutura narrativa visível através de um fio condutor.</i>)
Nível 5	Texto descritivo explicativo (<i>Elaborado com lógica interna apresenta estrutura narrativa através de uma sequência organizativa pertinente.</i>)
Nível 6	Texto descritivo explicativo contextualizado (<i>Elaborado com alguma sofisticação e compreensão histórica obedece a uma estrutura narrativa histórica complexa.</i>)

Quadro 6 – Os seis modelos de narrativas produzidas pelos alunos (Fonte: PARENTE: 2000, p.100)

Retomando os debates de capítulos anteriores, sabemos que algumas questões referentes às dificuldades existentes no ensino de história decorrem na dificuldade do diálogo existente entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, principalmente quando pautamos na dificuldade do aluno em conceber a ciência como conhecimento – visto que, para a sociedade geral, o conhecimento baseia-se na experiência. (KNAUSS, 2005)

Os estudos recentes acerca da didática da história e a filosofia da história culminaram na ampliação do pensamento referente à educação histórica. Segundo Laville (2002), muda-se a conceituação de um ensino de história voltado prioritariamente para a formação do cidadão – na qual a prioridade é a identidade nacional cívica com o respeito à ordem estabelecida – por uma pedagogia do pensamento histórico – uma visualização que recruta algumas faculdades críticas do raciocínio dos historiadores para a sala de aula, tendo como consequência a formação cívica do aluno.

Por isso, ao lidarmos com a ideia de um pensar histórico em sala de aula, necessitamos também revisitar alguns debates no que toca a aprendizagem e a formação de conceitos

científicos, antes de falarmos em imaginação. Busca-se os referenciais em Lev Vygotsky, na obra “Pensamento e linguagem”. Sobre imaginação, lançamos mão das reflexões de Cláudio Saiani, que faz uma leitura da epistemologia de Karl Polanyi voltada a sala de aula, conforme visto no primeiro capítulo.

O debate envolvendo as questões de aprendizagem é extenso. Entretanto, selecionamos duas obras para pautar algumas considerações a respeito de aprendizagem, a obra de Vigotsky⁴², *Pensamento e Linguagem*, como já citado, pela sua abrangência, que demonstra a formação dos conceitos científicos e também dos conceitos cotidianos. E também, a obra de David Ausubel, por tratar das aprendizagens que ocorrem dentro e fora da sala de aula – o que o autor delimita como conhecimento prévio – e suas relações com o conhecimento ensinado em sala de aula.⁴³

4.3 AS NARRATIVAS DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS

Conforme disposto anteriormente, qualificamos aqui, conforme os níveis dispostos por Parente (2000) as narrativas dos alunos, tendo em vista, como critério de seleção, apenas alunos que registraram sua participação nos três estágios dos instrumentos de análise, conforme disposto no capítulo anterior. Usaremos o instrumento II, que buscava informações sobre as ideias dos

⁴² Ao selecionarmos Vygotsky, como um referencial, necessitamos de atenção em alguns aspectos. Devido ao teor marxista de sua obra, e de suas primeiras traduções serem edições resumidas, de onde era removido todo o referencial marxista, pois essas traduções derivavam das traduções efetuadas nos Estados Unidos. Essa supressão fora efetuada em tempos de Guerra Fria, e, no caso Brasil, fora utilizada até o final dos anos 1990. (DUARTE, 2007). Optamos, por isso, a reprodução da obra traduzida por Nelson Jahr Garcia, sociólogo que dispôs na internet uma tradução feita do russo para o espanhol, por Ridendo Castigat Mores. Essa escolha fora feita devido ao fato que só houve uma tradução direta do russo no ano de 2001. E essa ainda encontra dificuldade, até pelo fato da saúde de Vygotsky, no final desta obra já estar muito prejudicada, a ponto de complicar a escrita original (MOURA, 2000).

A outra baseia-se basicamente ao contexto em que a leitura de Vygotsky veio para o Brasil. Com o final da ditadura, a perspectiva de uma leitura “de esquerda” transformou Vygotsky num contraponto a uma postura política adotada no Brasil com a ditadura militar. No período militar, devido a influência dos MEC-USAID, a leitura de Jean Piaget tornou-se um “padrão” de educação. Devido a isso, após a ruptura do regime militar, houve certo reflexo político a escolha de Vygotsky (DUARTE, 2007). Entretanto, nos dias atuais, ambos necessitam de uma releitura, que vem sendo feita. Dado esse contexto, optamos evitar nos referir a interpretes de Vygotsky.

O fato de Vygotsky ser um psicólogo marxista pesa quando se faz uma análise de qualquer termo por ele empregado, pois, vivendo Vygotsky num contexto social de implementação do socialismo – e de um pensamento socialista – a forma de se pensar o social acaba adquirindo o caráter de necessidade. Um pensar social que, ao contrário das primeiras premissas inteacionistas - que pensavam social como apenas a interação intersubjetiva entre os sujeitos da aprendizagem – Vygotsky imprimia a seus escritos um compromisso fortemente vinculado ao respeito ao espaço e ao tempo, dando a psicologia o aspecto de construção humana, além da perspectiva biológica – e também não apenas a procura de uma psicologia nos escritos de Karl Marx.

⁴³ Somente serão feitas algumas inferências, visto que o debate sobre o conhecimento prévio é extenso. Também usamos como referencial o artigo de Moreira (2000) para tal. Por aprendizagem significativa, compreendemos o processo de aprendizagem onde há uma ênfase na aquisição de novos conhecimentos, partindo dos que já é conhecido pelo indivíduo.

alunos, mas apenas na sua aplicação pós-projeto, tendo em vista buscar uma maior articulação de conhecimento por parte dos alunos e um texto mais elaborado.

Temos, ao nível 1, todas as narrativas as quais os alunos não desenvolveram. Como dissemos, o processo de “fuga” que nos afligiu na coleta dos dados, pode caracterizar-se de duas formas, uma com o não-preenchimento dos instrumentos, a outra, com um preenchimento feito apenas por obrigação, não passando de uma frase, sem muito compromisso ao tema, tendo presença dessa participação em cópias, como veremos á seguir.

Segundo Dias (2007) essa estratégia pode ser exemplificada como uma intervenção de recusa violenta a atividade, por causa da dificuldade em ver uma dialogia nos processos escolares e sua realidade. Seja porque, de certa forma, o espaço escolar não lhe permite ver essa dialogia ou função para o futuro, ou o meio onde o aluno vive.

*Como na maior parte do tempo o estudante escreve para ser corrigido, o não produzir pode se configurar numa atitude ativa em que o estudante utiliza **sua inteligência contra si mesmo**, boicotando atividades potencialmente ricas em ganhos pessoais e cognitivos. A hipótese é reforçada pela disparidade de recusas explícitas entre a 5ª e a 8ª, o que sugere uma tendência de progressiva adesão a tais mecanismos. (DIAS, 2007, p. 99 – grifo original)*

Podemos perceber dois tipos de comportamento, um que apenas supre em uma frase alguma idéia para ‘preencher o instrumento de análise, como o dos alunos sete, vinte e cinco e vinte e oito:

*Aluna 7
Todos são muitos parecidos as imagens e os textos*

*Aluna 25
Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.*

*Aluno 28
Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.*

Outro, que fora a descrição, mais simples possível e sem adentrar em nenhum detalhe, das atividades exercidas em sala de aula. Por parte pode-se dizer que é uma “fuga”, ao não se demonstrar nenhum fato em maiores detalhes, ou apenas um desinteresse pela prática do RPG em sala de aula. Nessa prática, tivemos as amostras dos alunos dezoito e trinta e sete:

*Aluna 18
Neste bimestre nós fizemos redação, nós estudamos sobre Portugal ao chegar no Brasil, sobre os índios, nós fizemos o jogo do RPG. Preenchemos fichas, criamos personagens, assistimos dois filmes sobre Portugal e índios e etc....*

*Aluno 37
● Jogo de RPG.*

- *Um monte de questionários.*
- *Texto de índios.*
- *Fazer um relatório sobre um filme de índios e portugueses.*

Ou seja, podemos afirmar, nas amostras dos alunos dezoito e trinta e sete, que a origem das informações foram as experiências em sala de aula, que a estrutura narrativa fora a de um curto relato, que o fio condutor desses textos fora a construção de um relato de trabalho, e que, pela sua brevidade, não foi possível identificar com clareza algum conceito histórico.

Já nas amostras dos alunos sete, vinte e cinco e vinte e oito, podemos evidenciar, com clareza, uma negação a execução da atividade, principalmente se retornarmos ao primeiro preenchimento do instrumento de análise II, antes da execução do projeto. Conforme disposto no capítulo anterior, os alunos, em sua primeira atividade, conseguiram executá-la de maneira positiva, alcançando o nível três dentro da proposta da análise primária das ideias dos alunos.⁴⁴

No nível dois, obtivemos três amostras. Nessas amostras, a tentativa de preenchimento do instrumento de análise fora parcialmente concluída, ou concluída de maneira confusa, não tendo uma fluência na leitura do mesmo. Aqui já se fazem possíveis as identificações das origens da informação, bem como o uso de algumas locuções de tempo e de espaço.

Aluna 5

*Que dá para fazer histórias **imaginando na cabeça** e sim a história é muito legal.*

*Que os índios são legais os indígenas também esse bimestre foi muito legal e diferente gostei muito em lembro os índios são muito **safados ele não tem roupa e não se veste com a muda eles são muito defomados**, os indígenas também são **muito fora de moda***

A aluna lança mão, claramente, das informações visuais de Hans Staden trabalhadas em sala de aula, mais especificamente os quadrinhos. Como nos quadrinhos não houve nenhum tipo de censura ao representar graficamente os personagens nus, mesmo que suas genitálias apareçam de modo caricato, quase taquigráfico, a atribuição de que os índios são “safados” e “muito fora de moda” refletem justamente a distância dos costumes demonstrados pela fonte e pelo aluno. Tais definições são feitas e localizadas conscientemente no presente, principalmente ao analisarmos os verbos utilizados pela aluna.

O fio condutor escolhido pela aluna fora o de relato de trabalho, porém, diferenciando-se dos de nível um, pois ela faz colocações e opina, dentro de seu juízo moral, sobre os sujeitos do passado, percebendo a diferenciação do sujeito em questão, o indígena, para ela mesma. Sua

⁴⁴ Vide Capítulo três..

estrutura narrativa, embora incompleta, por não ter uma conclusão clara, pauta-se na diferenciação dos sujeitos do passado.

Um elemento interessante é a sua introdução, aonde a aluna expõe sua opinião sobre as aulas. O que mais nos chamou a atenção é a idéia de que a aluna viu a possibilidade, com a prática do RPG, de imaginação. Podemos nos deter a vários aspectos, porque a aluna não diz com clareza o significado de sua afirmação, mas podemos supor que a aluna acredita que é possível ficcionar, ou seja, criar histórias em sua imaginação, independente da situação; ou que é possível usar a imaginação para aprender história.

Tais suposições nos guiam aos debates anteriormente feitos aqui, quando falamos da questão da escolha do termo ficção ao invés de arte, feita por Sônia Rodrigues (2004). A aluna deixou de ver a ficção como algo “artístico”, que necessita de elaboração complexa e de execução por apenas algumas pessoas (como a concepção que apenas cineastas podem fazer filmes), para a concepção que ficcionar faz parte do cotidiano. A segunda hipótese vai de frente com a tese defendida por Saiani (2000), ao citar Polanyi, que a imaginação é característica básica de um pesquisador, e que esta deveria ser valorizada no ensino.

Aluna 6

*Eu aprendi, **que nos tempos passados**, as pessoas que **vinham de outros países** os índios achavam que eles iam MATAR então eles, se reuniram para matar os portugueses, para **comer** como: PÉS, CABEÇAS, BRACOS, PERNAS.*

A aluna seis tem como Fio Condutor demonstrar o que aprendeu com as aulas, entretanto, sua estrutura narrativa está incompleta, pois ela não conclui seu relato. Se houvesse uma conclusão, podemos supor que esse relato estaria em níveis superiores. Isso devido ao uso de locuções temporais e espaciais, em destaque. Logo de início, a aluna faz questão de demonstrar um deslocamento temporal no que ela relata. E também uma questão espacial, o que nos faz pensar que ela poderia, ao ter se estendido, ter feito melhores conexões com as fontes.

A origem das informações trabalhadas aqui fora, provavelmente, os quadrinhos de Hans Staden e a gravura presente no instrumento de análise II. Pela forma de descrever, incluindo o uso de letras maiúsculas, como se fosse pra dar ênfase numa fala. Porém sua construção narrativa ainda não forma um nexos completo, como a idéia de comer as pessoas ainda no sentido de alimentar-se, e não no aspecto ritualístico. Mas há uma generalização quanto as pessoas que “vinham” ao Brasil, o que nos faz supor que a idéia a qual ela trabalha – a idéia de migração— seja a idéia do presente, e não a do passado, bem como a idéia de alimentação já citada.

Aluno 8

*Eu aprendi sobre os índios que os índios **comem** muitas difentes poriso eles que **os índios cominha seus propios amigos e falavam que inha ganhar os poderes e as forsas** e que os índios cominhão muitas comidas diferentes e qui eles cominhas selebro dos índios matavam com pedaço de madeira os índios estavam **cuidadando a natureza** poriso que cbegaram os portugueses tudo mudou **a mata comesou a desapareser e os bichos eu lembro do [trecho indiscernível]** poriso eu gosto muito **de história dos homes da caverna e de muita otras coisas.***

A amostra do aluno oito fora a de mais difícil leitura, por sua dificuldade em escrever. A preocupação e fio condutor do aluno foi a de demonstrar o que aprendei, e suas informações remetem aos relatos de Hans Staden utilizados em sala de aula, ainda que de maneira deturpada, tendo em vista que os índios não devoravam seus “amigos”.

Fica difícil contemplar a estrutura narrativa e os conceitos do aluno, pois os verbos não estão claramente no presente ou passado. O que podemos apontar é que ele introduz seu texto, pautando-se em um único sujeito, o índio. À partir de um a idéia de diferenciação do indígena, pauta algumas considerações desconexas referentes ao passado, concluído com ideias do presente aliadas a sua opinião.

Todos os conceitos apresentados pelo aluno referem-se ao presente, como o de alimentação, por exemplo. Interessante foi o uso de dois conceitos do presente, aos quais o aluno reconheceu nos indígenas e portugueses, sujeitos de sua narrativa. Trata-se da idéia de preservação ambiental, que o aluno refere-se muito mais ao ato do presente de preservação do que a integração entre homem e natureza, exercida na cultura indígena.

Outro ponto foi a idéia de exploração de recursos naturais – “*por isso que cbegaram os portugueses tudo mudou a mata comesou a desapareser e os bichos*” – que, apesar de ocorrer desde o início da colonização, não é possível identificar se é realmente referente ao passado, justamente pelo trecho indiscernível que vem a seguir.

No nível três, obtivemos algumas amostras passíveis de serem cópias umas das outras, no caso das amostras dos alunos vinte e um, vinte e quatro e trinta e três. Entretanto, devido a participação efetiva de tais alunos nas outras etapas do projeto, colaborado e executando atividades, decidimos avaliá-los aqui como não sendo cópia um do outro, embora admitindo ser essa uma possibilidade de “fuga”.

Aluna 20

*Bom, neste bimestre eu fiz muitos trabalhos sobre a história dos índios e os portugueses, bastante coisas interessantes e que eu não sabia, redações, bastante pesquisas sobre o que a agente acha da história, descobri que tem índio **canibais** e que eles fazem um **ritual**, se fazer uma coisa contra **lei** eles matam. Fizemos o jogo RPG, fizemos redações e trabalhos*

A aluna vinte faz um relato simples de aula. O fator que coloca sua narrativa no nível três é o relato de aprendizado, que pode ser visualizado na frase *“descobri que tem índio canibais e que eles fazem um ritual, se fazer uma coisa contra lei eles matam.”* A aluna relata todos os trabalhos executados e um aprendizado.

A origem dessa informação é claramente os trabalhos com Hans Staden, pois a idéia de “lei” entre os índios aparece nos quadrinhos, quando Hans Staden é identificado como português pelo francês “Comerciante de Pimenta” (OLIVEIRA, 2005, p. 19-20). O francês manda aos tupinambás que Hans seja tratado como um inimigo português. Tendo em vista que os portugueses eram inimigos assassinos e logo, criminosos, a aluna construiu a idéia de lei descrita. Vale dizer, pela análise no capítulo anterior, que tal idéia de lei não foi exclusiva dessa aluna.

Esse conceito de lei é claramente do presente. As locuções e tempos verbais de sua narrativa são todos do passado, o que causa a princípio um pouco de confusão, inclusive quando a aluna usa o verbo ter no presente para referir-se ao passado.. Entretanto, nessa frase, os conceitos de ritual e de canibais estão bem colocados, e dimensionados ao passado, o que deixa o texto melhor constituído do que os textos de nível dois.

Aluna 21

*Eu **lembro** que os índios faziam parte da **colheitas da comidas** e dos homem.*

*Eles também **prendia** pessoas que tentavam fugir, também enfiava um pal no anus e tirava e todas as partes de dentro e fazia um mingau e cortava o corpo em pedaços e **assava fazendo festas**.*

*Tambem estudamos sobre os portugueses e os índios **colonizados** e também sobre a chegada na ilha de barcos.*

Já no texto da aluna vinte e um, temos como fio condutor a intenção de demonstrar o que lembra das atividades exercidas em sala de aula no tempo de execução do projeto. Mas não se lembrar das atividades em si, mas dos conhecimentos e informações em cada atividade.

Em sua estrutura narrativa, a aluna começa fazendo uma introdução mostrando essas lembranças, e parte, no segundo parágrafo, para a descrição do ritual antropofágico tupinambá, conforme as fontes trabalhadas de Hans Staden. A aluna conclui seu relato, ainda que de maneira aberta, citando outros fatos, que remetem ao documentário de Darcy Ribeiro e a conhecimentos trabalhados em sala de aula anteriormente, quando cita a chegada da ilha em barcos.

Essa chegada a ilha de barcos, pode referir-se as investidas dos tupinambás a Bertioga, relatadas em Hans Staden, ou ao próprio descobrimento do Brasil, a Ilha de Vera Cruz, que tanto remete as aulas anteriores ao projeto quanto a fala de Darcy Ribeiro no documentário apresentado em aula.

Ainda perdura, apesar da noção mais próxima de ritual, a noção de festa e alimentação, nesse relato. Também ficou complicado qualificar o “prender” utilizado, como algo do passado ou do presente.

Aluna 24

*Eu lembro que os índios fazia a parte da **colheita** da comida e os homens faziam a **extração da folha** eles prendia as pessoas que tentava fugir e enfiavam um pau no ânus e tirava todas as partes de dentro e fazia um mingau de sebro e cortava o corpo em pedaços e **assava fazendo festa***

Aluno 33

*Eu lembro que os índios fazia a parte da colheita da comida e os homens fazia a extração da folha. Eles prede pessoas que tentavava fugir e enfiava um pal no anos **e tirava o lado as partes de dentro** e fazia um mingal do sebro **e costura o corpo** em pedaços e assava fazendo festa.*

Podemos dizer que a aluna vinte e quatro e o aluno trinta e três também segue a mesma linha da aluna vinte e um, entretanto com um conceito diferente – a idéia de extrativismo. A aluna também usa como fio condutor a intenção de demonstrar o que lembra. Também refere-se a colheita, e a alimentação. Mas essa idéia de extração da folha, que, ao não ser identificada, pode se referir ao “pitim⁴⁵” – o tabaco de folha larga⁴⁶, da qual os tupi-guarani faziam uso fumífero – ou se refere ao presente, sendo tabaco ou maconha⁴⁷, ou ainda a folha da erva-mate⁴⁸.

Vale citar que a aluna também deixa a conclusão aberta, e não cita mais fontes. Tem um relato mais curto e unicamente concentrado na descrição de Hans Staden, ao contrário da amostra anterior, que também articulava possíveis informações de Darcy Ribeiro.

No nível quatro, tivemos duas amostras, referentes as alunas dezessete e vinte e três. Elas apresentam uma maior coerência textual, bem como um melhor trabalho com conceitos e fontes, conforme vemos a seguir:

Aluna 17

*Bom eu aprendi que os índios tinha vários tipos **os canibais (que comia humanos) e os pacíficos** existian **índio pra tudo** os índios tinham seu próprios **remédios** e os portugueses não eles comprava, eu aprendi que os índios **tinha um chefe** e que os **rivais** deles eram os portugueses e que ele **seqüestram os portugueses e torturava até a morte**. E quando os portugueses vieram pra cá tentavam **compra** os índios só que os índios não quis com isso fez uma guerra bem forte.
E quando os índios pegaram uns portugueses **eles torturaram tomavam o sangue** o crânio dos portugueses e cortavam a cabeça os membros e tudo o que tinha dentro do corpo como tripa*

⁴⁵ *Pitim*, ou *petim*, derivada do verbo “pitê”, que significa “chupar”. Derivou o vocabulo “pito”, ao qual refere-se a cachimbo ou cigarro. Fonte: CHIARADIA, Clóvis. **Dicionário de palavras brasileiras de origem indígena**. São Paulo, Limiar, 2008.

⁴⁶ Planta de uso fumífero, de nome científico *Nicotiana tabacum*. Agente psicotrópico: nicotina.

⁴⁷ Planta de uso fumífero, de nome científico *Cannabis sativa*. Agente psicotrópico: 6,9-Tetra-hidro-cannabinol.

⁴⁸ Nome científico *Ilex paraguariensis*. Planta com concentrações de cafeína, das quais se extrai um cha por infusão.

figado eles faziam uma sopa enorme com tudo que tinha dentro até os olhos, bem foi isso e mais um pouco não tenho tempo pra escrever tudo só resumi

A aluna dezessete, em seu texto, articula nas informações alguns conceitos do presente, tais como tortura, com informações explícitas de cada fonte, como a questão dos remédios (que também foi citada no texto-base usado em sala de aula), questões de Darcy Ribeiro, como a idéia que “existia índio para tudo”. E também um relato da “tortura”, que peca um pouco pelos excessos, como “tomar o sangue” – o que perfaz um exercício de imaginação e pilhagem narrativa.⁴⁹

A aluna seleciona como fio condutor a idéia de demonstrar o que aprendeu, e com isso consegue, na sua introdução, preparar uma crítica que a norteia. Ela enuncia critérios, no segundo capítulo e termina se justificando pela qualidade do texto no pouco tempo em que teve para redigi-lo. O uso dos tempos verbais em sua escrita já se mostram mais elaborados, tendo clareza nos verbos do presente falando do presente, assim como os do passado referindo-se ao passado.

De maneira análoga, podemos dizer do trabalho com os conceitos, a referência ao canibalismo remete-se diretamente ao passado, os fatos estudados e vistos pela aluna nas fontes referentes a Hans Staden, e rememoradas pela gravura do instrumento II, dentre os quais citamos a idéia de canibalismo, e chefe indígena. As questões discernidas por Darcy Ribeiro, como a da origem dos remédios, e o pacifismo dos indígenas, aliado a própria idéia de guerra pelos mesmos. E questões vinculadas ao presente, como a “compra” dos índios, no sentido figurado e na tortura, como explicamos.

Aluna 23

*Aprendemos muito sobre os **índios**, como eles **sobreviviam**, as guerras com os **portugueses**, as caças.*

*Quando eles **capturavam** os portugueses, eles **prediam** o prisioneiro e ficavam **festando dias e dias** em volta dele, até que chamavam a mulher do prisioneiro para ver sua morte. Eles cortavam o prisioneiro e tiravam os órgãos de dentro do corpos. **Tinham algumas pessoas ali da tribo que faziam farinha, sopa e etc, com as partes de dentro do corpo (tripa).***

*Depois que eles matavam o prisioneiro eles **comiam**.*

*As guerras entre os índios e os portugueses, **duraram anos e anos**.*

Gostei de mais destas aulas que tivemos neste 2º bimestre aprendi bastante, gostei dos vídeos, do jogo. Foi muito legal.

⁴⁹ Retomando, o conceito de pilhagem narrativa é retirado do RPG (RODRIGUES, 2004). Ele se caracteriza por informações que o jogador embute em seu personagem e sua narrativa, mas que são externos ao jogo. Por exemplo, um guerreiro medieval que tem trejeitos ou usa armas brancas como um anti-herói de *blockbusters*. Se retornarmos ao capítulo anterior, podemos perceber que no quesito filmes os alunos citaram muitas obras de terror. Ou seja, temos aqui um caso de pilhagem narrativa. A Aluna faz a aproximação de seus filmes preferidos a um fato do passado, sem citá-los.

Já a amostra de narrativa da aluna vinte e três pauta-se num relato de trabalho. Ela inicia com uma introdução genérica no primeiro parágrafo, mas que seleciona e destingue sujeitos, passa por detalhar o ritual, fazendo referência indireta a Hans Staden, e reserva um parágrafo para concluir a descrição. Ela encerra sua narrativa com sua própria opinião.

O uso de locuções e verbos no passado valorizaram a escrita da aluna, bem como o relato do ritual mais próximo ao real do que a amostra anterior, embora ela não faça uso direto da expressão ritual, a forma de descrição que a aluna utiliza demonstra que tal “festa” não era pura e simplesmente uma festa, mas que tinha um significado maior. Também contribui para não se chegar a idéia de ritual pelo fato de que a aluna demonstra alguns costumes quase como culinários, no trecho *“Tinham algumas pessoas ali da tribo que faziam farinha, sopa e etc, com as partes de dentro do corpo (tripa).”*

Uma idéia do presente que a aula se utiliza, e que deve ser melhor trabalhada, é a idéia de “sobrevivência”. Quando ela usa esse conceito, ela faz uma separação entre o que se vive hoje e o que se vivia no passado como algo separado e sem relação, apesar do uso de conceitos do presente, como casamento, quando refere-se a “mulher” do capturado. Capturado, aliás, termo muito mais correto que prisioneiro, tendo em vista que os indígenas enfrentavam o ritual antropofágico, e não fugiam dele.

O nível cinco, igualmente ao nível quatro, apresentou duas amostras. Nesse nível, podemos notar um nível maior de crítica, e um interesse maior numa diferenciação, ao mesmo tempo com alguns indícios de construção de semelhanças entre passado e presente, e também por terem algum grau de conclusão.

Aluna 15

*Eu intendi que os índios eram **agressivos**, mas se estivesse alguém que falasse a língua deles, eles iriam quase que **se “entregar”**, eles eram agressivos com as pessoas que eles não conheciam, **eles caçavam, pescavam e viviam a vida deles...** eu não acho que eles eram **“canibais”**, não acho mesmo! Eles eram quase nus, não tinham **roupas, nem educação**, porque ninguém tinha os ensinado nada, então por isso eles eram assim. **Seus costumes eram diferentes dos costumes dos portugueses. Então por isso os índios estranharam a chegada dos portugueses.***

A aluna quinze apresenta em sua narrativa uma articulação muito grande entre as informações, e, ao mesmo tempo, critica-os, quando questiona a questão do canibalismo. Em sua estrutura narrativa, ela introduz o conceito de que os índios são agressivos e o justifica em seguida. Ela questiona a fonte e, demonstra, através de argumentos o porque de questioná-la. Encerra com questões que se remetem aos costumes indígenas, e uma hipótese, a de que os índios estranharam os portugueses devido a um choque cultural.

O fio condutor que a aluna orientou sua narrativa foi o de demonstrar o que aprendeu, mas opinando e criticando as informações apresentadas, dentro do que fora apresentado. A aluna se vale de analogias com termos do presente, como a expressão “se entregar”, e as integra com noções do passado, como “agressividade” - que seria o oposto de “selvagem”, expressão essa que não fora citada na coleta.

As noções de costume intercalam-se entre passado e presente, como a noção de roupas ou educação, bem como a expressão “viviam a vida deles”. Isso nos leva a crer que a aluna, num processo construtivo, está mais próxima do que os alunos do nível anterior de problematizar a questão de costumes entre os sujeitos, mesmo questionando um conceito do passado – a questão do canibalismo. Isso também fica evidente no uso dos verbos, sendo passado para o passado e presente para o presente.

Aluno 29

Índios e Portugueses

*Os índios são mais **nojentos** eles caçam pessoas animais fazem uma fogueira e colocam para **açar** e já **comem** eles não tem **nojo** já são **acostumados** fazer isso por que foram **ensinados** desde criança por que isso lá a casa deles é ordem e **lei**.*

*Já os portugueses são mais **limpos** usam roupas **desentes** comem alimentos limpos não comem pessoas **trabalham para comprar comida** e que **são muito diferentes dos índio**.*

Já o aluno vinte e nove, apesar das diferenças para a amostra anterior, também se qualifica nesse nível, principalmente pela construção crítica de seu texto, embora possa parecer um pouco mais limitado, conforme veremos a seguir.

O aluno pensou sua narrativa em diferenciar os sujeitos do passado, e esse foi seu fio condutor. Ele inicia com um elemento inédito na coleta: a apresentação de um título para o texto. Que é justificado no primeiro capítulo, apesar de utilizar-se de um conceito do presente, “nojento”, a um sujeito – o indígena – de forma a afastá-lo do que somos no presente. Da mesma forma, ele utiliza conceitos próximos, como “decentes” e “limpos” para aproximar outro sujeito – o português do passado – ao nosso presente, de forma conclusiva.

Novamente, o conceito de lei aparece em uma narrativa, no sentido de ser algo bom a ser seguido, como costume. O interessante é o uso do conceito de trabalho que o aluno faz no final de sua narrativa, que não é preconceituoso, afinal, apenas os portugueses “trabalhavam para comprar comida”, ou seja, o aluno diferencia a questão do trabalho comunitário dos indígenas com a questão do trabalho remunerado dos portugueses.

Também há a mescla de informações, presentes na amostra anterior, bem como uma postura crítica. Só que a crítica aqui pauta-se na questão de respeito aos costumes dos indígenas

do passado, presente na noção de ensinado que o aluno usa, no sentido de “costumes que foram ensinados no passado” – apesar do uso da idéia de “nojento” – e da aproximação com o colonizador português do passado a nossa vida no presente.

Temos por fim as duas amostras de nível seis, que dentro da coleta do instrumento de análise II, mostraram maior grau de coerência narrativa e conceitual.

Aluna 26

Eu aprendi muito desse 1 mês de aula, muito sobre história, na época da colonização. Muito sobre os índios, sobre os portugueses, etc.

As desigualdades sociais entre os índios pobres e os portugueses ricos, as guerras etc.

Alguns índios se uniam aos portugueses com medo das guerras, pois muitos índios tribos que tentavam se unir e lutar, morreram,

Também sobre o canibalismo, as festas, como os índios faziam com os prisioneiros deles, etc.

Fizemos vários questionários que só ajudou a entender a história, suas diversas fontes, e muito mais.

As culturas diferentes pra cada um, como por exemplo os índios tomavam banho diariamente os portugueses não.

Isso foi um costume que os portugueses adotaram.

E um costume dos portugueses que os índios se acostumaram é a sua língua o latim.

As grandes viagens a barco que os índios faziam pra ir a luta e as grandes lutas;

Quando capturavam faziam um ritual onde as mulheres, tiravam tudo dentro e faziam sopa e os restos, o corpo, assava.

Foi muito bom.

A aluna vinte e seis lança mão de um texto completo, com começo meio e fim claros. Escolhe como fio condutor de seu texto relatar as aulas e demonstrar um debate com o que aprendeu, lançando mão de parágrafos curtos para organizar as ideias. Em sua introdução, a aluna já localiza espaço, tempo, sujeitos e problemas que a irão nortear durante sua narrativa, em seus dois primeiros parágrafos.

Ao mesmo tempo em que ela relata as atividades do projeto, ela demonstra alguns conhecimentos apreendidos por ela em sala de aula, bem como conhecimentos que ela aprendeu anteriormente. Podemos notar uma mescla de informações de Hans Staden, presente nos parágrafos quatro, nove e dez, conhecimentos retirados das apresentações de Darcy Ribeiro, como nos parágrafos três, seis, sete e oito. Os parágrafos dois, cinco e onze relatam suas opiniões e expressões pessoais. Apesar de uma conclusão em uma frase simples, o texto demonstra coerência e uma construção elaborada.

No uso de locuções e verbos, nota-se a presença de verbos no passado, sempre referindo-se ao passado, tanto da aprendizagem, quanto histórico, e alguns verbos no presente, relatando o pensamento presente. Conceitos complexos, como “fontes”, “colonização”, “desigualdades sociais”, que remetem a prática histórica, e bem usados – com a exceção da idéia de desigualdade

social, que, apesar de equivocada no passado, faz sentido na construção de um diálogo com o presente.

As ideias de canibalismo, de ritual e de festa – utilizada pela aluna como prática de significado – aliada a idéia de costumes e ritual, mostram a complexidade da formulação das ideias da aluna. Ainda existem algumas informações que ficam um pouco confusas, quando a aluna confunde a língua portuguesa com o latim – numa interpretação errônea do segundo capítulo do documentário de Darcy Ribeiro.

Aluno 27

*Os índios **capturavam** suas vítimas em conflitos e guerras. Eles **mantiam** suas vítimas em **cativeiro** até hora do **ritual**.*

*Na hora do **ritual** eles amarravam uma corda grossa na cintura do prisioneiro e na hora do **sacrifício** eles o **matavam** ele com uma paulada na cabeça e em seguida ele era cortado e colocado para assar. Todas as partes do índio era aproveitado inclusive os órgãos interiores para isso eles enfiavam um espeto no anus da vítima e com o que eles conseguiam tirar **eles faziam uma espécie de sopa ou mingau**.*

*Os índios sempre **manteram** suas **tradições** e uma delas era **construir grandes malocas onde poderia morar até 600 pessoas, eles tomavam banhos, dormiam em redes e quando ficavam doente usavam todos os remédios que conheciam como ervas, plantas e raízes**.*

Já o aluno vinte e sete se ateu a uma estrutura de menos parágrafos, porém, mais longos. Como fio condutor, ele procurou diferenciar os fatos do passado, a partir do que aprendeu. Inicialmente, ele introduz sua narrativa dando destaque ao ritual antropofágico tupinambá. No segundo parágrafo, descreve com detalhes o ritual, usando todas as descrições de Hans Staden, tanto dos quadrinhos quanto das atividades. No final, o aluno encerra citando costumes que diferenciam o sujeito indígena do presente, entretanto, mostrando-os como comuns.

Os verbos e locuções estão da mesma forma que a amostra anterior, em acordo com o tempo. Quanto a questão dos conceitos, o aluno coloca mais claramente o ritual, desde a escolha das palavras “prisioneiro”, “cativeiro”, “vítima” e “sacrifício”. Inclusive com a descrição “uma espécie de sopa ou mingau”, que desloca claramente a idéia de que parece, mas não é um mingau – no sentido usado no presente, mingau de aveia.

As ideias das tradições e dos costumes também estão bem localizadas. Embora a intenção do aluno é incerta, diferenciar o sujeito do passado, ou integrar alguns de nossos costumes ao passado? Fica difícil identificar, mas o uso de termos específicos, como “maloca”, a idéia ervas, plantas e raízes como remédios mostram essas duas hipóteses. Até porque, o fato do aluno se impressionar com as malocas, que comportavam até 600 pessoas, reflete um problema do presente, a moradia, visto que vimos no capítulo anterior que parte dos alunos moram em casas alugadas.

Tendo em vista essa análise, tivemos uma pequena alteração no modelo de narrativas proposto por Parente (2000), visualizando o respeito com as características da nossa coleta de dados. A alteração refere-se ao primeiro nível e ao segundo, conforme os motivos expostos no início desse capítulo. Dessa forma, nosso modelo acabou se configurando da seguinte forma.

Modelo das Narrativas Produzidas Pelos Alunos (em nosso trabalho)	
Estrutura Narrativa	
Nível 1	Fuga (<i>Preenchimento realizado apenas por obrigação, boicote a atividade por não existir ou não perceber a dialogia entre si e a atividade</i>)
Nível 2	Texto descritivo alternativo/fragmentos (<i>Frases soltas sem ligações entre os traços ou relatório com coerência interna, porém, fragmentado e simples</i>)
Nível 3	Texto descritivo simples (<i>Composto por partes de texto apresentando ligações entre os passos e outras partes por frases soltas embora com uma argumentação simples.</i>)
Nível 4	Texto descritivo com coerência (<i>Texto que se situa num nível intermédio, apresentando uma estrutura narrativa visível através de um fio condutor.</i>)
Nível 5	Texto descritivo explicativo (<i>Elaborado com lógica interna apresenta estrutura narrativa através de uma sequência organizativa pertinente.</i>)
Nível 6	Texto descritivo explicativo contextualizado (<i>Elaborado com alguma sofisticação e compreensão histórica obedece a uma estrutura narrativa histórica complexa.</i>)

Quadro 7 – Os seis modelos de narrativas produzidas pelos alunos, considerando nossa pesquisa

Os resultados obtidos até aqui revelam um pouco a dificuldade dos alunos em atividades escritas, e, como descrito no capítulo anterior, com o deslocamento no tempo. Entretanto, a construção de conhecimento fora evidenciada, principalmente quando analisamos a construção dos conceitos, o que veremos mais adiante.

Essa atividade se mostrou útil, pois através dela podemos diagnosticar algumas conceitualizações as quais os alunos tenham mais dúvidas. E demonstra que, dentro das limitações cognitivas de cada aluno, a história se manifesta em forma narrativa. Temos que considerar que esses níveis, na verdade, podem ser resumidos em três: aqueles que não conseguiram expressar-se pela narrativa – o primeiro nível, aqueles que estão começando a construir narrativas e ainda tem algumas dificuldades – os níveis dois, três e quatro, e aqueles que estão mais próximo de dominar a construção narrativa – os níveis cinco e seis.

Tendo em vista esses fatores, totalizamos dentro das amostragens as seguintes qualificações, e suas devidas porcentagens:

Nível	Número de amostras	Porcentagem
1	5	28%
2	3	17%
3	4	22%
4	2	11%
5	2	11%
6	2	11%

Tabela 12 – Número de amostras da coleta por nível, e suas respectivas porcentagens.

4.4 AS NARRATIVAS DOS ALUNOS SOBRE O JOGO DE RPG

Inicialmente, nossas análises se centrariam muito mais nas narrativas dos alunos sobre os jogos jogados por eles. Entretanto, nem todos os alunos entregaram suas redações, e alguns entregaram uma “redação coletiva”, uma redação só, válida para o grupo inteiro. Esse fora o nosso primeiro problema.

O segundo problema fora de que, das redações presentes, poucas se propuseram a atividade do projeto. Fora proposto aos alunos, após as aulas sobre os sujeitos indígenas, portugueses e o início da colonização, que eles organizassem um jogo com essa temática, em grupos de quatro a seis alunos. Parte da dificuldade, segundo o professor da turma, é a falta de hábito de trabalho em grupo, em decorrência das dificuldades apresentadas pelos discentes em trabalhar em grupo e manter a disciplina

Entretanto, vamos replicá-las aqui, com alguns comentários. Elas se tornaram válidas em alguns momentos, para identificar alguns conceitos, e confirmar algumas informações no levantamento de dados da turma. Vamos dividi-las da seguinte forma: as redações que não se referem em nenhum momento ao passado, as que fazem referências ao passado, mas centram-se mais no presente, e as que se referem mais ao passado, com algumas inferências no presente.

Vejam aqui as narrativas que não se referem, em nenhum momento, ao passado. Elas são de um mesmo grupo, como poderemos visualizar. Trata-se da mesma história, vista por vários ângulos.

Aluna 17

Há historia mais impresonante!!

Era uma vez vários amigos que se gostava Rochelly ,Damila ,Sunako Bem amava minhas amigas

_Oi sou Rochelly 16 eu morro com meus tios meus pais morreram quando eu tinha 3 aninhos

_Oi sou Dami tenho 16 e morro com meus pais eu adoro leite condensado.

Bom essas são minhas amigas que eu adoro semana passada tinha trabalha na casa da Dami tinha trabalho de ciência muito Díficil bem a mãe da Dami ajudou.

Eu e minhas amigas estamos procurando um namorados lindos se conhecer alguém aviza!

Eu morro sosinha meus pais morreram eu adoro minhas amigas agora elas são minba famílias

Bem quase contei minha vida aqui

Toc,Toc...

Há hespera um pouquinho tem alguém batendo na minba porta!

Ah oOii Amigas do coração

Fim

A aluna dezessete faz um pequeno relato de apresentação de sua personagem, uma adolescente com amizades, problemas, e todas expectativas que uma adolescente teria. Na verdade, essa narrativa demonstra com clareza a idéia de afetividade que temos no RPG. Quando criamos um personagem, o criamos à partir de nós mesmos. Ou, em outras palavras, o conceito

de ethos defendido por Marcussi (2005). De certa forma, também rumo a idéia de que para compreender o que nos aflige, também lançamos mão das ficções, o que vai de certo encontro com o defendido até aqui.

Aluna 18

Essa é uma História Baseada em muitos conflitos que envolve amor e amizade Tony é uma garota muito bonita .É interessante que era muito conhecida em vários lugares da cidade pois ela levava Rochely,veronica e Sunako para conhecer várias pessoas também e o objetivo dela Era arrumar um namorado para subuko era uma menina que não gostava de se envolver com caras Erados até se conhecer beijam um cara lindo e interessante Brayon não era esse tipo de cara que ela pensava Ela já era apaixonada ele fazia um tempinho já nas baladas Bryon foi se aproximando e querendo mostrar o seu sentimentos a Sunako e contar tudo de uma vez que era perdidamente apaixonado por Sunako tomy ajudava , ajudava É não se apaixonava por ninguém curtir dançar, beijar e e não queria coisa seria até que tomy conheceu um cara bonito que sinol muito tímido que dizia ser casado mas não Era por que já gostava de outro garota chamada Veronica tomy não sabia que.

Era sua amiga .tomy chegou em veronica e disse :

_Ai amigo vc não acredita Responde veronica:

_Ó é o Bragab oque gatinha Eu to afim dele , mas ele falou e que e casado mas eu não credito é claro um cara casado na balada nem aliamça ele tinha .

Tomy disse que não dava para agente ficar por que ele gostava de outra garota

É tomy deixou baixo no final da festa Breyon chama Veronica para dançar : por que vc diz que era casado Brayon responde

*_Não estou não , eu disse que era casado porque **tinha cherado uma farinha** mais agora eu estou são e quero ficar com a sua colega.*

Veronica Responde demoro

_Amiga tem algurm que tá afim de você

_Quem

_Oi gatinha diz Brayan

_Oi

ai eles foram conversar pra lá e depois ficaram Hoje estão namorando.

Já a aluna dezoito mostra uma preocupação com um tema ao qual apareceu nas primeiras impressões de nossa coleta, no instrumento socioeconômico: a questão das drogas. Aqui, as drogas aparecem como algo cotidiano na vivência de um adolescente, em seus meios de diversão. Não cabe aqui julgar, entretanto, isso é um fragmento de realidade, e essa escrita, talvez, uma tentativa de compreendê-lo.

A aluna dezoito, curiosamente, ao preencher o instrumento e análise II, entregou um relato simples, o que qualificou sua narrativa no nível 1. Mas pelo tamanho do texto entregue como narrativa de jogo, bem como os detalhes, supomos que o que lhe faltou fora tempo. Embora, em sua narrativa não haja nenhum ponto que possa ser correlacionado com as aulas.

Romances (sim, romances, da mesma forma que essas alunas assistem nos cinemas e nas novelas, muito citadas no instrumento de análise socioeconômico), drogas, baladas. Pauta também da aluna vinte.

Aluna 20

Essa é um História em que envolve muitos personagens Eu que Sou A Rachel, Rachel é uma garota que ficou sem os seus pais quando tinha apenas 3 anos de idade , ela tinha seus tios por sorte para cuidar dela Eles eram muito ricos e a acolheram Rachel

Rachel teve uma educação de auto classe .começou a se apaixonar por um cara desde sua infância e também dava aula de piano para garotinha e para jovens .

Quando ela completou 16 anos ela começou a sair de casa e sair para arrumar amigos , conhecer pessoas e se encontrava o Oscar .Ela saiu bastante ate que conheceu tamy,tamy era uma garota muito legal, divertida bonita e que conhece tudo da vida , diferente de Rachel.

Tamy tinha uma amiga muito legal também e apresentou a Rachel a Veronica .

E a gente saímos direto para divertir até que conheceram uma garota muito esquisita ,Mas também muito bonita que era mais valha do que todas.

O nome dela era Sunako Ela veio do Japão Ela tinha a mesma História que Rachel seus pais também tinham morrido.

Só que ninguém sabia que Sunako namorava Oscar o amor da vida de Rachel então Sunako apresentou Oscar para sua Amigas e então Sunako falou,

_Oi gente esse é o meu namorado Oscar.

Todas elas falaram

_Prazer.

E então Rachel não parava de olhar para ele pois ela tinha certeza que era ele.

Aí disse Sunako

_Rachel você esta estranha porque

_assim foram comer um pizza.

Na mesa Rachel só sabia fazer ma coisa , não parava de perguntar da vida de Oscar e as meninas acharam muito estranho pois Rachel nunca foi dessas

Sunako achou que Rachel estava dando em cima de seu namorado e logo quis ir embora ficou muito magoada.

Tamy achou que sua amiga Rachel não estava dando em cima do namorado de sua amiga porque Rachel já tinha contado pra ela que ela amava um cara chamado Oscar então a investigar essa história no outro dia.

_Rachel e esse Oscar que você tanto falou

_ai Tamy eu sei que é ele disse Rachel chorando

_não chora amiga ,mais que situação em!

_E muito difícil realmente

_Tamy falou

_Conversa com Sunako e revla tudo pra ela.

_Tambem boate...

_Sunako tenho que te falar uma coisa

_O que você quer amiga?

_E que ...Oscar seu namorado é o amor da minha vida eleque sempre falava.

Sunako fica sem palavra e dis

_Mais você tem certeza

_Tenho mais eu não sabia que era ele que você namorava .

Sunako fica triste e responde

_Eu sei o que você esta pensando Amiga já passei por isso pois não vou perder sua amizade porque essas coisas acontece

A gente ja estou indo .

Oscar responde

_tá cedo

E eles todos saem de perto incluindo Sunako.

_Mais você é o namorado da minha amiga eu não posso .

_Meu amor ! lembra quando a gente tinha 7 anos O que eu disse para você .

_Que você vai me amar para sempre.

_Isso mesmo isso não passa de uma brincadeira é um plano.

Mais to vendo que deu certo por tanto quer namorar comigo.

_tudo que eu quero é você e assim foram dançar...

Da mesma maneira que a aluna dezoito, o aluno oito também faz um texto de apresentação do seu personagem, entretanto, ele se guia pelo aspecto mais básico da dinâmica do RPG: o combate. Afora isso, é uma narrativa da qual não há como identificar uma época, exceto pela definição do personagem como índio, embora o nome seja uma pilhagem narrativa do filme Troia.

Aluno 8

O nome do meu carinha é aquiles. Ele é um índio que combateu contra os índios e muitas outras coisas entendeu ouviu ele é muito forte e e muito do mau os carinha tentaram ganhar deles vocês estão muito engarado pessarado aquele é fraco pois não é ele é muito forte e do bem poriso eles fica mais poderoso.

Os relatos a seguir são mesclas. Falam do passado e do presente. Na verdade, esses relatos falam pouco do passado, mas tem estruturas mais reconhecíveis do presente. Temos duas “narrativas coletivas” nessa categoria, e algumas individuais.

Narrativa coletiva – Alunos: 6, 15 e 29

Em uma cidade pobre, moravam EPAMINONDAS, SHICA, STUART E JUSTIN.

*Uma vez foram acampar e alugaram uma casa no meio de uma floresta, onde moravam índios. No **día 19 de outubro de 1989**, alguns portugueses vieram bater na porta da casa onde EPAMINONDAS estava então disse a ele que averia uma batalha que eles tinham que ajudar os índios, então EPAMINONDAS falou que ia e chamou os seus amigos para ajudar na batalha, então todos eles foram ajudar os portugueses, todos tinham poderes especiais então, ajudaram a matar os índios, voltaram pra casa da floresta, quase foram mortos, mas conseguiram se salvar, e voltaram para sua cidade.*

Aqui, tivemos a combatividade do RPG, com poderes especiais, aliadas a uma pequena confusão: a data. Os alunos sugeriram uma atividade do passado, a qual não está clara se é ajudar ou exterminar os índios, a mando dos portugueses. A data se justifica por uma dupla confusão: os personagens em sua ficha tem vinte e vinte e um anos nos dias atuais, o que dataria seus respectivos nascimentos no final da década de 1980. Entretanto, como a história deveria referir-se ao passado, os alunos a deslocaram para essa data. Isso mostra as dificuldades em deslocar-se pelo tempo.

Narrativa coletiva – Alunos 21 e 24

Erculano recebe uma noticia, que os portugueses querem expulsar os índios da cidade.

Ele já conta e Marcos ,e Marcos fala para Generoso,rapidamente fala para Marciano,e todos se reúnem para tratar do assunto e erculano diz:

_Gente ,gente vocês não sabem o que aconteceu os Poortuguêses querem expulsar os irmãos da cidade Gemero afirma:

*_Não isso não pode acontecer nos precisamos ajudalos , **pois os índios, tem que ter o mesmo respeito ,que todos nos tem** Marciano fala:*

_Gente vamos fazer ,que eles desistam , e eu já tenho uma , ideia , sem agente eles não pode fazer quese nada, então vamos fazer tipo um cordo

*Eles precisam da gente para, tudo Gemerson eles precisam da gente para seus **empresário , eu como treinador de futebol, Marcos como gerente dos mercadinhos,erculano***

como medico,vamos falar,que se os índios sair agente não vai mais trabalhar para eles e eles não vão a outra escola porque precisa muito de gente pois somos os únicos mais estudados.

Marcos diz:

_Gente acho que a gente precisa deles mesmo ,ai chegaram no acordo não vamos esperar os índios índios receberam casas doados .

E todos ficaram felizes , mais mais não como os portugueses ,porque além de tudo eles queria pega tirar os índios da cidade.

Aqui os personagens, claramente do presente, pó suas profissões de “treinador de futebol” e “empresário de mercadinhos”, resolvendo um problema do passado, com uma solução do presente: a construção de conjuntos populares no final. Isso reflete a preocupação do aluguel, que a família de alguns alunos enfrentam. Também a questão de posições sociais valorizadas hoje, como médico, empresário, futebolista.

Aluna 5

*O jogo foi a assim que começou num dia ensolarado que a chefe da cidade pequena no interior de São Paulo ,qu existe um **Gay** que não podia viver na cidade cheia de pessoas e crianças então o chefe Gilberto mandou seus dois policiais pelo-lo vivo ou morto para que ele saice da cidade, isso que aconteceu que os policiais não concequiram pegalo elas tentaramde tudo até uma festa eles queria fazer convida-lo mas não deu ele já tinha fugindo de barco para o leste de São Paulo ,com sua amiga Jani e os policiais dististiram de casalo e não ganharam seus 500 mil ,ficou o que livre e os policiais sofredores sem o dinheiro ,a chefe por o gay ter saído da cidade.*

A perseguição a um gay, uma temática com alguma correlação direta a sexualidade, proposta pela aluna cinco. Tem os mesmos referenciais que a amostra anterior, só que também menciona a questão homossexual. Sexo, que também aparece, só que de forma indireta, nos relatos iniciais das alunas dezoito e vinte, e no do aluno trinta e três, quando ele se no trecho destacado. Ele também teve o mesmo problema com o tempo da narrativa coletiva dos alunos seis, quinze e vinte e nove.

Aluno 33

A Historia de Francisco.

Francisco era um rapaz que morava numa tribo Mas ele tinha alguns inimigos que queria dizafiar ele e ele começou o jogo mas não deu para terminar.

Um dia ele foi na atribo vizinho e pegou uns povas escersito de Portugal que se ajuntou e foi atraç dele para o matalo eles perseguira ele.

Passaram 100dias ele voltou para pegar mas 5 mulheres mas tinha um escersito visitando eles para ver o que tinha ocoridel.

Ele voltou 1 semana depois ele não pegou ela aquele dia atrás ele fazia umas coizas com as mulheres e elas ficava na atribo.

Ele foi morto no dia 3\6\1990 com uma facada de peixeira na sua bariga e uma flechada na sua cabeça.

A seguir, as histórias que os alunos conseguiram referir-se mais ao passado do que ao presente. Vale dizer que as histórias fazem parte de dois grupos específicos da sala, ou seja, dois textos são a mesma versão de uma história; e os outros três, a mesma versão de uma outra

história. As duas narrativas finais são isoladas, não pertencendo ao grupo dos dois grupos retro citados.

Aluna 23

Meu nome é Talita mas na tribo todo mundo me chama de Tatá. Eu e minha irmã Sberon fomos abandonadas quando eramos pequenas. Até que uma tribo chamada Taiuwa estava passando pela floresta amazônica e nos encontrou e criou até hoje, não conhecemos nossos pais mas minha irmã Sberon disse que quando completássemos 20 anos íamos em busca de nossos pais.

Eu tenho muitos amigos aqui, já me apaixonei por um índio da tribo, namoramos bastante, nós íamos nos casar, mas numa guerra com outros índios, ele acabou morrendo, foi uma dor que eu nunca havia sentido.

Agora estou tão solitária não quero me apaixonar mais.

Passaram anos depois.

Hoje eu já estou com 25 anos e minha irmã Sberon está com 20 anos. Nós decidimos que daqui em diante nós iremos nos separar da tribo Taiuwa e vamos a procura de nossos pais.

Tatá: Viajamos bastante fomos na Itália, colocamos em vários jornais que estávamos procurando nossos pais. Colocamos assim: se por acaso você conhece uma mulher chamada Nicole e um homem chamado Nicon, que tenha perdido duas filhas com o nome Talita e Sberon, por favor ligar para o número 8422 6667. Obrigada!

Tatá: Foi difícil para mim minha irmã ficarmos ali na Itália pois não conhecia ninguém. Até que um senhor de 65 anos ligou pra mim, nós marcamos um lugar para se encontrar.

Ele disse que conhecia minha mãe e meu pai, disse que eles foram morar em Portugal, faz uns 20 anos que eles foram morar pra lá...

Elas foram pra Portugal a procura deles procuraram dias e dias até que encontraram.

Tatá: Conseguimos encontrar nossos pais depois de 4 meses. Descobrimos que nossa mãe é uma rainha e que o pai já havia morrido a 7 anos. Marcamos um encontro com nossa mãe.

Quatro dias depois...

Tatá: Hoje vamos encontrar com nossa mãe lá no castelo, pegamos um taxi até o aeroporto, demorou uma eternidade para chegar no castelo.

Os porteiros abriram os portões para nós. De longe já dava pra ver nossa mãe nos esprendo no jardim.

Nicole: Que saudade de vocês, minhas filhas (chorando) eu e seu pai procuramos vocês pelo mundo inteiro. Até que vocês apareceram.

Talita e Sberon foram morar ali no Castelo com a sua mãe. A Rainha Nicole II apresentou suas duas filhas para seu reino. As duas se tornaram princesas de Portugal.

As duas viveram muito felizes com sua mãe.

Elas também decidiram ajudar a tribo em que foram criadas

Interessante, se retornarmos as narrativas da aluna vinte e três, percebemos que ela usa o conceito de “sobrevivência” nas narrativas o instrumento de análise II, o que de certa forma desqualificaria a “vida” de um indígena. Entretanto, sua personagem foi criada entre índios, tinha amigos, namorou e quase casou, ou seja, teve uma vida, e não uma sobrevivência. Pode-se dizer que na ficção a aluna ultrapassou com tranquilidade a noção de sobrevivência.

Aluna 26

O que aprendi sobre o jogo foi muito bom! A gente montou nosso próprio personagem, dando força, habilidade, poder de fogo, pontos de vida, pontos de magia, etc.

Também tinha as vantagens e desvantagens. E a história a parte mais legal.

A minha é mais ou menos assim: Narrador:

Havia uma rainha que tinha 2 filhas, mas que não conhecia e não sabia aonde moravam

O seu nome era Nicole, ela dá aulas de canto e sonha em sair da cidade ir atrás de suas filhas e começar sua carreira de cantora.

Era passados um ano em que tinha decidido ir atrás de suas filhas e naquele dia foi. Começou pela Itália.

Foram muitas dificuldades chegou até a dormir na rua, e sem dinheiro voltou pra casa. Então, tive uma idéia vou colocar um anúncio nos jornais assim

- Atenção! Se alguém conhece ou sabe de duas garotas com o nome de Talita e Sharon que foram abandonadas quando pequenas, ligue para 91523790.

- Obrigado!

Peguei mais dinheiro e voltei pra Itália, a busca continuaria!

Não encontrei nada, a não ser um resto de anúncio rasgado e colado na parede na Itália, que me chamou a atenção, era um anúncio de duas garotas minhas, elas também me procuravam!!!

A parte do telefone estava rasgada, então procurei por tudo e não achei outros.

Minha esperança era que elas vissem o meu cartaz, e aconteceu, uma ligação de minhas filhas marcando um encontro.

O dia chegou, o porteiro abriu o portão e eu corri, conversamos e eu as abracei.

A aluna vinte e seis coloca os sonhos e as vivências do presente na presença de uma rainha. Mais uma vez o *ethos* aparece. Esse relato se torna interessante quando analisado com o relato anterior. Se desloca em amplos espaços, da floresta amazônica até a Europa mediterrânea, presença nas novelas da rede globo.

As duas narrativas se utilizam de duas coisas do presente, como solução para um problema proposto pelo jogo. Ambos da área de comunicação, que é a imprensa escrita e da telefonia móvel. Pelas dificuldades de imaginar a vida e a comunicação sem essas ferramentas, as alunas “transportam” para suas ficções essas ferramentas, com o intuito de dar uma solução ao problema proposto da narrativa, e termos um final de mais e filhas juntas e felizes.

Outro fator: quando perguntados aos alunos se alguém deveria pagar pelos prejuízos que foram causados pela colonização, boa parte dos alunos responderam que seria as pessoas dos países desenvolvidos. Foi o que aconteceu nessa narrativa.

Aluna 7

*Em 1983, em **Paris** uma linda Princesa chamada Glória tinha acabado de nascer. Sua família ficou muito feliz porque era a sua primeira filha.*

Ela foi crescendo cada vez mais e muito inteligente, ela as vezes ficava muito triste, porque seus pais não ficavam muito com elas, pois seus pais trabalhavam muito. Seu pai era exportador de escravos e não ficava muito em sua casa.

Com cinco anos de idade Glória perdeu sua mãe num acidente ela ficara muito triste e sozinha.

Com o passar do tempo Glória cresceu, já estava com 20 anos. Ela resolveu ir ver o trabalho de seu pai, quando chegou ficou apavorada vendo os índios apanhando e sendo escravos do meu pai.

Não concordou com isso e disse que era para acabar com isso.

***Ele não aceitou o que eu disse, mas todo dia escondido levava alguma coisa do meu reino** pra eles até que meu pai descobriu e me prendeu junto com eles até que consegui fugir para **a aldeia das Amazonas** e encontrei Kaik e Flor, um casal de índios.*

Temos aqui presente também o grande deslocamento espacial, de Paris a Amazônia. E também outra noção histórica que incomoda muito os alunos, a questão do escravismo. Porque uma pessoa escravizava a outra. Outro ponto de relato que nos lembra o *ethos* dos alunos é a

ausência dos pais no ambiente familiar, citada pela aluna. A solução, adotada pela personagem, era trazer coisa do reino para os escravizados. Até fugir com eles.

Aluna 25

O jogo foi muito legal! Gostei muito do jogo se pudesse queria jogar de novo.

Eu vou contar minha história o meu nome é Flor, eu tenho 25 anos, eu nasci numa aldeia localizada na Amazônia os meus pais eram muito legais a minha infância era muito bom.

Flor tinha um inimigo, Kaik, ele é um índio de uma aldeia inimiga, as aldeias teve uma batalha muito feia, o índio Kaik venceu a guerra.

O índio Kaik tem 37 anos e mora na Amazônia.

Tem uma menina que chama Glória é muito rica mora num castelo com seu pai, ela queria tudo o que via. Ela pedía, pedía uns escravos para o pai e ele deu e foi junto a índia Flor.

Já para a aluna vinte e cinco, a sua personagem não teve o final feliz, pois sua narrativa para quando foi capturada, depois do índio Kaik a vencer em um duelo, e, ao contrário das fontes trabalhadas em sala de aulas, não matá-la em um ritual. Mas a vendeu como escrava.

Aluno 28

Kaik era um índio que tinha uma aldeia inimiga.

Certa vez Kaik teve uma batalha com uma índia chamada Flor.

Foi uma batalha muito feia, mas Kaik venceu. Mas não matou a índia porque ele tinha código de onra.

Eu tenho 37 anos, moro na Amazônia. Tive muitos amigos e duas em especial que viraram princesas, uma que chamava Ana e morreu e outra que chamava Glória e virou princesa.

Eu vivo de tudo que caço e epesco. O maior perigo que Kaik enfrenta são os animais carnívoros.

Já o aluno vinte e oito, viveu livre. Na verdade, o personagem nem menciona a questão de escravos, mas cita os seus hábitos cotidianos, uma referência do jogador ao que aprendeu nas aulas. Interessante notar que tanto a aluna sete, a aluna vinte e cinco quanto o aluno vinte e oito entregaram o instrumento de pesquisa II com uma frase, ficando no nível 1.

Aluno 27

Touro em pé *era um índio que sofreu em sua infância com a perda de seus pais Touro em pé jurou vingar toda sua família. Ele cresceu isolado de tudo e de todos.*

Touro em pé virou num guerreiro e começou a defender a tribo onde foi criado.

Um dia os guerreiros da tribo perceberam a chegada de um povo estranho, um povo de pele branca.

Imediatamente os guerreiros foram chamar Touro em pé, na hora em que viu aquele povo de pele branca, ele se lembrou das pessoas que mataram seus pais, a partir daquele dia os índios começaram a ficar de vigia sem a espreita dos brancos.

Certo dia dois brancos estavam indo em direção da tribo e os índios na hora perceberam que os brancos estavam perto da tribo, eles resolveram atacar. Os brancos não tiveram reação e se renderam. Touro em pé, curioso para saber o que os brancos queriam chamou o Dito, que era o único índio que falava a língua dos brancos. Depois de os brancos explicarem o motivo dessa visita foram liberados pelos índios u nunca mais foram vistos na floresta novamente.

O aluno vinte e sete narra uma aventura de um chefe indígena protetor, o típico herói de filme de ação, mas que também é inteligente para tomar decisões. Outra vez vimos em uma

narrativa a ausência dos pais, ponto comum em algumas narrativas. O nome é uma clara referência ao chefe Touro Sentado, ícone pop de séries, *westerns* e desenhos animados.

Aluno 37

Tadeu é um homem muito vingativo , ele tem 20 anos de idade .Os seus amigos de infância parecia ser muito bom com ele mas no fundo queria acabar com ele.

E Tadeu percebeu isso e se mudou de Lisboa,para São Vicente ,SP e depois mudou para Santos,SP.e Agora so pensa em vingar de seus amigos para ficar feliz;

Tadeu um diafoi pra balada e encontrou uma Amante chamada Mayara e eles estão namorando sério e parece que vai se casar ,e já estão novos.

Um dia Tadeu voltou para Lisboa para vingar de seus amigos falsos e como já estava preparado encontrou todos com uma bomba caseira e pegou a bomba e acendeu e jogou Quando eles tentaram fugir não havia mais tempo

Porque a bomba era de pavio muito curto e mata todos e voltou para Santos e contruiu uma linda família com Mayara teve 3 filhos dois meninos e uma menina

E com seus filhos homens aconteceu a mesma coisa amigos falsos e depois matou.

O personagem do aluno trinta e sete também é um herói de filme de ação, mas esse bem mais parecido com os heróis de *Hollywood*, explodindo e se vingando de todos. Interessante pensar na idéia de maldição, porque o mesmo mal que afligiu seu personagem, também afligiu seus filhos homens. Outro ponto, há deslocamento espacial, Lisboa, São Paulo e Santos, mas não há menção do tempo. Outra demonstração da dificuldade temporal dos alunos. O aluno trinta e sete entregou apenas um relato simples, sem correlação com as aulas, no instrumento de análise II. Aqui, apesar de não falar do tempo passado, o aluno ao menos retratou alguma menção ao espaço trabalhado nas aulas.

4.5 SOBRE OS CONCEITOS TRABALHADOS PELOS ALUNOS

Considerando a análise do instrumento de análise II, decidimos destacar alguns pontos relevantes da análise, especialmente no que diz respeito à formação de conceitos apresentados pelos alunos. Segundo as narrativas dos próprios alunos, dois conceitos se mostraram fundamentais para o desenvolvimento da aula: o canibalismo praticado pelos índios e, mais amplamente, a questão dos costumes indígenas.

Embora a palavra "antropofagia" seja mais precisa para designar o conceito trabalhado, aceitamos a proposta dos alunos de focar, em primeiro plano, a ideia de "canibalismo", por ter sido uma ideia surgida entre eles mesmos e, em segundo lugar, por sua própria definição nos canais de informação que lhes foram disponibilizados: o dicionário e a Wikipédia .

Canibalismo é um tipo de relação ecológica em que certas espécies de animais se alimentam de indivíduos da mesma espécie. Segundo alguns investigadores, essa prática terá resultado da evolução das espécies, com o objetivo de eliminar os indivíduos menos aptos, por exemplo, provenientes de uma ninhada em que alguns filhotes saem dos ovos defeituosos ou imaturos (ver seleção natural)⁵⁰ (WIKIPEDIA, 2010)

Canibalismo. S.m. 1. Ferocidade de canibal. 2. Antropofagismo, Androfagia. 3. Ato de um animal devorar outro da mesma espécie ou da mesma família. (FERREIRA, 1986, p. 336)

Antropofagia. [Do grego anthropophágia] S.f. 1. Estado ou condição de antropofágo. (Confrontar Canibalismo)

(...)

Antropófago [Do Grego anthropófagos pelo Latim Anthropofagu] Adj. e S.m. Que ou aquele que come carne humana. (Confrontar Canibal) (FERREIRA, 1986p. 336)⁵¹

A partir daí, consideramos que quando aos alunos se referem a canibalismo, referem-se ao canibalismo praticado entre dois seres humanos, a antropofagia. A seguir, dentro do trabalho em sala de aula e identificado pelas narrativas dos alunos, isolamos alguns conceitos que dificultavam a visualização pelos mesmos da motivação da antropofagia entre os índios: a questão do ritual. Tal separação fica mais clara no quadro a seguir (Quadros 13, 21 e 22)

4.5.1 Sobre O Antropofagismo

As expressões mais comuns que desviam essa idéia eram expressões que referiam-se ao antropofagismo como um hábito alimentar. Nesse nível, temos o verbo “comer”, e suas expressões derivadas

- “comer portugueses”,
- comer indígenas”,
- “comer amigos”,
- “comer pessoas”,

Além das expressões:

- “carnívoro”,
- “saudável”,
- “churrasco humano”
- “comer [o inimigo] para se defender”.

⁵⁰ No cabeçalho encontra-se a seguinte informação: “Nota: Se procura pelo canibalismo entre seres humanos, veja Antropofagia.” (WIKIPEDIA, 2010)

⁵¹ Algumas abreviaturas do dicionário foram traduzidas para uma melhor clareza.

Essas ideias, dentro da teoria de Vigotsky, seriam pseudoconceitos ou preconceitos: elas atuam como conceitos formados, entretanto, ao serem analisadas junto ao conceito maior, percebe-se que elas ainda não conseguem dialogar com ele. Nesse caso, as palavras podem ser conceitos formados e bem estabelecidos pelos alunos, entretanto, quando colocamos elas ante a idéia de canibalismo, eles acabam sendo conceitos auxiliares a sua compreensão. O que obtemos nas narrativas foi uma amostra da construção dos conceitos no momento da aplicação do instrumento de análise II.

Quase todas as amostras, no pré-teste da aplicação do instrumento de análise II, lançam mão dos conceitos relativos ao verbo comer. Vale dizer que temos alguns comportamentos relativos ao uso desse verbo.

Algumas amostras não se deslocaram, ou seja, no pré-teste demonstraram o significado do canibalismo como rito alimentar, e mantiveram a idéia no pós-teste. Nesse patamar, as amostras dos alunos 6, 8, 18, 29. Os alunos 5, 21 e 33 configuram aqui o uso apenas no pré-teste, ou, logo mais serão delimitados outros conceitos que os intermediaram em outras situações.

Amostras que mantiveram a idéia de canibalismo como rito alimentar		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste
5	<i>Eu acho que a versão verdadeira é a imagem porque o índio não sabe o que é boi, vaca, os indígenas acha que a podem comer homem, eles não sabem o que é carne e o que é churrasco, o texto fala coisas que eu não sei que é verdade porque a certeza é um nome estranho, e esse carta vai mesmo ser entregue para o rei ou não, e os indígenas ou índios podem sim conhecer a igreja ou religião, e elas são muito diferente a imagem fala de uma coisa que pode sim ser real ou verdadeiro, a imagem fala dos índios e a carta fala de uma religião, porque sim elas diferentes, e nenhum pouco iguais. E os brancos quando chegaram no Brasil ele não era colonizado ainda e só morava os indígenas que viviam de comer animais que existe em seu mundo que agora morreu.</i>	<i>Que da para fazer histórias imaginando na cabeça e sim a história é muito legal. Que os índios são legais os indígenas também esse bimestre foi muito legal e diferente gostei muito eu lembro os índios são muito safados ele não tem roupa e não se veste com a muda eles são muito deformados, os indígenas também são muito fora de moda.</i>
6	<i>Eu acho que o verdadeiro é a imagem, porque os índios comem mesmo pessoas, e eu não acho que o texto é verdadeiro, porque os indígenas não fazem o que os portugueses fazem de verdade e os indígenas eram contra os portugueses, eu acho que a diferença é essa.</i>	<i>Eu aprendi, que nos tempos passados, as pessoas que vinham de outros países os índios achavam que eles iam MATAR então eles, se reuniram para matar os portugueses, para comer como: PÉS, CABEÇAS, BRAÇOS, PERNAS.</i>
8	<i>Porque parece que os portugueses cominhão a verdadeira é a imagem porque eles cominhão os inimigos porque eles são diferentes porque pelo texto não tem nada a ver com a figura porque são diferentes porque eles tipo a sim tá mostrando na figura tem muitas pessoas e no texto conta uma historia que conta que os portugueses não sabia falar a língua deles</i>	<i>Eu aprendi sobre os índios que os índios comem muitas difentes poriso eles que os índios cominha seus próprios amigos e falavam que inha ganbar os poderes e as forsas e que os índios cominhão muitas comidas diferentes e qui eles cominbas selebro dos índios matavam com pedaço de madeira os índios estavam cuidadando a natureza poriso que chegaram os portugueses tudo mudou a mata comesou a desapareser e os bichos eu lembro do [trecho indiscernível] poriso eu gosto muito de história dos homes da caverna e de muita otras coisas</i>
18	<i>Eu acho na minha opinião que a imagem é fausa por que jamais uma pessoa comeria outra pessoa a mesma espécie portanto os índios são diferentes de nós sim. Por que eles comem coisas diferentes de nós coisas que eles comem que nós não comemos por agente tem nojo e etc...</i>	<i>Neste bimestre nós fizemos redação, nós estudamos sobre Portugal ao chegar no Brasil, sobre os índios, nós fizemos o jogo do RPG. Preenchemos fichas, criamos personagens, assistimos dois filmes sobre Portugal e índios e etc...</i>
21	<i>Eu acho que é o texto porque falam que eles são saudáveis mesmo comendo verdura, legumes. E eu acho que as diferenças deles são porque na imagem mostra</i>	<i>Eu lembro que os índios faziam parte da colheitas da comidas e dos homem. Eles também prendia pessoas que tentavam fugir, também</i>

eles comendo seu inimigo, e eles tem que ser mais saudáveis.

enfiava um pal no anus e tirava e todas as partes de dentro e fazia um mingau e cortava o corpo em pedaços e assava fazendo festas.

Também estudamos sobre os portugueses e os índios colonizados e também sobre a chegada na ilha de barcos.

29	<i>Eu acho que a imagem é mais verdadeira porque mostra as pessoas que são índios eram pobres e mostra elas comendo um corpo humano que com certeza era um corpo de um português e mostra que naquela época os índios era bem diferente de nós porque eles comiam corpo humano e os portugueses comiam comidas diferentes em vez de um corpo humano porque os portugueses eram ricos e tinha o que comer, roupas e etc.</i>	<i>Índios e Portugueses</i> <i>Os índios são mais nojentos eles caçam pessoas animais fazem uma fogueira e colocam para açar e já comem eles não tem nojo já são acostumados fazer isso por que foram ensinados desde criança por que isso lá a casa deles é ordem e lei.</i> <i>Já os portugueses são mais limpos usam roupas desentes comem alimentos limpos não comem pessoas trabalham para comprar comida e que são muito diferentes dos índio.</i>
33	<i>Eu acho que a imagem é verdadeira pois eu já ouvi falar que índios comiam pessoas.</i> <i>A imagem é a mas verdadeira.</i> <i>Elas são diferentes pois pois a carta fala dos índios e a imagem não fala nada sobre a carta.</i>	<i>Eu lembro que os índios fazia a parte da colheita da comida e os homens fazia a extração da folha.</i> <i>Eles prede pessoas que tentavava fugir e enfiava um pal no anos e tirava o lado as partes de dentro e fazia um mingal do seebro e costura o corpo em pedaços e assava fazendo festa.</i>

Quadro 8 – Amostras que mantiveram a idéia de canibalismo como rito alimentar.

Cabe ressaltar que, no contexto da tabela anterior, o uso da ideia de comer não representou um retrocesso, mas sim uma forma de construção. Ademais, outras ideias apresentadas no texto corroboram essa interpretação. Por exemplo, a amostra da aluna seis menciona a ideia de “comer [os inimigos] para se defender”, que já havia sido abordada previamente.

Ao analisarmos a escrita do aluno oito, podemos inferir que seu conceito de comer se desenvolve a partir de uma formação de complexos, em que as ideias são articuladas por meio do verbo comer.

Os alunos 21 e 33, mencionados na tabela anterior, apresentam uma característica interessante: ambos compartilham a ideia de colheita, que funciona como uma informação intermediária que os leva a abandonar a ideia de canibalismo como rito alimentar .

O mesmo ocorre com a aluna 24, o que colocaremos na tabela a seguir para uma melhor visualização. Vale lembrar que a redação dessas três amostras mostram-se muito próximas, mas as validamos por não partilharem de um mesmo grupo.

Destaca-se também na tabela o uso da ideia de 'saudável' pelas alunas vinte e um e vinte e quatro, que pode ser interpretado como uma tentativa de diferenciar as práticas indígenas daquilo que consideram 'doentio' – ou seja, alimentar-se de carne humana. No entanto, essa diferenciação parece ser influenciada por preconceitos preexistentes, já que a possibilidade de utilizar carne humana na alimentação nunca foi estudada de forma científica.

Amostras que citam a idéia de colheita, como intermediário da idéia de antropofagia não-alimentar		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste
21	<i>Eu acho que é o texto porque falam que eles são saudáveis mesmo comendo verdura, legumes.</i> <i>E eu acho que as diferenças deles são porque na imagem mostra eles comendo seu inimigo, e eles tem que ser mais saudáveis.</i>	<i>Eu lembro que os índios faziam parte da colheitas da comidas e dos homem.</i> <i>Eles também prendia pessoas que tentavam fulga, também enfiava um pal no anus e tirava e todas as partes de dentro e</i>

		<i>fazia um mingau e cortava o corpo em pedaços e assava fazendo festas. Também estudamos sobre os portugueses e os índios colonizados e também sobre a chegada na ilha de barcos.</i>
24	<i>Eu acho que a carta é a verdadeira porque ela fala que os índios também são pessoas boas e eles também são saudáveis mesmo comendo pessoas e eles não tem lavouras, nem animais, nem legumes e são saudáveis . Eu também acho que eles são tão diferentes porque na carta eles estão falando que os índios comem só pessoas boas e na imagem eles comem qualquer um e não importa o que eles sejam</i>	<i>Eu lembro que os índios faziam a parte da colheita da comida e os homens faziam a extração da folha eles prendia as pessoas que tentava fugir e enfiavam um pau no anus e tirava todas as partes de dentro e fazia um mingau de sebreiro e cortava o corpo em pedaços e assava fazendo festa.</i>
33	<i>Eu acho que a imagem é verdadeira pois eu já ouvi falar que índios comiam pessoas. A imagem é a mais verdadeira. Eles são diferentes pois pois a carta fala dos índios e a imagem não fala nada sobre a carta.</i>	<i>Eu lembro que os índios faziam a parte da colheita da comida e os homens faziam a extração da folha. Eles prendem pessoas que tentavam fugir e enfiavam um pau no anus e tirava o lado as partes de dentro e fazia um mingau do sebreiro e costura o corpo em pedaços e assava fazendo festa.</i>

Quadro 9 – Amostras prejudicadas pela estratégia de fuga estabelecida pelos alunos.

Como nas etapas anteriores, tivemos casos aonde o processo de fuga nos impediu de tecer maiores considerações, como nos casos a seguir. Mesmo assim, podemos citar o uso, por parte do aluno trinta e sete da expressão churrasco humano, como uma analogia descritiva do ritual antropofágico. É uma narrativa bastante trabalhada pela aluna sete.

Amostras prejudicadas pela estratégia de fuga estabelecida pelos alunos		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste
7	<i>A mais verdadeira é a imagem porque antigamente existia índios canibais. Eles são diferentes porque o texto fala como eles eram religiosos e a imagem fala de como os índios eram carnívoros. Também são diferentes porque o (texto) se baseia nos que eles viviam, e a imagem se baseia no medo dos nativos</i>	<i>Todos são muito parecidos as imagens e os textos.</i>
25	<i>Eu acho que é a imagem porque os índios naquela época eram muito diferente de nós hoje eu acho que são os índios da imagem porque os índios gostava de carne dos inimigos para comer eles são diferentes porque eles tinham um jeito de viver do que está no texto , e os índios de hoje não mata mais humanos pra comer agora tem legumes e carne de animais etc, a imagem parece que é verdadeiro do que a carta porque é mais real e parece verdadeiro mais é melhor pesquisar a imagem e a carta.</i>	<i>Todos são muito parecidos as imagens e os textos</i>
28	<i>Eu acho que o documento verdadeiro é a imagem. Porque eu acho que a imagem é mais convincentes e eu já ouvi falar sobre este ritual indígena de antigamente e eu já li livro sobre isso. Eles são diferentes porque os portugueses acham que o indígenas era pacíficos e que eles acreditavam que os índios podiam ser religiosos. E eles são realmente canibais.</i>	<i>Todos são muito parecidos as imagens e os textos.</i>
37	<i>O 1º documento eu acho que é mais verdadeiro. O desenho é mais verdadeiro porque os índios não tem animais nem legumes para eles comerem. E eles não tem fé católica que nem os portugueses e na imagem mostra que os índios esta fazendo um churrasco humano e parece ser de portugueses porque parece ter uma pele mais bem cuidada. Eles são diferentes porque os índios não essa vida tão boa assim.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Jogo de RPG. ● Um monte de questionários. ● Texto de índios. ● Fazer um relatório sobre um filme de índios e portugueses.

Quadro 10 – Amostras prejudicadas pela estratégia de fuga estabelecida pelos alunos.

As amostras das alunas sete, vinte e vinte e seis usam o verbete “carnívoro”. Vale dizer que em suas narrativas, esse conceito segue a diferenciação, no pós-teste, para a idéia de antropofagia como ritual.

Amostras com a idéia de carnívoro		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste
7	<i>A mais verdadeira é a imagem porque antigamente existia índios canibais. Eles são diferentes porque o texto fala como eles eram religiosos e a imagem fala de como os índios eram carnívoros. Também são diferentes porque o (texto) se baseia nos que eles viviam, e a imagem se baseia no medo dos nativos</i>	<i>Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.</i>
20	<i>Eu acho que a segunda é a verdadeira, porque eu acho que nem um ser humano, nenhuma pessoa iria comer uma carne de outra pessoa, pois os índios são bons eles não comem carne de gente sim carne de animais como vaca, ovelha, boi, galinha, peixe e etc... Pra mim não existe pessoas ou tribos ou muito menos que comem carne de pessoas e também carnívoros. Eles são diferentes de nós sim, mais eles tem um coração bom e carnívoros jamais. Essa é a minha opinião</i>	<i>Bom, neste bimestre eu fiz muitos trabalhos sobre a história dos índios e os portugueses, bastante coisas interessantes e que eu não sabia, redações, bastante pesquisas sobre o que a agente acha da história, descobri que tem índio canibais e que eles fazem um ritual, se fazer uma coisa contra lei eles matam. Fizemos o jogo RPG, fizemos redações e trabalhos.</i>
26	<i>Eu acho que o verdadeiro é a imagem. Porque os índios cultivavam sim, tinham animais, não eram amigos com os portugueses e pegaram várias doenças e outras coisas com os portugueses que os deixou com um aspecto físico muito mal. A imagem diz que eles são carnívoros e o texto diz que são amigáveis com os portugueses que só comiam inhame e que não tinham animais, mas se eles comiam humanos comiam também animais, e pra isso precisavam cultivar. Essa é a minha opinião.</i>	<i>Eu aprendi muito desse 1 mês de aula, muito sobre história, na época da colonização. Muito sobre os índios, sobre os portugueses, etc. As desigualdades sociais entre os índios pobres e os portugueses ricos, as guerras etc. Alguns índios se uniam aos portugueses com medo das guerras, pois muitos índios tribos que tentavam se unir e lutar, morreram, Também sobre o canibalismo, as festas, como os índios faziam com os prisioneiros deles, etc. Fizemos vários questionários que só ajudou a entender a história, suas diversas fontes, e muito mais. As culturas diferentes pra cada um, como por exemplo os índios tomavam banho diariamente os portugueses não. Isso foi um costume que os portugueses adotaram. É um costume dos portugueses que os índios se acostumaram é a sua língua o latim. As grandes viagens a barco que os índios faziam pra ir a luta e as grandes lutas; Quando capturavam faziam um ritual onde as mulheres, tiravam tudo dentro e faziam sopa e os restos, o corpo, assava. Foi muito bom.</i>

Quadro 11 – Amostras com a idéia de carnívoro.

Essa idéia de antropofagia como ritual está presente nas amostras dos alunos sete, quinze, dezessete, vinte, vinte e seis e vinte oito. E que apenas a amostra dos alunos vinte e três e vinte e sete não se refere a idéia de comer, tanto no pré-teste como no pós-teste, sendo essas uma das narrativas com maior complexidade das amostras recolhidas.

Amostras com a idéia de canibalismo como rito		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste
7	<i>A mais verdadeira é a imagem porque antigamente existia índios canibais. Eles são diferentes porque o texto fala como eles eram religiosos e a imagem fala de como os índios eram carnívoros. Também são diferentes porque o (texto) se baseia nos que eles viviam, e a imagem se baseia no medo dos nativos</i>	<i>Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.</i>
15	<i>Na minha opinião o texto é o verdadeiro. Porque a imagem, sei lá, tem índios comendo pessoas, como canibais. E pelo que eu estudei até hoje, nunca ouvi falar que índio era canibal.</i>	<i>Eu entendi que os índios eram agressivos, mas se estivesse alguém que falasse a língua deles, eles iriam quase que se “entregar”, eles eram agressivos com as pessoas que eles não</i>

		<p>conheciam, eles caçavam, pescavam e viviam a vida deles..., eu não acho que eles eram “canibais”, não acho mesmo! Eles eram quase nus, não tinham roupas, nem educação, porque ninguém tinha os ensinados nada, então por isso eles eram assim. Seus costumes eram diferentes dos costumes dos portugueses. Então por isso os índios estranharam a chegada dos portugueses.</p>
17	<p>Eu acho que a carta porque a carta combina mais com os índios e os índios são pacíficos e acredito que eles nunca faria isso.</p>	<p>Bom eu aprendi que os índios tinha vários tipos os canibais (que comia humanos) e os pacíficos existiam índio pra tudo os índios tinham seu próprios remédios e os portugueses não eles comprava, eu aprendi que os índios tinha um chefe e que os rivais deles eram os portugueses e que ele seqüestravam os portugueses e torturava até a morte. E quando os portugueses vieram pra cá tentavam compra os índios só que os índios não quis com isso fez uma guerra bem forte.</p> <p>E quando os índios pegaram uns portugueses eles torturaram tomavam o sangue o crânio dos portugueses e cortavam a cabeça os membros e tudo o que tinha dentro do corpo como tripa fígado eles faziam uma sopa enorme com tudo que tinha dentro até os olhos, bem foi isso e mais um pouco não tenho tempo pra escrever tudo só resumi</p>
20	<p>Eu acho que a segunda é a verdadeira, porque eu acho que nem um ser humano, nenhuma pessoa iria comer uma carne de outra pessoa, pois os índios são bons eles não comem carne de gente sim carne de animais como vaca, ovelha, boi, galinha, peixe e etc... Pra mim não existe pessoas ou tribos ou muito menos que comem carne de pessoas e também carnívoros. Eles são diferentes de nós sim, mais eles tem um coração bom e carnívoros jamais. Essa é a minha opinião</p>	<p>Bom, neste bimestre eu fiz muitos trabalhos sobre a história dos índios e os portugueses, bastante coisas interessantes e que eu não sabia, redações, bastante pesquisas sobre o que a agente acha da história, descobri que tem índio canibais e que eles fazem um ritual, se fazer uma coisa contra lei eles matam. Fizemos o jogo RPG, fizemos redações e trabalhos.</p>
26	<p>Eu acho que o verdadeiro é a imagem. Porque os índios cultivavam sim, tinham animais, não eram amigados com os portugueses e pegaram várias doenças e outras coisas com os portugueses que os deixou com um aspecto físico muito mal. A imagem diz que eles são carnívoros e o texto diz que são amigáveis com os portugueses que só comiam inhame e que não tinham animais, mas se eles comiam humanos comiam também animais, e pra isso precisavam cultivar. Essa é a minha opinião.</p>	<p>Eu aprendi muito desse 1 mês de aula, muito sobre história, na época da colonização. Muito sobre os índios, sobre os portugueses, etc.</p> <p>As desigualdades sociais entre os índios pobres e os portugueses ricos, as guerras etc.</p> <p>Alguns índios se uniam aos portugueses com medo das guerras, pois muitos índios tribos que tentavam se unir e lutar, morreram,</p> <p>Também sobre o canibalismo, as festas, como os índios fazia com os prisioneiros deles, etc.</p> <p>Fizemos vários questionários que só ajudou a entender a história, suas diversas fontes, e muito mais.</p> <p>As culturas diferentes pra cada um, como por exemplo os índios tomavam banho diariamente os portugueses não.</p> <p>Isso foi um costume que os portugueses adotaram.</p> <p>E um costume dos portugueses que os índios se acostumaram é a sua língua o latim.</p> <p>As grandes viagens a barco que os índios faziam pra ir a luta e as grandes lutas;</p> <p>Quando capturavam faziam um ritual onde as mulheres, tiravam tudo dentro e faziam sopa e os restos, o corpo, assava .</p> <p>Foi muito bom.</p>
27	<p>O texto para mim é o mais verdadeiro porque essa imagem é baseada no medo que os europeus tinham dos índios. As duas são diferentes porque uma se baseia nos que eles viram e a outra se baseia no medo dos nativos</p>	<p>Os índios capturavam suas vítimas em conflitos e guerras. Eles mantiam suas vítimas em cativeiro até hora do ritual.</p> <p>Na hora do ritual eles amarravam uma corda grossa na cintura do prisioneiro e na hora do sacrifício eles o matavam ele com uma paulada na cabeça e em seguida ele era cortado e colocado para assar. Todas as partes do índio era aproveitado inclusive os órgãos interiores para isso eles enfiavam um espeto no anus da vítima e com o que eles conseguiam tirar eles faziam uma espécie de sopa ou mingau .</p> <p>Os índios sempre manteram suas tradições e uma delas era construir grandes malocas onde poderia morar até 600 pessoas, eles tomavam banhos, dormiam em redes e quando ficavam doente usavam todos os remédios que conheciam como ervas, plantas e raízes.</p>
28	<p>Eu acho que o documento verdadeiro é a imagem.</p>	<p>Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.</p>

*Porque eu acho que a imagem é mais convincente e eu já ouvi falar sobre este ritual indígena de antigamente e eu já li livro sobre isso.
Eles são diferentes porque os portugueses acham que o indígenas era pacíficos e que eles acreditavam que os índios podiam ser religiosos.
E eles são realmente canibais.*

Quadro 12 – Amostras com a idéia de canibalismo

A partir dessas exposições, podemos mapear os conceitos utilizados até o conceito principal, e delimitá-los, dentro da dinâmica da aula, como pseudoconceitos, dispostos na tabela a seguir.

Quadro orientador do conceito de antropofagia, trabalhada em aula	
Antropofagia	
(por prática é sinônimo de)	
Canibalismo	
Cujos conceitos podem ser auxiliares	Cujos conceitos podem ser pseudo-conceitos
<ul style="list-style-type: none"> • Colheita; • Extração da folha (Extrativismo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comer; • Saudável; • Carnívoro;

Quadro 13 – Quadro orientador do conceito de antropofagia

4.5.2 Sobre O Conceito De Costumes

Costume, e em alguns casos, a palavra tradição, foram para os alunos as palavras chave dessa atividade. Primeiro, pelas aproximações e diferenças realizadas diante da cultura indígena e a dos próprios, através das atividades desenvolvidas em sala de aula. Em segundo, lançando mão da mesma estratégia utilizada anteriormente com a idéia de antropofagia, temos:

Designam-se como costumes as regras sociais resultantes de uma prática reiterada de forma generalizada e prolongada, o que resulta numa certa convicção de obrigatoriedade, de acordo com cada sociedade e cultura específica.

Tradição (...) é a transmissão de práticas ou de valores espirituais de geração em geração, o conjunto das crenças de um povo, algo que é seguido conservadoramente e com respeito através das gerações. (WIKIPEDIA, 2010)

Costume [do Latim consuetudine] S.m. 1. Uso, Hábito ou prática geralmente observada(...). 2. Particularidade ou característica. (...) 3. Jurisprudência baseada no uso e não na lei escrita. (...) 5. Uso ou moda (...) 6. Trajo adequado ou característico (...). 7. Teatr. Vestuário de teatro. (FERREIRA, 1986, p. 490)

Tradição [do latim traditione] S.f. 1. Ato de transmitir ou entregar. 2. Transmissão oral de lendas, fatos, etc., de idade em idade, de geração em geração. 3. Transmissão de valores espirituais através de gerações. 4. Conhecimento ou prática resultante da transmissão oral ou de hábitos inveterados. 5. Recordação, memória. (Idem, p. 1696)

Portanto, vale dizer, e demonstraremos pelas narrativas dos alunos que, cognitivamente, o uso de tradição refere-se a costumes que os mesmos observaram nas aulas. A idéia de costume é importante justamente para a diferenciação das culturas, sem colocá-las em níveis, apenas demonstrando que elas são diferentes.

Da mesma forma, vale dizer que existiram pré-conceitos ou pseudo-conceitos nessa etapa, entretanto, houve maiores números de conceitos intermediários, dada a complexidade do respeito aos costumes estranhos. Os alunos lançaram mão de vários conceitos que auxiliavam a compreensão da idéia de costumes, as quais apresentaremos aqui.

Conforme citamos anteriormente, o conceito de comer também atuou como um pré-conceito nesse quesito, por inibir a noção de um conceito auxiliar importante a compreensão dos costumes, a idéia de ritual. Vale dizer que não repetiremos alguns esquemas expostos anteriormente, como o referente ao idéia de alimentação no canibalismo antropofágico, nem as amostras que caracterizam fuga, evitando nos repetir.

O primeiro conceito é o de “Extração da folha”, que se refere a atividade extrativista dos indígenas. Apesar de um conceito que atuou de forma intermediária na questão do canibalismo, quando nos referimos a costumes acabou tendo efeito contrário, pois, inibiu a idéia de cultivo como prática comum dos indígenas. As narrativas dos pós-testes dos alunos vinte e quatro e trinta e três trazem consigo esse conceito, com a idéia de colheita, como coisas separadas.⁵²

Relatos com a idéia de extrativismo e colheita	
Aluna 24	Aluno 33
<i>Eu lembro que os índios fazia a parte da colheita da comida e os homens faziam a extração da folha eles prendia as pessoas que tentava fugir e enfiavam um pau no ânus e tirava todas as partes de dentro e fazia um mingau de selegro e cortava o corpo em pedaços e assava fazendo festa</i>	<i>Eu lembro que os índios fazia a parte da colheita da comida e os homens fazia a extração da folha. Eles prede pessoas que tentavava fugir e enfiava um pal no anos e tirava o lado as partes de dentro e fazia um mingal do selegro e costura o corpo em pedaços e assava fazendo festa.</i>

Quadro 14 – Quadro com narrativas relativas a idéia de extrativismo e colheita

Já a idéia de colheita, como um costume em comum entre indígenas, portugueses, e a nossa sociedade, aparece em alguns relatos, das alunas vinte e um e vinte e seis. Juntamente aos dois anteriores, eles mostram a incidência de tal conceito, de maneira incompleta na tabela anterior e de maneira mais completa nessa última amostra. Podemos averiguar que a narrativa da

⁵² Relembrando que, como citado anteriormente, a redação desses dois alunos são muito semelhantes, porém, por serem de grupos diferentes, as utilizo sem supor que sejam uma cópia.

aluna vinte um se aproxima muito das narrativas demonstradas na tabela 22, mas com informações adicionais, enquanto a narrativa da aluna vinte e seis é mais complexa.

Relatos com a idéia de colheita	
Aluna 21	Aluna 26
<p><i>Eu lembro que os índios faziam parte da colheitas da comidas e dos homem.</i></p> <p><i>Eles também prendia pessoas que tentavam fugir, também enfiava um pal no anus e tirava e todas as partes de dentro e fazia um mingau e cortava o corpo em pedaços e assava fazendo festas.</i></p> <p><i>Tambem estudamos sobre os portugueses e os índios colonizados e também sobre a chegada na iba de barcos.</i></p>	<p><i>Eu acho que o verdadeiro é a imagem. Porque os índios cultivavam sim, tinham animais, não eram amigados com os portugueses e pegaram várias doenças e outras coisas com os portugueses que os deixou com um aspecto físico muito mal.</i></p> <p><i>A imagem diz que eles são carnívoros e o texto diz que são amigáveis com os portugueses que só comiam inhame e que não tinham animais, mas se eles comiam humanos comiam também animais, e pra isso precisavam cultivar.</i></p> <p><i>Essa é a minha opinião.</i></p>

Quadro 15 – Quadro complementar com narrativas relativas a idéia de colheita

Vale citar que a aluna vinte e seis, em seu pré teste, usa a expressão “carnívoro” (vide Tabela 19). cremos que através de sua narrativa, a idéia de cultivo foi um canalizador que auxiliou na construção da idéia de ritual e de canibalismo.

Outro conceito interessante foi o de fé. Na verdade, esse conceito teve papel ambíguo, pois referia a visão descrita na carta de Caminha a qual s índios não tinham Religião, e que poderiam se tornar bons cristãos. Ou seja, quando o aluno podia discernir que essa fala falava de uma fé católica, ela se tornou um conceito auxiliar para a compreensão dos costumes. Do contrário, ela tornou-se um pseudo-conceito, pois inibia a idéia de que os indígenas tinham a sua própria religião. Notamos que houve incidência de alguns relatos de alunos que cometeram fuga no preenchimento do pós-teste.

Relatos com a idéia de religião		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste
5	<p><i>Eu acho que a versão verdadeira é a imagem porque o índio não sabe o que é boi, vaca, os indígenas acha que a podem comer homem, eles não sabem o que é carne e o que é churrasco, o texto fala coisas que eu não sei que é verdade porque a certeza é um nome estranho, e esse carta vai mesmo ser entregue para o rei ou não, e os indígenas ou índios podem sim conhecer a igreja ou religião, e elas são muito diferente a imagem fala de uma coisa que pode sim ser real ou verdadeiro, a imagem fala dos índios e a carta fala de uma religião, porque sim elas diferentes, e nenhum pouco iguais. E os brancos quando chegaram no Brasil ele não era colonizado ainda e só morava os indígenas que viviam de comer animais que existe em seu mundo que agora morreu.</i></p>	<p><i>Que da para fazer histórias imaginando na cabeça e sim a história é muito legal.</i></p> <p><i>Que os índios são legais os indijenas também esse bimestre foi muito legal e diferente gostei muito eu lembro os índios são muito safados ele não tem roupa e não se veste com a muda eles são muito deformados, os indígenas também são muito fora de moda.</i></p>
7	<p><i>A mais verdadeira é a imagem porque antigamente existia índios canibais. Eles são diferentes porque o texto fala como eles eram religiosos e a imagem fala de como os índios eram carnívoros.</i></p> <p><i>Também são diferentes porque o (texto) se baseia nos que eles viviam, e a imagem se baseia no medo dos nativos</i></p>	<p><i>Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.</i></p>
23	<p><i>Eu acho que a mais verdadeira é a imagem. Porque ela parece ser mais específica mais real do que o texto.</i></p> <p><i>Eles são diferentes porque cada um falam, mostram de outro jeito.</i></p>	<p><i>Aprendemos muito sobre os índios, como eles sobreviviam, as guerras com os portugueses, as caças.</i></p> <p><i>Quando eles capturavam os portugueses, eles prendiam o prisioneiro e ficavam festejando dias e dias em volta dele, até que</i></p>

O texto eles são mais cristão e a imagem não.

chamavam a mulher do prisioneiro para ver sua morte. Eles cortavam o prisioneiro e tiravam os órgãos de dentro do corpo. Tinham algumas pessoas ali da tribo que faziam farinha, sopa etc, com as partes de dentro do corpo (tripa).

Depois que eles matavam o prisioneiro eles comiam .

As guerras entre os índios e os portugueses, duraram anos e anos.

Gostei de mais destas aulas que tivemos neste 2º bimestre aprendi bastante, gostei dos vídeos, do jogo. Foi muito legal.

Todos são muitos parecidos as imagens e os textos.

28	<p><i>Eu acho que o documento verdadeiro é a imagem. Porque eu acho que a imagem é mais convincentes e eu já ouvi falar sobre este ritual indígena de antigamente e eu já li livro sobre isso.</i></p> <p><i>Eles são diferentes porque os portugueses acham que o indígenas era pacíficos e que eles acreditavam que os índios podiam ser religiosos.</i></p> <p><i>E eles são realmente canibais.</i></p>	
37	<p><i>O 1º documento eu acho que é mais verdadeiro. O desenho é mais verdadeiro porque os índios não tem animais nem legumes para eles comerem.</i></p> <p><i>E eles não tem fé católica que nem os portugueses e na imagem mostra que os índios esta fazendo um churrasco humano e parece ser de portugueses porque parece ter uma pele mais bem cuidada.</i></p> <p><i>Eles são diferentes porque os índios não essa vida tão boa assim.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Jogo de RPG.</i> ● <i>Um monte de questionários.</i> ● <i>Texto de índios.</i> ● <i>Fazer um relatório sobre um filme de índios e portugueses.</i>

Quadro 16 – Quadro com narrativas relativas a idéia de religião.

Outra idéia recorrente e interessante, que se focava bastante com conceitos do presente, forma as ideias referentes a desigualdade social, riqueza e pobreza. Riqueza, quando falava diretamente a idéia de trabalho assalariado, como cita o aluno vinte e nove, é um conceito auxiliar na idéia de que os indígenas não faziam uso de valores monetários ou comerciais, e que sua noção de trabalho – o índio trabalhava apenas para o sustento do próprio e dos familiares – diferenciava da noção de trabalho dos portugueses – trabalho como gerador de riquezas. Essa diferenciação não fica clara na narrativa da aluna vinte e seis.

Relatos com a idéia de Desigualdade Social		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste
26	<p><i>Eu acho que o verdadeiro é a imagem. Porque os índios cultivavam sim, tinham animais, não eram amigos com os portugueses e pegaram várias doenças e outras coisas com os portugueses que os deixou com um aspecto físico muito mal.</i></p> <p><i>A imagem diz que eles são carnívoros e o texto diz que são amigáveis com os portugueses que só comiam inhame e que não tinham animais, mas se eles comiam humanos comiam também animais, e pra isso precisavam cultivar.</i></p> <p><i>Essa é a minha opinião.</i></p>	<p><i>Eu aprendi muito desse 1 mês de aula, muito sobre história, na época da colonização. Muito sobre os índios, sobre os portugueses, etc.</i></p> <p><i>As desigualdades sociais entre os índios pobres e os portugueses ricos, as guerras etc.</i></p> <p><i>Alguns índios se uniam aos portugueses com medo das guerras, pois muitos índios tribos que tentavam se unir e lutar, morreram,</i></p> <p><i>Também sobre o canibalismo, as festas, como os índios fazia com os prisioneiros deles, etc.</i></p> <p><i>Fizemos vários questionários que só ajudou a entender a história, suas diversas fontes, e muito mais.</i></p> <p><i>As culturas diferentes pra cada um, como por exemplo os índios tomavam banho diariamente os portugueses não.</i></p> <p><i>Isso foi um costume que os portugueses adotaram.</i></p> <p><i>E um costume dos portugueses que os índios se acostumaram é a sua língua o latim.</i></p> <p><i>As grandes viagens a barco que os índios faziam pra ir a luta e as grandes lutas;</i></p> <p><i>Quando capturavam faziam um ritual onde as mulheres, tiravam tudo dentro e faziam sopa e os restos, o corpo, assava . Foi muito bom.</i></p>

29	<i>Eu acho que a imagem é mais verdadeira porque mostra as pessoas que são índios eram pobres e mostra elas comendo um corpo humano que com certeza era um corpo de um português e mostra que naquela época os índios era bem diferente de nós porque eles comiam corpo humano e os portugueses comiam comidas diferentes em vez de um corpo humano porque os portugueses eram ricos e tinha o que comer, roupas e etc.</i>	<i>Índios e Portugueses Os índios são mais nojentos eles caçam pessoas animais fazem uma fogueira e colocam para avar e já comem eles não tem nojo já são acostumados fazer isso por que foram ensinados desde criança por que isso lá a casa deles é ordem e lei. Já os portugueses são mais limpos usam roupas desentes comem alimentos limpos não comem pessoas trabalham para comprar comida e que são muito diferentes dos índio.</i>
----	---	--

Quadro 17 – Quadro com narrativas relativas a idéia de Desigualdade Social.

Fora complexo, por exemplo em determinar a descrição do aprisionamento dos índios, antes do ritual. Os alunos usam vários verbetes para defini-los, além do fato que, ao conseguirmos determinar um diferenciador entre os dois, precisaríamos de mais dados dos que constam nas narrativas. Mas conseguimos um exercício interessante, ao comparar dois conceitos utilizados pelos alunos dezessete e vinte e sete. A idéia usada pela aluna dezessete, “tortura” evoca-se com as idéias de nosso presente, bem explicitadas anteriormente quanto a idéia de torturas presentes em filmes de terror. Já o aluno vinte e sete usa o termo “cativeiro”.

Relatos com idéias de aprisionamento	
Aluna 17	Aluno 27
<i>Bom eu aprendi que os índios tinha vários tipos os canibais (que comia humanos) e os pacíficos existian índio pra tudo os índios tinbas seu próprios remédios e os portugueses não eles comprava, eu aprendi que os índios tinha um chefe e que os rivais deles eram os portugueses e que ele seqüestravam os portugueses e torturava até a morte. E quando os portugueses vieram pra cá tentavam compra os índios só que os índios não quis com isso fez uma guerra bem forte. E quando os índios pegaram uns portugueses eles torturaram tomavam o sangue o crânio dos portugueses e cortavam a cabeça os membros e tudo o que tinha dentro do corpo como tripa fígado eles faziam uma sopa enorme com tudo que tinha dentro até os olhos, bem foi isso e mais um pouco não tenho tempo pra escrever tudo só resumi</i>	<i>Os índios capturavam suas vítimas em conflitos e guerras. Eles mantiam suas vítimas em cativeiro até hora do ritual. Na hora do ritual eles amarravam uma corda grossa na cintura do prisioneiro e na hora do sacrificio eles o matavam ele com uma paulada na cabeça e em seguida ele era cortado e colocado para assar. Todas as partes do índio era aproveitado inclusive os órgão interiores para isso eles enfiavam um espeto no anus da vítima e com o que eles conseguiam tirar eles faziam uma espécie de sopa ou mingau . Os índios sempre manteram suas tradições e uma delas era construir grandes malocas onde poderia morar até 600 pessoas, eles tomavam banhos, dormiam em redes e quando ficavam doente usavam todos os remédios que conheciam como ervas, plantas e raízes.</i>

Quadro 18 – Quadro com narrativas relativas ao aprisionamento realizado pelos indígenas.

Por último, um conceito relatado pela aluna cinco, que é auxiliar a idéia de costume e tradição. Ao notar que certos costumes não existem mais, perdidos no passado, a aluna cita um “mundo que morreu”, tradições e costumes que não existem mais. Ou seja “um mundo (indígena) que morreu”, que por usa vez é contra partida de pré-conceitos que qualificam esses costumes como algo ruim. Interessante notar que a própria aluna cinco faz uso de tais pré-conceitos. Temos por exemplo, a idéia de “vida” e de “sobrevivência”, um exemplo disso e já citado anteriormente. E outras idéias que acabam por rebaixar a vivência e os costumes dos indígenas, como educação, lei e ordem usados nas amostras a seguir.

Relatos com a idéia de “Mundo (indígena) que morreu”		
Aluno	Pré-teste	Pós-teste
5	<i>Eu acho que o verdadeiro é a imagem. Porque os índios cultivavam sim, tinbam animais, não eram amigados com os portugueses e pegaram várias doenças e outras coisas com os portugueses que os deixou com um aspecto físico muito mal.</i>	<i>Eu aprendi muito desse 1 mês de aula, muito sobre história, na época da colonização. Muito sobre os índios, sobre os portugueses, etc. As desigualdades sociais entre os índios pobres e os portugueses</i>

A imagem diz que eles são carnívoros e o texto diz que são amigáveis com os portugueses que só comiam inhame e que não tinham animais, mas se eles comiam humanos comiam também animais, e pra isso precisavam cultivar.

Essa é a minha opinião.

ricos, as guerras etc.

Alguns índios se uniam aos portugueses com medo das guerras, pois muitos índios tribos que tentavam se unir e lutar, morreram,

Também sobre o canibalismo, as festas, como os índios fazia com os prisioneiros deles, etc.

Fizemos vários questionários que só ajudou a entender a história, suas diversas fontes, e muito mais.

As culturas diferentes pra cada um, como por exemplo os índios tomavam banho diariamente os portugueses não.

Isso foi um costume que os portugueses adotaram.

E um costume dos portugueses que os índios se acostumaram é a sua língua o latim.

As grandes viagens a barco que os índios faziam pra ir a luta e as grandes lutas;

Quando capturavam faziam um ritual onde as mulheres, tiravam tudo dentro e faziam sopa e os restos, o corpo, assava .

Foi muito bom.

15	<p><i>Eu acho que a imagem é mais verdadeira porque mostra as pessoas que são índios eram pobres e mostra elas comendo um corpo humano que com certeza era um corpo de um português e mostra que naquela época os índios era bem diferente de nós porque eles comiam corpo humano e os portugueses comiam comidas diferentes em vez de um corpo humano porque os portugueses eram ricos e tinha o que comer, roupas e etc.</i></p>	<p><i>Índios e Portugueses</i> <i>Os índios são mais nojentos eles caçam pessoas animais fazem uma fogueira e colocam para avar e já comem eles não tem nojo já são acostumados fazer isso por que foram ensinados desde criança por que isso lá a casa deles é ordem e lei.</i> <i>Já os portugueses são mais limpos usam roupas desentes comem alimentos limpos não comem pessoas trabalham para comprar comida e que são muito diferentes dos índio.</i></p>
23	<p><i>Eu acho que a mais verdadeira é a imagem . Porque ela parece ser mais específica mais real do que o texto.</i> <i>Eles são diferentes porque cada um falam, mostram de outro jeito.</i> <i>O texto eles são mais cristão e a imagem não.</i></p>	<p><i>Aprendemos muito sobre os índios, como eles sobreviviam , as guerras com os portugueses, as caças.</i> <i>Quando eles capturavam os portugueses, eles prendiam o prisioneiro e ficavam festando dias e dias em volta dele, até que chamavam a mulher do prisioneiro para ver sua morte. Eles cortavam o prisioneiro e tiravam os órgãos de dentro do corpos.</i> <i>Tinham algumas pessoas ali da tribo que faziam farinha, sopa e etc, com as partes de dentro do corpo (tripa).</i> <i>Depois que eles matavam o prisioneiro eles comiam .</i> <i>As guerras entre os índios e os portugueses, duraram anos e anos.</i> <i>Gostei de mais destas aulas que tivemos neste 2º bimestre aprendi bastante, gostei dos vídeos, do jogo. Foi muito legal.</i></p>
24	<p><i>Eu acho que a carta é a verdadeira porque ela fala que os índios também são pessoas boas e eles também são saudáveis mesmo comendo pessoas e eles não tem lavouras, nem animais, nem legumes e são saudáveis .</i> <i>Eu também acho que eles são tão diferentes porque na carta eles estão falando que os índios comem só pessoas boas e na imagem eles comem qualquer um e não importa o que eles sejam</i></p>	<p><i>Eu lembro que os índios fazia a parte da colheita da comida e os homens faziam a extração da folha eles prendia as pessoas que tentava fugir e enfiavam um pau no anus e tirava todas as partes de dentro e fazia um mingau de sebro e cortava o corpo em pedaços e assava fazendo festa.</i></p>
29	<p><i>Eu acho que a imagem é mais verdadeira porque mostra as pessoas que são índios eram pobres e mostra elas comendo um corpo humano que com certeza era um corpo de um português e mostra que naquela época os índios era bem diferente de nós porque eles comiam corpo humano e os portugueses comiam comidas diferentes em vez de um corpo humano porque os portugueses eram ricos e tinha o que comer, roupas e etc.</i></p>	<p><i>Índios e Portugueses</i> <i>Os índios são mais nojentos eles caçam pessoas animais fazem uma fogueira e colocam para avar e já comem eles não tem nojo já são acostumados fazer isso por que foram ensinados desde criança por que isso lá a casa deles é ordem e lei.</i> <i>Já os portugueses são mais limpos usam roupas desentes comem alimentos limpos não comem pessoas trabalham para comprar comida e que são muito diferentes dos índio.</i></p>

Quadro 19 – Quadro com narrativas relativas a idéia de “mundo (índigena) que morreu.

De certa forma, as concepções descritas na tabela acima não inibem de forma definitiva o respeito aos costumes e ao conceito em questão. Como essa coleta reflete apenas um

"instantâneo" das ideias dos alunos no momento, podemos afirmar que, com ações diversificadas, os alunos poderão chegar a narrativas e conclusões mais complexas.

Os conceitos auxiliares já mencionados foram os de colheita, ritual, "fé católica", riqueza e trabalho remunerado, bem como o de "mundo que morreu". Restam ainda alguns conceitos auxiliares que foram pouco citados. No caso, a aluna dezessete menciona a ideia de organização social dos indígenas ao usar a expressão "chefe indígena", mas não discorre sobre a organização social deles ou faz alguma comparação.

Ao referir-se ao comportamento dos indígenas, a aluna quinze supõe a ideia de agressividade, o que vai contra a ideia de que os índios "comiam seus inimigos para se defender", citada pela aluna seis, tendo em vista que a aluna quinze justifica que a agressividade surgiu do receio que os indígenas tinham da população estranha, no caso, os portugueses. Esse receio ficou bem claro na narrativa do jogo de RPG do aluno vinte e sete.

Temos a ideia de pacifismo, que atua como um conceito auxiliar, visto que apresentamos, durante várias aulas, materiais em que a violência e a guerra foram explícitas. Tanto é assim que o conceito de canibalismo foi o mais discutido entre os alunos. A aluna dezessete e o aluno vinte e oito utilizam tal conceito. Não podemos determinar com clareza se ele é auxiliar ou um pseudoconceito, mas acreditamos que, diante de toda a atividade ter se referido à violência, ele possa ser considerado um passo adiante, distanciando-se de um conceito que não foi mencionado pelos alunos, o que é algo muito positivo, a selvageria.

Relatos com idéias de Pacifismo	
Aluna 17	Aluno 28
<p><i>Bom eu aprendi que os índios tinha vários tipos os canibais (que comia humanos) e os pacíficos existian índio pra tudo os índios tinhas seu próprios remédios e os portugueses não eles comprava, eu aprendi que os índios tinha um chefe e que os rivais deles eram os portugueses e que ele seqüestravam os portugueses e torturava até a morte. E quando os portugueses vieram pra cá tentavam compra os índios só que os índios não quis com isso fez uma guerra bem forte.</i></p> <p><i>E quando os índios pegaram uns portugueses eles torturaram tomavam o sangue o crânio dos portugueses e cortavam a cabeça os membros e tudo o que tinha dentro do corpo como tripa fígado eles faziam uma sopa enorme com tudo que tinha dentro até os olhos, bem foi isso e mais um pouco não tenho tempo pra escrever tudo só resumi</i></p>	<p><i>Eu acho que o documento verdadeiro é a imagem.</i></p> <p><i>Porque eu acho que a imagem é mais convincentes e eu já ouvi falar sobre este ritual indígena de antigamente e eu já li livro sobre isso.</i></p> <p><i>Eles são diferentes porque os portugueses acabam que o indígenas era pacíficos e que eles acreditavam que os índios podiam ser religiosos.</i></p> <p><i>E eles são realmente canibais.</i></p>

Quadro 20 – Quadro com narrativas relativas ao pacifismo indígena.

Seguindo essa linha, temos então mapeados os principais conceitos das narrativas dos alunos, seguindo a seguinte ordem.

Quadro orientador do conceito de costume, trabalhada em aula	
Tradição	
(por prática é sinônimo de)	
Costume	
Cujos conceitos podem ser auxiliares	Cujos conceitos podem ser pseudo-conceitos
<ul style="list-style-type: none"> ● Colheita; ● Pacíficos ● Agressividade; ● Ritual; ● Canibalismo (Antropofagia); ● “Fé Católica”; ● Trabalho remunerado e Riqueza; ● Cativoiro; ● “Mundo (indígena) que morreu”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comer; ● Saudável; ● Carnívoro; ● “Extração da folha” (Extrativismo), ● Religião; ● “Índio cristão”; ● “Desigualdade Social” (Riqueza e Pobreza); ● Tortura; ● Sobreviver; ● Educação; ● Ordem e lei; ● Limpos; ● Decentes; ● Pessoa boa; ● Safado; ● Fora de moda

Quadro 21 – Quadro orientadora do conceito de costume, trabalhado em aula pelos alunos.

E complementando, essa tabela, temos aqui a divisão de cada costume auxiliar e seus pseudo-conceitos ou pré-conceitos equiparados nessa análise.

Quadro de conceitos auxiliares e pseudo-conceitos, relativos ao conceito maior “Costume”	
Conceito auxiliar	Pseudo-conceito ou pré-conceito
Pacíficos	n/a
Chefe	n/a
Agressividade	n/a
Colheita	“Extração da folha” (extrativismo)
“Fé Católica”	Religião
Riqueza e trabalho remunerado	Desigualdade Social (Riqueza e Pobreza)
Cativoiro	Tortura
“Mundo (indígena) que morreu”	<ul style="list-style-type: none"> ● Sobreviver ● Educação ● Ordem e lei ● Limpos ● Decentes ● Pessoa Boa ● Safado ● Fora de moda
Ritual	<ul style="list-style-type: none"> ● Comer;
Canibalismo (Antropofagia)	<ul style="list-style-type: none"> ● Saudável; ● Carnívoro;

Quadro 22– Tabela orientadora do conceito de costume, trabalhado em aula pelos alunos.

O que pudemos notar até aqui é que as atividades se tornaram muito promissoras, no sentido de incentivar um diálogo entre o passado e o presente, respeitando a capacidade dos alunos e seus limites. O jogo, ao fazer com que o aluno lide com diversos conceitos acabou por auxiliá-los na construção de alguns conceitos.

Claro, o grande responsável por tal fato são as fontes utilizadas em sala de aula, e a capacidade que o RPG teria de trabalhar com diversas fontes, incluindo a experiência do aluno. Entretanto, pelas narrativas dos alunos com RPG, fica claro que, mesmo tendo uma dinâmica simples, faz-se necessário uma assimilação plena das regras de jogo, pois só assim os alunos deixam de centrar-se em conceitos do jogo para a narrativa e o cenário em si.

Um exemplo claro disso é a migração gradual da idéia de alimentação no ritual antropofágico. Como vimos anteriormente, os alunos, ao seu ritmo, foram deixando de lado a idéia de que os índios se alimentavam da carne de seus inimigos, e compreendendo a ideia de ritual.

Quanto as aplicações metodológicas, faz-se necessário, para uma melhor compreensão dos alunos, uma diferenciação das atividades, para que formem seus personagens, ou que constituam o cenário de jogo. Ao trabalharmos sem dar-lhes essa organização das informações, tentando contar com a pilhagem narrativa dos alunos, acabou por dificultar-lhes a aprendizagem e a expressar o jogo nas suas narrações.

Um exemplo disso pode ser verificado no fato de que os alunos, em suas narrativas, não usam muito as descrições de lugares. Isso pode ser indício de que se fazem necessários maiores cuidados com uma construção mais satisfatória do espaço histórico em que o jogo irá se desenrolar.

Entretanto, o interesse pelas narrativas, e a concepção clara de que o jogo não é a realidade, mas uma tentativa de aprendizagem, que vai para além da idéia de afetividade ficou claro, inclusive para os próprios alunos, quando citam a possibilidade de aprender história imaginado ou simulando uma idéia de passado.

Falta, também, uma atividade de “*feedback*”, não para corrigir os alunos, mas de pôr em debate alguns conceitos trabalhados, as quais a escola aonde o projeto fora aplicado não nos possibilitou tal atividade. Temos ainda o problema de múltiplas aulas, que, em nosso caso, foram usadas dezoito aulas no total, o que configurou em dois meses de aulas.

Entretanto, partindo da idéia da transdisciplinaridade, esse projeto pode ser executado em bem menos tempo, tendo em vista que parte das atividades propostas, como a idéia de cenário,

clima e relevo, possam ser trabalhadas em Geografia, as expressões de desenho e quadrinhos, em uma aula de Artes, e algumas atividades de Redação, nas aulas de Português. Tendo em vista o múltiplo foco e as múltiplas possibilidades do RPG, tal projeto se mostra possível de ser executado, mesmo ante aos problemas explicitados.

5. “INCONCLUSÕES”

O título, não por acaso escolhido, diz muito a respeito do que vimos até aqui. Parte, em princípio, da incerteza de algumas informações, as quais, mesmo com maior número de fontes e entrevistas, e todas as estratégias possíveis para documentar, rastrear ou comprovar algo não seriam suficientes. Ou seja, falamos de inconclusões, pois são incompletas, e, em sua maioria, ainda estarão, por muito tempo, modificando-se.

Dividiremos essas em subtítulos, tendo em foco questões as quais (des)nortearam o projeto. Algumas, para nós e até aqui estarão mais claras do que outras, que surgiram posteriormente a idealização e execução do projeto. Algumas podem não aparecerem como parte do projeto, mas fazem parte de outra esfera, a das pessoas que ouviram e ou comentaram o projeto. Professores da rede pública e de universidades, alunos, pais, diretores. Esse projeto, essencialmente, voltava-se a uma necessidade que se referia a vários sujeitos. E durante muito tempo, os ouvimos.

5.1 A NARRATIVA, A HISTÓRIA E O ENSINO

No primeiro capítulo, foram delimitados alguns elementos da narrativa e um breve levantamento bibliográfico sobre a questão da narrativa na história. Foram selecionados argumentos que nortearam a visão de narrativa histórica, principalmente levando em consideração os fatores que a pesquisa buscava. As aproximações entre a narrativa ficcional e a narrativa histórica foram procuradas, já que esse elemento justificaria o uso de narrativas na sala de aula. Entretanto, as diferenças essenciais entre as narrativas baseavam-se em uma única ideia: o lugar social do narrador. Durante a pesquisa sobre o uso de narrativas de RPG no ensino de história, constatou-se que muitos alunos tendem a dissociar a ficção da realidade, o que inicialmente afastou a principal justificativa, que era a possibilidade de os alunos utilizarem a ficção para comparar e perceber diferenças e semelhanças entre as narrativas do passado, da ficção e do presente. Entretanto, foi questionado por que os jogadores de RPG conseguem estabelecer essas conexões e os alunos não, e se a imaginação é uma ferramenta inviável para o ensino de história. A primeira hipótese para responder à pergunta é que, como o RPG é um sistema de regras, os alunos tendem a se preocupar com sua assimilação, deixando com que a narrativa fique em segundo plano, buscando uma compreensão plena das regras. Como jogador,

pode-se perceber isso nos jogadores mais novos. Demanda algum tempo para que se assimilem as regras e se interprete com mais liberdade. Algo que a prática do RPG na escola não consegue fazer. Isso pode ser evidenciado em algumas redações, onde os alunos dão ênfase às regras de jogo, mesmo usando um sistema de regras bem simplificadas⁵³.

A segunda inconclusão trata da teoria e destaca o valor prejudicial da autoafirmação do lugar do historiador, que decorre de crises às quais a história foi submetida desde meados do século XX. A história é a habilidade de um ser humano de navegar entre o passado e o presente, trazendo esses períodos para o planejamento de ações no presente e no futuro. A história não terá fim enquanto a humanidade existir, pois sempre haverá pessoas navegando entre seu passado individual e o passado da humanidade como um todo, planejando o presente e o futuro.

A prática histórica deve se diferenciar para preservar a existência profissional do historiador, que é diferente da história popular, pois tem método, técnica e teoria. Esse pensamento isola a história do cotidiano e dificulta a aprendizagem histórica, justificando um regime de “verdade absoluta”, que ainda se propaga na sala de aula.

A prática do historiador precisa se isolar da prática cotidiana para preservar sua disciplina, mas isso é um erro semelhante a creditar certas profissões “doutas” em relação a outras. Todas as profissões fazem parte do mesmo processo, e todos têm uma parte a desempenhar na construção da história.

Cada pessoa tem sua parte na construção da história, como quando a avó conta a história de sua juventude ou o pai conta sobre as dificuldades de se viver em uma favela paulistana. A diferença é que o historiador tem por obrigação uma narrativa mais ampla, respeitando as múltiplas vivências do cotidiano. A história voltou ao seu exercício original de navegação temporal, mas agora também pensa no que poderia ter acontecido. A imaginação é fundamental para criar, recortar e dar sentido ao que se aprende em história, como exemplificado em séries como “Anos incríveis”⁵⁴ ou “O mundo da lua”⁵⁵ pode ser um exemplo do que falo. As fontes analisadas aqui demonstraram isso, dentro de seus limites. As práticas têm demonstrado isso, para além de seus limites.

⁵³ Defensores de Tóquio 3ª Edição

⁵⁴ *Wonder years*, no original. O personagem principal, Kevin Arnold, era um adolescente que enfrentava suas crises familiares em meio aos turbulentos anos finais da década de 1960. A série é um interessante exercício de histórias cotidianas em meio de fatos históricos, como a Guerra do Vietnã, os subúrbios americanos, e um adolescente.

⁵⁵ O mundo da lua foi uma série brasileira produzida pela TV cultura, cujo personagem principal, Lucas Silva e Silva, vivia imaginando como os problemas cotidianos se resolviam em um universo paralelo, relatado em seu gravador com se fosse “no mundo da Lua”.

É importante considerar o peso da sociedade e do governo na educação, que se tornou muito objetiva e perdeu seu fundamento em formar seres humanos. A escola deixou de ser uma etapa da formação humana e passou a ser vista como uma obrigação para o mercado de trabalho. É necessário pensar em uma educação que seja formativa para ambos, de acordo com as exigências da sociedade.

Vivemos em uma sociedade objetivista, que monetiza e capitaliza sentimentos e necessidades vitais das pessoas. Isso faz com que seja difícil para as pessoas visualizarem sua importância política na sociedade. Os valores coletivos voltados ao consumo atuam de forma a cegar a importância do papel político do professor e de todas as pessoas. É importante estimular a imaginação, que é uma ferramenta tácita do indivíduo e faz parte da apreensão que fazemos do mundo à nossa volta.

É necessário uma mudança drástica na prática da história para que a imaginação possa colaborar para o processo de aprendizagem e construção de consciência histórica. Restam dúvidas sobre quanto de imaginação a consciência histórica suporta e até onde o trabalho imaginativo passa do caráter de colaborador a uma interpretação histórica e passa a ser uma criação ficcional. É importante aproveitar nossas próprias características biológicas para uma melhor compreensão histórica.

Restam dúvidas, principalmente de caráter teórico. A principal delas é a de quanto de imaginação a consciência histórica suporta? Na verdade, essa pergunta reflete até onde o trabalho imaginativo passa do caráter de colaborador a uma interpretação histórica, e passa a ser uma criação ficcional.

Vale dizer que essa imaginação a qual nos referimos é responsável pela nossa interpretação do que nos acontece. Ou seja, conclui-se que matematicamente e neurologicamente, tanto os preceitos de Polanyi quanto os de representação, da história cultural, são validados, ao menos, neurologicamente. Resta saber como se utilizar de tais mecanismos, aproveitando-se de nossas próprias características biológicas para uma melhor compreensão histórica.

5.2 MAS, O RPG É UMA FERRAMENTA VÁLIDA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?

A resposta a essa questão apesar de todos os entraves que enfrentamos no decorrer só projeto é sim, é possível. Mesmo sendo necessárias novas práticas na história, e na ciência, existem alguns aspectos que o RPG trouxe a tona, importantes para o trabalho em sala de aula.

O primeiro trata-se do trabalho com fontes. O jogo de RPG pode ser uma maneira de trazer as fontes e suas interpretações para dentro de sala de aula de uma maneira mais interessante. Reconstituir uma idéia de passado para usá-la em jogo mostrou-se, no decorrer de nosso projeto uma atividade estimulante aos alunos, e de amplas reflexões para os mesmos.

Considerando o debate sobre o trabalho com fontes e evidência histórica, podemos dizer que o RPG pode sim colaborar não só com a construção de conhecimento histórico, mas também auxiliar na apreensão de conceitos históricos essenciais para a aprendizagem histórica, como os conceitos de evidência e representação defendidos por Peter Lee.

Também, com trabalho mais direcionado, podemos concluir que as narrativas criadas pelos alunos podem servir de um ótimo exercício de comparação, tendo em vista de que os alunos dominam tais informações como sendo criadas por eles, e não como sendo parte da história. A distância que os alunos colocam entre história e ficção é evidenciada pela ausência de citações claras a situações de jogo nos instrumentos de análise que não se referiam a ele

Diante de todo o percorrido até esse ponto, destacou-se a necessidade de criação e interpretação das narrativas, tanto ficcionais quanto factuais para a construção do conhecimento histórico. No entanto, se essa produção fictícia é importante, por que não apenas considerar a produção já realizada pela mídia?

Segundo Pierre Nora (1977), vivemos em uma inflação de informações, e essa inflação de informações parece proposital, pois sempre parece que se esconde algo. Ou seja, temos certa impressão de que a mídia está a esconder algo, enquanto valoriza apenas uma informação ou inflaciona as informações, transformando dados essenciais em meras notas de rodapé em um jornal noturno.

Considerando os conflitos ideológicos gerados pelas interações entre sociedade, educação e mídia de massa, é importante lembrar que esses pressupõem uma experiência individual vivida como coletiva e trazem à tona ideologias que não se alteram facilmente. A mídia brasileira, infelizmente, não exerce o papel de construir e melhorar a sociedade. Criar narrativas é importante para possibilitar uma crítica desse meio e dar vazão ao indivíduo e sua memória coletiva, dentro de um processo cognitivo formador de conceitos reais. É preciso dominar a construção de nossas próprias interpretações narrativas, históricas ou pessoais e estimular a leitura, mas antes de impor um ritmo, é preciso consultar a comunidade. A retomada da ficção nas mãos da população é essencial e o uso do RPG é uma excelente ferramenta para isso. O

papel do professor é ser um mediador entre o mundo cotidiano e o mundo não cotidiano do jovem. . (HOBSBAWN, 1995)⁵⁶

Sob essa ótica, criar suas narrativas desenvolve o que o filósofo e jurista Gadamer (2006) chama de princípio de produtividade histórica, também do paradigma narrativista proposto por Rüsen (2001). E sua importância é, dadas às circunstâncias, a de possibilitar uma crítica a esse meio, de deselitizar os meios de produção da informação, dando vazão ao indivíduo e sua memória coletiva, dentro de um processo cognitivo formador de conceitos reais, e não de falsos conceitos, réplicas de conceitualizações distribuídas, seja através dos aparatos estatais, seja através do propagandismo globalizado.

Em suma, podemos concluir que a ideia de estimular a leitura não deve ser imposta de forma unilateral, mas sim ser adaptada às necessidades e interesses da comunidade em questão. O avanço da tecnologia e da acessibilidade à internet tem ampliado os horizontes informativos dos jovens e da população em geral, tornando a ficção eletrônica uma opção de leitura mais atrativa para muitos. Nesse contexto, o uso do RPG surge como uma alternativa interessante, que demanda planejamento e imaginação por parte do professor, mas pode se ajustar às especificidades de cada realidade escolar. É importante ressaltar que essa proposta não é a solução definitiva para os problemas do ensino de história, mas sim uma possibilidade de ajustabilidade e abertura a novas leituras e possibilidades. Portanto, é necessário que essa teoria saia do papel e seja posta em prática para que possa ser avaliada e aprimorada.

⁵⁶ Inicialmente, tal fala parece tratar a mídia de forma maniqueísta. É necessário visualizar a mídia como um pequeno conglomerado que representa apenas uma pequena parcela da população e, que movida por seus interesses, mantém e distribui suas representações, valorando um valor de verdade absoluta em suas afirmações. Tais afirmações podem ser averiguadas quando comparamos as colunas de política de jornais com os blogs dos colunistas, por exemplo. A mídia, assim como o historiador, filtra seus conteúdos, a partir do que lhe cabem em seu lugar social.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia M. Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene R. (orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1972.

ARRUDA, Gilmar. A oficina de história é como uma marcenaria. In: **História e Ensino**: Revista do laboratório do ensino de história/UUEL. Volume IX. Londrina-PR, EDUEL, 2003.

_____. Pra que serve o Ensino de História? In: **História e Ensino**: Revista do laboratório do ensino de história/UUEL. Volume I. Londrina-PR, EDUEL, 1995.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: _____. (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

BASTOS, Abelmon de O. BASTOS; Arivan S. e ALVES; Lynn R. G.: 2007 **Registros da produção de um RPG para o ensino de história**. Disponível em: <www.inf.unisinos.br/~sbgames/anais/shortpapers/35503.pdf> . Acessado dia 16/Set/2010 às 14h30min h.

BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política**. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez: 2004.

BOTREL, Nelson e DEL DEBBIO, Marcelo. **Sistema Daemon**. Documento disponível em <www.daemon.com.br/netbooks>. Acessado dia 07/04/2006 às 14h35min

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Retirado do site <www.mec.gov.br> dia 17 Mai 2007 às 16h24min.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: _____. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

CARDOSO, Eli T. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de História**. 2008. 141f. Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2008

CERRI, Luis Fernando. Uma escola do Brasil: O trabalho Educativo das imagens da nação no ‘milagre brasileiro’ (1969 – 1973) e na comemoração dos 500 anos do descobrimento (1998 – 2000) In: SCHIMDT, M. A., CAINELLI, M. R. **Anais do III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro ventos, 1999, p.453-470.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes;*revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **À Beira da Falésia: A história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002,

CHIARADIA, Clóvis. **Dicionário de palavras brasileiras de origem indígena**. São Paulo, Limiar, 2008.

CIANPI, Helenice. O processo do conhecimento / pesquisa no ensino de história. In: **História e Ensino: Revista do laboratório do ensino de história/UEL**. Volume X. Londrina-PR, EDUEL, 2004.

COELHO, Maria de L. M. **Um mergulho na ficção histórica**. Dissertação (Mestrado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 109 f.

COOPER, Hillary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

DEL DEBBIO, Marcelo. **O que é RPG?** Aviso aos pais e professores. Documento disponível em <www.daemon.com.br/netbooks>. Acessado dia 07/04/2006 às 14h35min

DIAS, Maria Ap. L. **Relação entre consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação. Área de concentração: linguagem e educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. 222 p

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4ª ed. Campinas-SP: Editores Associados, 2007.

FABRIS, Annateresa. Redefinindo o Conceito de Imagem. In: **Revista brasileira de História**, São Paulo, vol. 18, número 35: 1998. Acessada em 23 Nov. 2009. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000100010&lng=en&nrm=iso>.

FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade de ensino. In: **Cadernos CEDES**, no. 8, São Paulo: Cortez/CEDES, 1987

FERREIRA, Arminda (et. al.). A vida quotidiana em Roma na época imperial: narrativa de alunos. In: MELO, Maria do Céu de e LOPES, José M. (orgs.). **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos**. Braga, Universidade do Minho, 2004

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 2ª Ed. 44ª reimpressão. Rio de Janeiro Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaina (Org.). **Usos e Abusos da História Oral** Rio de Janeiro, FGV, 8a ed. 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 17ª Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GADAMER, Hans Georg. **O problema da consciência histórica**. Tradução de Paulo César Duque Estrada. 3ª ed. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2006.

HALBWALCHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro: 2004.

HEIN-HAGEN, Mark (Coord.). **Mago: A ascensão**. Tradução de Douglas Ricardo Guimarães e Otávio Augustus Ferreira Batista Gonçalves. São Paulo, Devir: 2001

_____. **Vampiro: A máscara**. Tradução de Sylvio Gonçalves, Luís Antônio Andrade Mendonça e Alexandre Ityro Karya. São Paulo, Devir: 1994.

HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, Jean, JULIA, Dominique. **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Editora FGV, 1998.

HOBBSAWN, Eric. À volta da narrativa. In: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo. Tradução de Heloísa Buarque de Almeida. In: **“Revista novos estudos”**. São Paulo; CEBRAP, Novembro/95 n° 43. Pp.103-112

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, Dec. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0101-32622005000300002.

LAVILLE, Christian. **Além do conhecimento produzido e disseminado - consciência Histórica e Educação Histórica**, Trabalho apresentado no IX Encontro Regional da ANPUH — MG, Belo Horizonte, julho de 2002, extraído de www.fac.ufmg.br/ANPUH.

LEE, Peter. Em Direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. In: **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.35, n. 125, 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 Fev 2008. doi: 10.1590/S0100-15742005000200008

MARCUSSI, Alexandre A. **Jogos de representação (RPG): elementos e conceitos essenciais**. Disponível em: <<http://www.stoa.usp.br>>. Acesso em: 17/05/2007.

MATOZZI, Ivo. Ensinar a escrever sobre história. In: **História e Ensino: Revista do laboratório do ensino de história/UUEL**. Volume XIV. Londrina-PR, EDUEL, 2008.

MELO, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001

MELLO E SOUZA; Laura. Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. In: NOVAIS, Fernando A. (org.). **História da vida privada no Brasil – Cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. V. 1. São Paulo, Companhia das Letras: 1997. p. 41-82.

MENESES, Ulpiano T. B. de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 23, número. 45, Julho/2003 .Acessado dia 23/11/2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100002&lng=en&nrm=iso>.

NEILL, Alexander S. **Liberdade sem medo (Summerhill): radical transformação na teoria e prática da educação**. Tradução de Nair Lacerda. 16º Ed. IBRASA; Rio de Janeiro, FENAME, 1976.

NORA, Pierre. O acontecimento e o historiador do presente. In: LE GOFF, Jacques, LADURIE, Le Roy, DUBY, Georges. **A nova História**. Lisboa, Edições 70: 1977. Pp. 45- 55.

NOVAIS, Fernando A. Condições de privacidade na colônia. In: _____. (org.). **História da vida privada no Brasil – Cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. V. 1. São Paulo, Companhia das Letras: 1997. pp. 13-40.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 Fev 2008. doi: 10.1590/S1517-97021999000100002

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa.** São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Paulo de S. **O que é brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais: História.** Curitiba, 2007. Disponível em <www.seed.pr.gov.br>. Acessado em 17 Mai 2007 às 16:26.

PARENTE, Regina. **A narrativa na aula de história – Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico.** Tese de Doutorado. Uminho, 2001.

PESAVENTO, Sandra. J. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. In: _____. **História & História Cultural.** Coleção História & Reflexões, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 39-62

PORTO JR., Gilson (Org.) **História do tempo presente.** Bauru-SP, EDUSC, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro.** São Paulo, Cia. Das Letras, 2006.

RICON, Luiz Eduardo. **Mini GURPS: entradas e bandeiras.** São Paulo, Devir: 1999.

ROCHA, Mateus de S. **RPG: Jogo e conhecimento.** O Role Playing game como mobilizador de esferas do conhecimento. Dissertação (UNIMEP) Piracicaba – SP: 2006.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e pedagogia da imaginação no Brasil:** primeira tese de doutorado no Brasil sobre o Roleplaying game. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

ROGERS, Carl. R. **Liberdade para aprender.** Tradução de Edgar Godói da Matta Machado e Márcio Paulo de Andrade. 4ª Ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006, pp. 7-16.

_____. **História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. In: **Revista Propuesta Educativa. Revista de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO.** Buenos Aires, ano 4, nº 7, Out. 1992, p. 27-36.

SAIANI, Cláudio. **Valorizando o conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola.** São Paulo: USP, 2003 (Tese de doutorado).

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História (Ensino Fundamental e Médio).** Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=604c> Acessado em 12 Mar 2008 às 17:20

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia B. Pesquisa e Educação Histórica: algumas experiências. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

SILVA, Jeanne. O jogo de RPG e o ensino de História: criação de um RPG sobre a Revolução Inglesa. In: **Cadernos de História da UFU**, Vol. 11, Dez/2002 – Dez/2003. Pp. 53 -66.

SIMAN, Lana Mara de C. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de História. In: **História e Ensino: Revista do laboratório do ensino de história/UEL.** Volume IX. Londrina-PR, EDUEL, 2003.

_____. O Papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs.). **Ensino de História e Educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004.

SOUZA, Jonas S. de e MAKINO, Miyoko (org.). **Diário da navegação de Teotônio José Juzarte.** São Paulo: EDUSP, 2000.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. In: **Revista de História.** Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo e José Cipolla Neto, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Ridendo Castigat Mores e Nelson Jahr Garcia. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acessado em 15 Out 2010 as 19:40h.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WHITE, Hyden. **Trópicos do Discurso. Ensaio sobre Crítica da Cultura.** SP: Edusp, 1994.

REFERÊNCIAS - SITES

Brasiliana, 2009. Acervo digital de documentos sobre história do Brasil, organizado pela USP. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br>>. Acessado dia 23 – Nov – 2009.

CINTED-UFRGS, 2007. Centro de tecnologias educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br>>. Acesso em: 17/05/2007.

Comunidades Virtuais, 2007. Site dos autores dos textos utilizados. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br>>. Acesso em: 17/05/2007.

Editora Daemon, 2007. Apresenta informações sobre RPG em geral, além de livros para download e seu catálogo de produtos. Disponível em: <<http://www.daemon.com.br>>. Acesso em: 03/01/2010.

Editora Devir, 2007. Apresenta informações sobre RPG em geral, além de fichas para download e seu catálogo de produtos. Disponível em: <<http://www.devir.com.br>>. Acesso em: 03/01/2010

Espaço RPG, 2007. Comunidade virtual destinada a jogadores de RPG. Disponível em <<http://espacorpq.com.br/e/>>. Acesso em 03/01/2010

Free GNU Documentation, 2008. Enciclopédia on-line. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>> e <<http://en.wikipedia.org>>. Acesso em: 03/01/2010.

STOA, 2007. Weblogger contendo textos e ideias para RPG e ensino, vinculado a USP. Disponível em: < <http://stoa.usp.br/search/index.php?file=RPG&owner=1146> >. Acesso em: 03/01/2010.

The Pirate Bay, 2010. Depositório de arquivos em torrent na internet. Disponível em: <<http://www.thepiratebay.com>>. Acesso em: 03/01/2010.

4shared, 2010. Depositório de arquivos na internet. Disponível em: <<http://www.4shared.com>>. Acesso em: 03/01/2010.

REFERÊNCIAS – OUTROS MATERIAIS

1492: A CONQUISTA DO PARAÍSO, Direção: Ridley Scott. Interpretes: Gérard Depardieu, Armand Assante, Sigourney Weaver, Michael Wincott, Loren Dean, Ángela Molina, Fernando Rey, Tchéky Karyo, Kevin Dunn, Frank Langella e outros. 1992. Spectra Nova. 1 DVD-9 (148 min.), son. col.

A MISSÃO, Direção: Roland Joffé. Interpretes: Robert De Niro, Jeremy Irons, Liam Neeson, Ray McAnally, Cherie Lunghi, Aidan Quinn e outros. 1986. NBO. 1 DVD-5 (124 min.), son. col.

A MURALHA, Direção: Denise Saraceni, Eduardo Figueira,. Interpretes: Tarcísio Meira, Maria Luisa Mendonça, Matheus Nachtergaele, Alexandre Borges, Cacá Carvalho, Caco Ciocler, Cecil Thiré, Paulo José e outros. 2002. Som Livre. 4 DVD-9 (810 min.), son. col.

CARAMURU: A INVENÇÃO DO BRASIL, Direção: Guel Arraes. Interpretes: Selton Mello, Camila Pitanga, Tônico Pereira, Luís Melo, Debora Bloch, Deborah Secco, Pedro Paulo Rangel, Diogo Vilela e outros. 2001. Sony. 1 DVD-5 (88 min.), son. col.

HISTÓRIA DO BRASIL POR BÓRIS FAUSTO, Direção: Antônio Augusto Silva. Produção: Malu Viana Batista, Clara Ramos, Fernanda Pirondi, Heitor Mizuki, Silvia Oliveira, Joana Lins, Nagina Tavares, Silvia Oliveira. Roteiro: Vítor Navas, Mônica Simões. Baseado no livro "História do Brasil" de Boris Fausto. Interpretes: Bóris Fausto, João Signorelli. 2002. TV Escola e Polo de Imagem. 1 DVD-9 (171 min.), son. col.

O GUARANI, Direção: Norma Bengell,. Baseado no livro "O Guarani" de José de Alencar. Interpretes: Márcio Garcia, Tatiana Issa, Gloria Pires, Herson Capri, José de Abreu, Marco Ricca, Imara Reis, Cláudio Mamberti, Tônico Pereira. 1996. Versátil Vídeo. 1 DVD-5 (91 min.), son. col.

O POVO BRASILEIRO, Direção: Isa Grinspum Ferraz, baseado no livro "O povo brasileiro" de Darcy Ribeiro. Interpretes: Chico Buarque, Gilberto Gil, Luiz Melodia, Darcy Ribeiro, Antonio Candido, Tom Zé 2000. Versátil Vídeo, em co-produção da TV Cultura, GNT e Fundar. 2 DVD-9 (280 min.), son. col.

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

FONTES, Ofélia e Narbal. **Cem noites tapuias**. São Paulo: Ática, 1976.

LOBATO, Monteiro. **Aventuras de Hans Staden**. 23ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, Jô. **:Hans Staden: um aventureiro no novo mundo** São Paulo: Conrad, 2005.

OLIVIERI, Antônio Carlos e VILLA, Marco Antônio. **Cronistas do descobrimento**. São Paulo, Ática: 2004 – Série Bom Livro

ANEXOS

A – Documentação Escolar

1. Declaração de Cessão de material ao colégio Roseli Piotto Roehrig

Colégio Estadual Prof.^a "ROSELI PIOTTO ROEHRIG"
 Ensino Fundamental e Médio
 Rua: Basílio Zani, nº 27 – Cj. Hab. José Giordano – CEP: 86082-440
 Fone/Fax: (43) 3357-4901 – Londrina – PR

DECLARAÇÃO



A direção do Colégio Estadual Professora ROSELI PIOTTO ROEHRIG – EFM, declara que o professor RICARDO JEFERSON DA SILVA FRANCISCO, portador do documento de identidade nº 12.731.299-0 - SSP/PR, cedeu a este estabelecimento de ensino 35 cópias integrais, para fins didáticos, dos seguintes livros:

- OLIVEIRA, Jô Hans Staden: Um Aventureiro no Novo Mundo. Adaptado em quadrinhos por Jô Oliveira. São Paulo: Conrad; 2005.
- CASSARO, Marcelo. Manual 3 D e T Fastplay, Porto Alegre: Jambô; 2009.

Por ser expressão da verdade, firmamos a presente.

Londrina, 17 de junho de 2010


 Rosemeire Grou da Cruz Becker
 RG.: 4.280.758-9
 Secretária
 Port. 1910/2008 - D.O.E. 10/12/2008

2. Planejamento anual das sétimas séries do Colégio Roseli Piotto Roehrig

Colégio Estadual Profº Roseli Piotto Roehrig – Ensino Fundamental e Médio

Conjunto Habitacional José Giordano – Londrina - Pr

Planejamento – 2010- Primeiro Bimestre

Professor: Idevan C. Rossi

Turmas: 7ª A,B,C,D,E

Disciplina: HISTÓRIA

Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Recuperação Paralela
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o contexto de surgimento do absolutismo e suas principais características; Reconhecer o processo de transição para o sistema industrial. Caracterizar o iluminismo europeu, o despotismo e o liberalismo. Entender o significado da Revolução Industrial e suas principais fases. Caracterizar o contexto de formação das classes operárias na Europa. 	<ul style="list-style-type: none"> Absolutismo. Revolução inglesa. Transição para o sistema industrial, cercamentos, racionalização da produção. O iluminismo europeu. Despotismo Esclarecido. Liberalismo econômico Revolução industrial. Formação das classes operárias na Europa. 	<ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva. Interpretação de textos e imagens. Leituras de textos sobre o tema. Confecção de linha do tempo. Mapas Análise de imagens. Trabalhos em grupo. Debates. Filme: "Elizabeth, Tempos Modernos". Músicas. Documentários. 	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstica, formativa e somativa, sendo realizada através de: <ul style="list-style-type: none"> Prova escrita; Atividades realizadas em sala no decorrer do bimestre como: <ul style="list-style-type: none"> Trabalhos de pesquisa em grupos e individuais; resumos, debates, seminários e resolução de exercícios. Participação em sala; Frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento em anexo.

Colégio Estadual Prof^o Roseli Piotto Roehrig – Ensino Fundamental e Médio

Conjunto Habitacional José Giordano – Londrina - Pr

Planejamento – 2010- Segundo Bimestre

Professor: Idevan C. Rossi Turmas: 7^a A,B,C,D,E Disciplina: HISTÓRIA

Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Recuperação Paralela
<ul style="list-style-type: none"> Entender o processo de independência dos Estados Unidos; Caracterizar a Revolução Francesa e seus significados; Identificar os diferentes processos de independência na América do Sul e América Central. Reconhecer o contexto de vinda da Família Real para o Brasil e suas consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> A independência dos Estados Unidos. O pacto colonial inglês Revolução Francesa: os significados da revolução. Os americanos lutam pela liberdade. Processos de independência na América Central e América do Sul. O período napoleônico e a vinda da família real portuguesa para o Brasil. O Brasil sob regras do pacto colonial. O Brasil se torna sede do reino português. 	<ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva. Interpretação de textos e imagens. Leituras de textos sobre o tema. Confecção de linha do tempo. Mapas Análise de imagens. Trabalhos em grupo. Debates. Filme: "Danton, Cartola Joaquina". Músicas. Documentários. 	<p>Diagnóstica, formativa e somativa, sendo realizada através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Prova escrita; Atividades realizadas em sala no decorrer do bimestre como: Trabalhos de pesquisa em grupos e individuais; resumos, debates, seminários e resolução de exercícios. Participação em sala; Frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento em anexo.

Colégio Estadual Prof^o Roseli Piotto Roehrig – Ensino Fundamental e Médio

Conjunto Habitacional José Giordano – Londrina - Pr

Planejamento – 2010- Terceiro Bimestre

Professor: Idevan C. Rossi Turmas: 7^a A,B,C,D,E Disciplina: HISTÓRIA

Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Recuperação Paralela
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o processo de independência do Brasil e o Primeiro Reinado. • Reconhecer as relações econômicas no Brasil Imperial. • Entender a importância do mate para as transformações econômicas do Paraná. • Identificar o processo de formação das classes operárias na Europa. • Reconhecer o Movimento Anarquista. • Compreender o contexto imperialista que culminou nas colonizações africana e asiática. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Independência do Brasil. • O primeiro Reinado • Revoltas contra D. Pedro I. • As relações econômicas no Brasil Imperial. • O desenvolvimento da economia do café. • O mate no Paraná. • Transição do trabalho escravo para o assalariado. • Formação das Classes operárias na Europa. • Lutas trabalhistas. • A internacional. • O movimento anarquista. • O imperialismo europeu. • Colonização africana e asiática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositivas. • Interpretação de textos e imagens. • Leituras de textos sobre o tema. • Confeção de linha do tempo. • Mapas • Análise de imagens. • Trabalhos em grupo. • Debates. • Documentários. 	<p>Diagnóstica, contínua e somativa, sendo realizada através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prova escrita; • Atividades realizadas em sala no decorrer do bimestre; • Trabalhos de pesquisa em grupos e individuais; • Debates; • Seminários; • Participação em sala; • Frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento em anexo.

Colégio Estadual Prof^o Roseli Piotto Roehrig – Ensino Fundamental e Médio

Conjunto Habitacional José Giordano – Londrina - Pr

Planejamento – 2010- Quarto Bimestre

Professor: Idevan C. Rossi Turmas: 7^a A,B,C,D,E Disciplina: HISTÓRIA

Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Recuperação Paralela
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o processo de formação dos Estados Modernos europeus. Reconhecer as características do final do Primeiro Reinado e do Período Regencial. Entender as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas durante o Segundo Reinado. Compreender a formação e objetivos dos partidos dos Liberais e Conservadores durante o Segundo Reinado. 	<ul style="list-style-type: none"> A formação dos Estados Modernos europeus. A unificação da Itália. Impérios europeus: alemão inglês, francês,austro-húngaro,turco-otomano. O fim do Primeiro Reinado. O período regencial no Brasil. Rebeliões Regenciais. Segundo Reinado. A construção do estado nacional brasileiro(Lei de terras, movimento abolicionista, imigração) Liberais e conservadores. A Guerra do Paraguai. 	<ul style="list-style-type: none"> Aula expositivas. Interpretação de textos e imagens. Leituras de textos sobre o tema. Confecção de linha do tempo. Mapas. Análise de imagens. Trabalhos em grupo. Debates. Documentários. Músicas. 	<p>Diagnóstica, formativa e somativa, sendo realizada através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Prova escrita; Atividades realizadas em sala no decorrer do bimestre como: trabalhos de pesquisa em grupos e individuais; resumos, debates;seminários e resolução de exercícios. Participação em sala. Frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento em anexo.

B – Modelos de Personagem em “Entradas e Bandeiras”

TIPOS DE PERSONAGENS

Bandeirante Caçador de Índios

(Custo: 25 pontos)

O sertão é de onde você tira o seu sustento, arrancando as riquezas da terra ou atacando as missões em busca de escravos.



Vantagens

- Força de Vontade +2 (+1 nos testes de vontade IQ)
- Reflexos em Combate (+1 nas Defesas Ativas)
- Prontidão +2 (+1 nos testes de Reação)
- Senso de Direção (sempre sabe onde está o norte)

Desvantagens

- Cobiça
- Reputação-2 (cruel)

Perícias

- Arma de Pólvora
 - mosquete DX+2
 - pistola DX+1
- Arma de Mão
 - espada DX
- Conhecimento do Terreno IQ+1
- Sobrevivência (na mata) IQ

Guerreiro Índio

(Custo: 26 pontos)

De olhos atentos e braço rápido, você defende a sua tribo dos inimigos que só vêm pilhar e matar.



Vantagens

- Grupo de Aliados (a tribo)
- Empatia c/ Animais (+2 nos testes de reação c/ animais)
- Ouvido Aguçado +1 (+1 nos testes de audição IQ)
- Prontidão +1 (+1 nos testes de percepção IQ)
- Visão Aguçada +1 (+1 nos testes de visão IQ)

Desvantagens

- Primitivismo (costumes primitivos)

Perícias

- Sobrevivência (na mata) IQ
- Arco DX
- Conhecimento do Terreno IQ
- Furtividade DX
- Arma de Mão
 - borduna DX

Bandeirante Experiente

(Custo: 33 pontos)

Seus cabelos brancos são testemunha dos anos perdidos no sertão.



Vantagens

- Carisma +2 (+2 nos testes de reação)
- Força de Vontade +2 (+2 nos testes de vontade IQ)
- Reputação +2 (+2 nos testes de reação relativos à sua experiência)

Desvantagens

- Teimosia

Perícias

- Arma de Pólvora
 - mosquete DX+1
 - pistola DX+1
- Arma de Mão
 - espada DX
- Liderança IQ
- Sobrevivência (na mata) IQ

Mateiro

(Custo: 28 pontos)

Você conhece todos os caminhos e segredos da floresta, com suas plantas, animais e perigos mortais.



Vantagens

- Senso de Direção (sempre sabe onde é o norte)
- Visão Aguçada +2 (+2 nos testes de visão IQ)
- Ouvido Aguçado +2 (+2 nos testes de audição IQ)

Desvantagens

- Nenhuma

Perícias

- Naturalista IQ
- Sobrevivência IQ
- Armadilhas IQ
- Rastreamento IQ+1
- Arma de Mão
 - faca DX+1
- Arma de Pólvora
 - pistola DX

Jovem Bandeirante

(Custo: 28 pontos)

Os perigos e as agruras do sertão não vão impedir você de alcançar seus objetivos, mas podem roubar para sempre a sua paz de espírito.



Vantagens

- Força de Vontade +2 (+2 nos testes de vontade IQ)
- Prontidão +2 (+2 nos testes de percepção IQ)
- Ouvido Aguçado +2

Desvantagens

- Juventude (-2 nos testes de reação com mais velhos)

Perícias

- Arma de Pólvora
 - mosquete DX+1
 - pistola DX+1
- Arma de Mão
 - espada DX
- Briga DX+1
- Sobrevivência (na mata) IQ

Mascate

(Custo 26 Pontos)

Você vende suas mercadorias nas vilas e arraiais do interior, percorrendo as trilhas do sertão atrás do lucro.



Vantagens

- Senso de Direção (sempre sabe onde é o norte)
- Alfabetizado
- Carisma +2 (+2 nos testes de reação)

Desvantagens

- Avareza


Perícias

- Comércio IQ+1
- Conhecimento do Terreno IQ
- Cavalgar DX
- Arma de Mão
 - faca DX+1
- Arma de Pólvora
 - pistola DX+1

TIPOS DE PERSONAGEM

Jesuíta (Custo 28 Pontos)


As Missões são a obra de Deus na terra e ninguém pode deter a vontade de Deus por força das armas.



Vantagens	Perícias
<ul style="list-style-type: none"> • Carisma +2 (+2 nos testes de reação) • Clericato • Alfabetizado • Empatia 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalista IQ-1 • Sobrevivência IQ • Língua guarani IQ • Trovador IQ+1 • Teologia IQ+2
Desvantagens	
<ul style="list-style-type: none"> • Código de Honra • Voto • Pacifismo (só luta em defesa própria) 	

Reinol (Custo 24 Pontos)


Você veio para o Brasil em missão Real, e por isso julga estar acima de todos, às vezes até da lei.



Vantagens	Perícias
<ul style="list-style-type: none"> • Status +3 • Alfabetizado • Força de Vontade +2 (+2 nos testes de vontade IQ) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comércio IQ+1 • Trato Social IQ+1 • Lábria IQ+2 • Arma de Mão — espada DX • Arma de Pólvora — pistola DX+1
Desvantagens	
<ul style="list-style-type: none"> • Avariceza • Cobiça 	

Capelão (Custo 22 Pontos)


Você acompanha a bandeira para dar conforto e paz de espírito aos homens. Mas como alguém pode encontrar a paz nesse inferno que chamam de sertão?



Vantagens	Perícias
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizado • Clericato • Status +2 	<ul style="list-style-type: none"> • Teologia IQ+3 • Escrita IQ • Trovador IQ+1 • Medicina IQ+1 • Língua (latim) IQ
Desvantagens	
<ul style="list-style-type: none"> • Pacifismo (só luta em defesa própria) • Voto (celibato) 	

Mestiço (Custo 23 Pontos)


Nem índio nem branco, você nasceu entre dois mundos. Na maioria das vezes, recebe apenas o pior de cada um deles.



Vantagens	Perícias
<ul style="list-style-type: none"> • Prontidão +2 (+2 nos testes de reação) • Visão Aguçada +2 (+2 nos testes de visão IQ) • Ouvido Aguçado +2 (+2 nos testes de audição IQ) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrevivência IQ • Rastreamento IQ • Briga DX+1 • Arma de Mão — faca DX+1 • Arma de Pólvora — pistola DX+1
Desvantagens	
<ul style="list-style-type: none"> • Estigma Social (mestiço) 	

Índio das Missões (Custo 25 Pontos)


Os jesuítas trouxeram uma nova forma de viver e você está disposto a morrer para defendê-la.



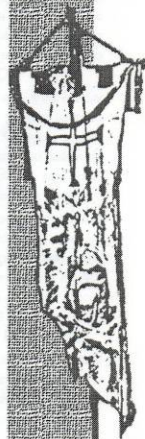
Vantagens	Perícias
<ul style="list-style-type: none"> • Prontidão +2 (+2 nos testes de percepção IQ) • Visão Aguçada +2 (+2 nos testes de visão IQ) • Ouvido Aguçado +2 (+2 nos testes de audição IQ) 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalista IQ+1 • Sobrevivência IQ+1 • Canto HT • Furtividade DX+1 • Rastreamento IQ+1 • Arma de Mão — borduna DX+1
Desvantagens	
<ul style="list-style-type: none"> • Pacifismo (luta apenas em defesa própria) 	

Escravo (Custo 23 Pontos)

Na senzala ou no sertão, a vida de um escravo é sempre a mesma. Mas no sertão, talvez você tenha mais chance de fugir.



Vantagens	Perícias
<ul style="list-style-type: none"> • Hipotalgia (+3 nos testes de IQ para ignorar a dor) • Prontidão +2 (+2 nos testes de percepção IQ) • Recuperação Aligera (+5 nos testes de HT para recuperar Pontos de Vida) 	<ul style="list-style-type: none"> • Armas de Mão — porrete DX+1 • Natação DX • Briga DX • Corrida DX • Escalada DX-1
Desvantagens	
<ul style="list-style-type: none"> • Estigma Social • Status 	



Personagens Históricos

*os números entre parênteses representam o custo dessas características em Pontos de Personagem

Antônio Raposo Tavares

Total de pontos: 125 pontos

Tipo de Personagem: Bandeirante (25 pontos)

Aparência: Alto e forte, com barbas negras e olhar rude.

História do Personagem: um dos maiores caçadores de índios, responsável por muitos ataques cruéis às Missões espanholas.

Atributos	Valor	Custo
• ST	11	(10)
• DX	13	(30)
• IQ	10	(0)
• HT	12	(20)
Dano Básico	GDP	Bal
	1d-1	1d+1
Vel Básica	6,25	
Defesas Ativas	Esquiva	Aparar
	8	8
Armadura	DP	RD
• Coura	1	1

Vantagens

- Força de Vontade +2 (+2 nos testes de vontade IQ)

- Senso de Direção (sempre sabe onde está o norte)
- Prontidão +2 (+2 nos testes de percepção IQ)
- Reflexos em Combate (+1 nas Defesas Ativas) (15)

Desvantagens

- Reputação (cruel)
- Mau-humor (-10)

Perícias

- | Perícia | NH |
|---------------------------|--------|
| • Armas de Pólvora | |
| — mosquete | 15 |
| — pistola | 14 |
| • Armas de Mão | |
| — espada | 13 |
| • Conhecimento do Terreno | 13 (6) |
| • Sobrevivência (na mata) | 13 (8) |
| • Briga | 13 (1) |
| • Liderança | 12 (6) |
| • Intimidação | 13 (8) |
| • Língua (tupi) | 12 (6) |

Peculiaridades (-2)

- Genro de Fernão Dias Pais, o velho
- Odiado pelos jesuítas espanhóis



Fernão Dias

Total de pontos: 122 pontos

Tipo de Personagem: Bandeirante Experiente (33 pontos)

Aparência: Velho bandeirante respeitado por sua linhagem nobre e sua atuação como juiz na Vila de São Paulo. Em sua última bandeira, partiu em busca da lendária "Serra das Esmeraldas", morrendo no sertão.

Atributos	Valor	Custo
• ST	10	(0)
• DX	12	(20)
• IQ	13	(30)
• HT	11	(10)
Dano Básico	GDP	Bal
	1d-2	1d
Vel Básica	5,75	
Defesas Ativas	Esquiva	Aparar
	6	7
Armadura	DP	RD
• Coura	1	1

Vantagens

- Força de Vontade +2 (+2 nos testes de vontade IQ)

- Carisma +2 (+2 nos testes de Reação)
- Reputação +2 (homem justo e influente)
- Alfabetizado (10)
- Poderes Legais (juiz) (10)

Desvantagens

- Teimosia
- Voto (encontrar as esmeraldas) (-10)
- Senso do Dever (promessa ao Rei) (-10)

Perícias

- | Perícia | NH |
|---------------------------|--------|
| • Armas de Pólvora | |
| — mosquete | 15 (6) |
| — pistola | 13 |
| • Armas de Mão | |
| — espada | 13 (3) |
| • Sobrevivência (na mata) | 13 |
| • Liderança | 15 (4) |
| • Jurisprudência | 13 (4) |
| • Língua (tupi) | 14 (2) |
| Trato Social | 14 (2) |

Peculiaridades (-1)

- Descendente de Pedro Álvares Cabral



Bartolomeu Bueno da Silva (o Anhangüera)

Total de pontos: 131 pontos

Tipo de Personagem: Bandeirante Experiente (33 pontos)

Aparência: Homem forte e decidido, Bartolomeu Bueno da Silva é um bandeirante astuto e determinado, às vezes até demais.

Atributos	Valor	Custo
• ST	12	(20)
• DX	11	(10)
• IQ	12	(20)
• HT	12	(20)
Dano Básico	GDP	Bal
	1d-1	1d+2
Vel Básica	5,75	
Defesas Ativas	Esquiva	Aparar
	6	6
Armadura	DP	RD
• Coura	1	1

Vantagens

- Carisma +2 (+2 nos testes de reação)
- Força de Vontade +2 (+2 nos testes de vontade IQ)
- Reputação +2 (temido e respeitado entre os índios)

Desvantagens

- Teimosia

Perícias

- | Perícia | NH |
|---------------------------|--------|
| • Armas de Pólvora | |
| — mosquete | 14 (6) |
| — pistola | 14 (6) |
| • Armas de Mão | |
| — espada | 13 (6) |
| • Liderança | 12 |
| • Sobrevivência (na mata) | 14 (4) |
| • Lábria (encenação) | 13 (4) |
| • Língua (tupi) | 12 (2) |

Peculiaridades (-1)

- Conhecido e temido pelos índios como Anhangüera, o Diabo Velho



Personagens para Jogadores

*os números entre parênteses representam o custo dessas características em Pontos de Personagem

André Lobo

Total de pontos: 93 pontos

Tipo de Personagem: Jovem Bandeirante (28 pontos)

Aparência: jovem e robusto, com olhos claros e cabelos castanhos.

História do Personagem: filho de um famoso bandeirante morto no sertão, André vê nas bandeiras a única maneira de salvar a fazenda da família.

Atributos	Valor	Custo
• ST	11	(10)
• DX	13	(30)
• IQ	10	(0)
• HT	13	(30)
Dano Básico	GDP	Bal
	1d-1	1d+1
Vel Básica	6,5	
Defesas Ativas	Esquiva	Aparar
	7	7
Armadura	DP	RD
• Coura	1	1

Vantagens

- Força de Vontade +2 (+2 nos testes de vontade IQ)
- Prontidão +2 (+2 nos testes de percepção IQ)
- Ouvido Aguçado +2 (+2 nos testes de audição IQ)

Desvantagens

- Juventude -2 (-2 nos testes de reação com mais velhos)

Perícias

- | Perícia | NH |
|---------------------------|----|
| • Armas de Pólvora | |
| — mosquete | 15 |
| — pistola | 14 |
| • Armas de Mão | |
| — espada | 13 |
| • Sobrevivência (na mata) | 10 |
| • Conhecimento do Terreno | 11 |

Peculiaridades

- Gosta de animais
- Sobrancelhas unidas
- Gosta de música
- Alegre e brincalhão
- Não gosta de ser chamado de "garoto"



Juan Lopez

Total de pontos: 100 pontos

Tipo de Personagem: Jesuíta Espanhol (28 pontos)

Aparência: Alto, magro, de cabelos negros.

História do Personagem: filho de uma rica família de Castela, entrou para a Companhia de Jesus seguindo sua vocação religiosa e seu gosto pela aventura.

Atributos	Valor	Custo
• ST	11	(10)
• DX	12	(20)
• IQ	12	(20)
• HT	11	(10)
Dano Básico	GDP	Bal
	1d-1	1d+1
Vel Básica	5,5	
Defesas Ativas	Esquiva	Aparar
	5	6
Armadura	DP	RD
• Roupas de Verão	0	0

Vantagens

- Carisma +2 (+2 nos testes de reação)
- Clericato
- Alfabetizado
- Empatia

Desvantagens

- Código de Honra
- Voto
- Pacifismo (só luta em defesa própria)

Perícias

- | Perícia | NH |
|------------------|--------|
| • Naturalista | 11 |
| • Sobrevivência | 12 |
| • Língua guarani | 12 |
| • Trovador | 13 |
| • Teologia | 14 |
| • Armas de Mão | |
| — espada | 12 (2) |



Jandira

Total de pontos: 95 pontos

Tipo de Personagem: Índia das Missões (25 pontos)

Aparência: Bela e atraente, com cabelos negros e sorriso encantador.

História do Personagem: órfã criada pelos jesuítas, Jandira tornou-se uma das raras mulheres guerreiras, lutando pela missão com fervor absoluto.

Atributos	Valor	Custo
• ST	10	(0)
• DX	13	(30)
• IQ	12	(20)
• HT	12	(20)
Dano Básico	GDP	Bal
	1d-2	1d
Vel Básica	6,25	
Defesas Ativas	Esquiva	Aparar
	6	7
Armadura	DP	RD
• Roupas de Verão	0	0

Vantagens

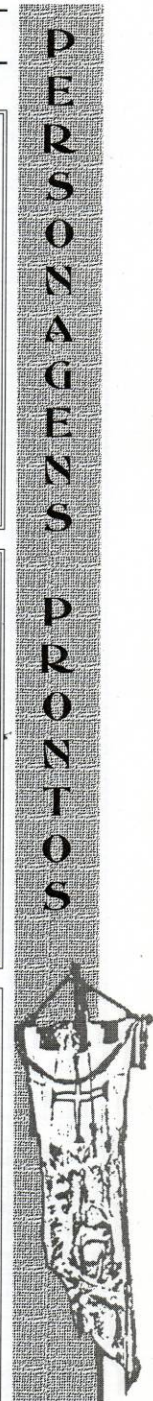
- Prontidão +2 (+2 nos testes de percepção IQ)
- Visão Aguçada +2 (+2 nos testes de visão IQ)
- Ouvido Aguçado +2 (+2 nos testes de audição IQ)

Desvantagens

- Pacifismo (só luta em defesa da missão)

Perícias

- | Perícia | NH |
|-----------------|----|
| • Naturalista | 13 |
| • Sobrevivência | 13 |
| • Canto | 12 |
| • Furtividade | 14 |
| • Rastreamento | 13 |
| • Arma de Mão | |
| — borduna | 14 |



APENDICES

A. Tabulação – Pesquisas com RPG no Brasil

Levantamento parcial, realizado no primeiro semestre de dois mil e oito. Esse levantamento parcial foi retirado dos bancos de tese digitais das seguintes instituições: CAPES, USP, UNICAMP, UNESP, UFRJ, UFMG, UnB, UFRGS, UFSC, UEL e artigos da base SciELO e INEP. A procura limitou-se a banco de dados unificados, o que exclui alguns bancos individualizados como os da UEM e UEPG, por exemplo. Artigos também foram localizados com ajuda do Google Acadêmico.

As palavras chaves utilizadas foram:

- RPG (JIP),
- Role-playing game (Roleplaying game, Role Playing Game),
- jogo de papéis.

Foram excluídos trabalhos que baseavam em RPG digital. Também foi excluída a variante “jogos de interpretação”, pois essa variante retornava um número muito amplo e impraticável de visualizações.

Título	Autor(es)	Resumo	Palavras-chave	Área	Publicação	Origem	Ano
<p><u>A</u> <u>representação</u> <u>inter-subjetiva</u> <u>de</u> <u>significados</u> <u>em</u> <u>jogos</u> <u>de</u> <u>interpretação</u> <u>de</u> <u>papéis</u>.</p>	<p>COURMAYEUR, Darulo Sílvia, SIMÃO, Lívia Madusa (USP)</p>	<p>Este artigo focaliza o processo de negociação inter-subjetiva de significados por meio da análise microgenética de sessões de Jogos de Interpretação de Papéis (Role-Playing Games). Partir-se da suposição de que a análise de interações em outro durante o jogo poderá evidenciar aspectos relevantes para a compreensão das relações entre inter-subjetividade e alteridade em contextos interspersos. Os resultados da análise microgenética dos diálogos entre os jogadores evidenciam a participação de processos psicológicos relevantes para o desenvolvimento humano, em que momentos de tensão e inquietação, característicos das relações de alteridade, alternavam-se com momentos de convergência e compartilhamento sobre os temas da conversa e sobre as posições relativas dos interlocutores.</p>	<p>Sessões interativas simbólicas, alteridade, desenvolvimento humano, Role-Playing Games</p>	<p>Psicologia</p>	<p>Psicologia, Teoria e Pesquisa</p>	<p>SciELO</p>	<p>2008</p>
<p><u>Elaboração</u> <u>interdisciplinar</u> <u>de</u> <u>papéis</u> <u>em</u> <u>uma</u> <u>experiência</u> <u>de</u> <u>modelagem</u> <u>em</u> <u>acompanhamento</u> <u>em</u> <u>termo</u> <u>da</u> <u>gestão</u> <u>dos</u> <u>mananciais</u> <u>da</u> <u>Região</u> <u>Metropolitana</u> <u>de</u> <u>São</u> <u>Paulo</u>.</p>	<p>DUCROT, Raphaële et al. (INRA, CIRAD - França, USP, AP7, IEA, Instituto Pólis, S abesp - Brasil)</p>	<p>O desenvolvimento de ferramentas de simulação, como os jogos de papéis, pressupõe a integração das várias representações e conhecimentos, o que garante a sua legitimidade e a possibilidade de se utilizar como plataforma de mediação na discussão dos conflitos socioambientais. Este artigo discute a utilização da abordagem de modelagem de acompanhamento no desenvolvimento de dois jogos de papéis sobre a gestão da água e do solo em mananciais periburbanos da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP).</p>	<p>Jogo de papéis, modelagem de acompanhamento, mananciais periburbanos, integração multidisciplinar, Educação ambiental</p>	<p>Educação Ambiental</p>	<p>Ambiente & Sociedade</p>	<p>SciELO</p>	<p>2008</p>
<p><u>Jogos</u> <u>de</u> <u>Simulação</u> <u>no</u> <u>Ensino</u> <u>de</u> <u>Geografia</u></p>	<p>AGUIAR, Valéria Ivoizian Buda de</p>	<p>Apresenta uma proposta alternativa para professores de Geografia, ou seja, a utilização de jogos de simulação como mais um recurso de natureza interdisciplinar na escola.</p>	<p>n/a</p>	<p>Geografia</p>	<p>Ensino em Revista</p>	<p>INEP</p>	<p>1998</p>

<p><u>Jogos de papéis (RPG) em diálogo com a educação ambiental: aprendendo a participar da gestão dos recursos hídricos na Região Metropolitana de São Paulo</u></p> <p>CAMARGO, Maria Eugênia Seixas de Aranda (USP)</p>	<p>Os jogos de papéis (role-playing games) têm sido utilizados em diversos projetos de gestão participativa dos recursos naturais em processos de formação, pesquisa e intervenção de apoio à negociação de conflitos em várias partes do mundo. Uma série de estudos demonstram o potencial destas metodologias para lidar com temas complexos num processo de Educação para a participação, principalmente de atores locais da sociedade civil. Partimos do pressuposto de que os fóruns de negociação de conflitos socioambientais exigem um aprendizado técnico e social para uma participação efetiva da sociedade civil. O objetivo da pesquisa consiste em analisar os potenciais e limites destas metodologias em relação aos princípios da Educação Ambiental.</p> <p>Primeiramente realizamos um levantamento e comparação de experiências baseadas na formação relacionadas à gestão urbana e ambiental. Em seguida, analisamos de forma mais aprofundada um protótipo de jogo de papéis, com enfoque na modelagem de acompanhamento, que corresponde ao foco do trabalho - O Jogo dos Mananciais. O jogo em destaque trata da problemática da gestão dos recursos hídricos em áreas de mananciais peri-urbanos. Os resultados da análise mostram que o jogo apresenta diversas potencialidades como metodologia de apoio à formação, embora seus limites estejam relacionados à complexidade da ferramenta e ao tempo dispendido na sua elaboração. Além disso, como uma metodologia didática, o jogo de papéis (RPG) deve estar inserido num processo de formação mais amplo.</p>	<p>Jogo de papéis, Educação ambiental, negociação de conflitos, participação</p>	<p>Educação Ambiental</p>	<p>Dissertação (m) USP</p>	<p>2006</p>
--	--	--	---------------------------	----------------------------	-------------

<p><u>Leitura, da imersão de RPG no Brasil: o mítico e o secular.</u></p>	<p>FAIRCHILD, Thomas Massac (USP)</p>	<p>Este trabalho discute a incorporação de novos materiais pela escola através do estudo da leitura de impressos de RPG (role-playing games, ou jogos de interpretação de papéis). Estes impressos (livros e revistas) começaram a surgir no país por volta de 1990 e no decorso da década se diversificaram bastante, inclusive graças a uma volúpia a produção de títulos nacionais. Em 2001, quando uma estudante foi assassinada em Ouro Preto e o crime foi associado à prática dos role-playing games, dois aspectos aparentemente contrários tornaram-se evidentes por um lado, a presença de jogos que parodiavam temas religiosos e aos quais se atribuiu influência sobre o comportamento criminoso, e por outro, a existência de livros dedicados a assuntos do currículo escolar. Com base numa aliança entre conceitos da História Cultural, da Linguística e da Psicanálise, este trabalho procura compreender este trajeto, pensando particularmente no problema de como surgem novos sentidos na leitura e como esses sentidos passam a ser negociados uma vez que se instauram no discurso. Através da descrição de impressos de RPG e da análise de diversos aspectos da sua leitura, manuseio e circulação, o trabalho vis a discutir as formas como a linguagem não apenas manifesta, mas efetivamente sustenta e realiza as relações de poder através das quais um determinado tipo de material pode se constituir como objeto de relevância para a escola.</p>	<p>Análise de discursos, monoteses, escolarização de objetos culturais, história da leitura e da escrita, material didático, Role-Playing Games</p>	<p>Educação</p>	<p>Tese (d) USP</p>	<p>USP</p>	<p>2007</p>
---	---	--	---	-----------------	---------------------	------------	-------------

<p>O jogo de RPG e o Ensino de História: Criação de um RPG sobre a Revolução Inglesa.</p>	<p>SILVA, Jeanne (UFU)</p>	<p>Este artigo tem dois objetivos fundamentais: o primeiro é apresentar essa nova modalidade de jogo conhecida como RPG (Roleplaying Games), que tem conquistado o interesse de adolescentes e adultos e que pode ser aproveitado com algumas vantagens pelos professores de História, por se tratar de um jogo com regras que incentivam a formação e a pesquisa histórica para a criação dos personagens, do cenário e da trama. O segundo objetivo é apresentar uma proposta operacional simplificada de um RPG sobre a Revolução Inglesa, trabalhada a partir da História das mentalidades.</p>	<p>Ensino de história, jogos, Revolução Inglesa</p>	<p>História</p>	<p>Cadernos de História - UFU</p>	<p>2002</p>
<p><u>Inserção de jogadores virtuais em jogos de papéis para uso em sistemas de apoio à decisão em grupo: um experimento no domínio da gestão de recursos naturais.</u></p>	<p>ADAMANTI, Diana Francisca (USP)</p>	<p>Este trabalho propõe a definição de uma arquitetura para incorporar jogadores virtuais em uma classe de Sistemas de Apoio à Decisão em Grupo (SADs-G), baseados na utilização conjunta de Simulação Baseada em Multiagentes (MABS) e Jogos de Papéis (RPGs). Estas duas técnicas, MABS e RPGs, vem sendo utilizadas de forma integrada há alguns anos devido a capacidade de discussão e aprendizado dos RPG e da capacidade dinâmica de MABS. Os jogadores virtuais definidos devem ter a capacidade de tomada de decisão e de comunicação entre si e com os jogadores reais durante as negociações. Os principais aspectos discutidos neste trabalho são: i) se os jogadores virtuais definidos possuem comportamentos não-triviais perante aos jogadores reais; ii) se continua ocorrendo o processo de negociação entre os jogadores, sejam eles reais ou virtuais; iii) se a realização de um jogo de forma eletrônica (via computador) dificulta a interação entre os jogadores. De forma a discutir estes aspectos, duas instâncias de SADs-G foram implementadas no contexto da Gestão de Recursos Naturais, pois neste domínio o processo de negociação é extremamente importante e complexo.</p>	<p>Jogos de papéis, simulação, sistemas em multiagentes, simulação participativa, sistema de gestão de recursos naturais</p>	<p>Sistemas digitais</p>	<p>Tese (d) USP</p>	<p>2007</p>

<p><u>“NÓS PODEMOS CRIAR UM MUNDO?”: Reflexões sobre a Cultura Contemporânea a partir do Jogo de RPG.</u></p>	<p>SILVA, Adriana Tenório da (UFFB)</p>	<p>Partindo da prática de um jogo específico que tem por base a ideia de uma performance interpretativa, chamado Role Playing Game (ou simplesmente RPG), esta dissertação busca analisar como a prática de uma atividade de simulação, como ocorre no jogo de RPG, pode ser compreendida como uma experiência criativa. Nessa perspectiva, destaca-se, nesse trabalho, a teoria banduriana sobre a sociedade contemporânea e o significado da simulação nesta sociedade. Para tanto, a pesquisa foi realizada com três grupos envolvidos no exercício do jogo. Buscou-se no trabalho de campo apreender suas percepções sobre o jogo e os impactos que causou, a prática dessa atividade lúdica coletiva, às suas subjetividades e compreensões sobre o mundo. Como o jogador simula um personagem em outra realidade, ele ou ela, podem absorver conhecimentos formais, vivenciar experiências, fortalecer seus laços sociais e sentirem-se pertencentes a um grupo. Assim, o jogo não só qualifica para a vida social, como também permite refletir e praticar uma forma criativa de experiência via simulação e construção narrativa.</p>	<p>Sociologia contemporânea, pós-modernidade</p>	<p>Sociologia</p>	<p>Dissertação (m) UFFB</p>	<p>2006</p>
<p><u>Contribuição de Percepções de Aprendizagem de RPG no INES</u></p>	<p>PEREIRA, Carlos Eduardo Khrunk (PUC - Rio)</p>	<p>Esta pesquisa se insere dentro da área do Design Didático, tendo sido realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, na cidade do Rio de Janeiro, e teve por objetivo investigar a utilização de histórias interativas, no caso, o Role Playing Game, como estímulo a aquisição da língua portuguesa oral e escrita, por crianças portadoras de deficiência auditiva. Esta pesquisa inclui um trabalho de campo em sala de aula e objetivou criar um artefato de Design para utilização neste espaço com o propósito de estimular a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Design didático, Pluralismo, surdez, Vygotsky</p>	<p>Design industrial</p>	<p>Dissertação (m) FUC CAPES</p>	<p>2003</p>

<p><u>Universidade do perfil teatral de role playing games pedagógicos.</u></p>	<p>MARTINS, Cristina de Matos (USP)</p>	<p>Este trabalho estuda e caracteriza os temas dos chamados role playing games pedagógicos, com uma dupla finalidade: explicar alguns dos aspectos que distinguem o jogo de aventura enquanto um tipo de texto, e refletir sobre sua utilização como instrumento de ensino. O corpus é constituído por dois jogos de aventura com finalidade pedagógica, veiculados em dois episódios: um avante a um livro. O primeiro jogo integra a Revista do Ensino Médio do MEC (2004) e trata um jogo de aventura bastante simplificado. A revista do Lício do Aquino, baseado no romance Onda. Sétimo: vendes, de Guimarães Rosa. O livro-jogo trata uma aventura mais complexa que versa sobre o roubo de uma tela de Pinturici. O resgate de "Eternitantes", a sua parte da série Miki Gups, desenvolvida para jogadores iniciantes, publicada pela Editora Devor (SP). O quadro teórico que orienta a pesquisa está centrado, primeiramente, em aspectos da teoria epistémica da literatura, proposta por Asselóth (1997) e, quando necessário e pertinente, por um considerável número de contribuições de outros teóricos do texto e do discurso, particularmente, os trabalhos de Koch (2002, 2003, 2005) e Maranhão (1996; 1997, 2001, 2002, 2004). Os jogos de aventura se caracterizam por serem avaliados em duas etapas: uma de leitura e outra de observação de uma partida sobre um desses jogos. Na etapa de leitura, o analista cobra-se como operador do texto do jogo como objeto de observação, aplicando as características apontadas desse tipo de texto e as habilidades de leitura que ele requer. Na etapa de observação de uma partida do livro-jogo O resgate de "Eternitantes", o analista deve, a partir da ação do Mestre e de sua interação com o grupo de jogadores, a sua função de uma versão possível dessa aventura: ir constituída ou desenvolvida entre a ação e as circunstâncias específicas desses jogos de aventura, ler e re-criar o componente pedagógico que se vem associando a ele. A finalidade pedagógica dos jogos não está centrada no conteúdo informacional que o texto de ficção apresenta a reconhecer, mas sim nas habilidades de leitura e de apresentação dos jogos.</p>	<p>Hipertexto, game, pedagogia Filologia e língua portuguesa</p>	<p>Dissertação (m) USP CAPES</p>	<p>2007</p>
---	---	--	--	--------------------------------------	-------------

<p><u>AVENTURANDO PELOS CAMINHOS DA LEITURA E ESCRITA DE JOGADORES DE ROLEPLAYING GAME (RPG).</u></p>	<p>BRAGA, Jaxa Maria (UFJF)</p>	<p>Leitura, escrita, RPG</p>	<p>Educação</p>	<p>Dis-sertação (m) UFJF</p>	<p>2000</p>
<p><u>Role-playing Game: Um jogo de Representação visual de Cenário.</u></p>	<p>GODINHO, Eliane Batochi (FUC - Rio)</p>	<p>Design, roleplaying game</p>	<p>Desenho industrial</p>	<p>Dis-sertação (m) FUC</p>	<p>2002</p>

Es te trabalho, produto de uma pesquisa qualitativa, busca compreender os processos de leitura e escrita presentes em dois grupos de adolescentes no processo de atividade do Role Playing Game (RPG). A partir de observações, entrevistas, fotografias e análise de artefatos produzidos pelos sujeitos em situações próprias do jogo, relaciona-se o processo imagi-nário desenvolvido pelo RPG com a formação do leitor/escritor. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin serve de base para se pensar as características do jogo de RPG enquanto atividade que favorece a interação entre os sujeitos estabelecendo uma relação produtiva para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita dos jogadores. Conclui-se que os jogadores ao se reunirem para a construção de uma narrativa ficcional são levados a realizarem práticas significativas de leitura e escrita. Essas análises conduzem a uma reflexão sobre as contribuições do RPG para a formação de um leitor/autor.

As ilustrações no Role-playing Game (RPG) funcionam como "janelas" ou "links" de informação para o jogador sobre o cenário onde serão construídas suas próprias histórias e, consequentemente, suas próprias imagens. Sua capacidade de significação, entretanto, parece ir muito além das informações relativas ao cenário do jogo. Para analisar esta capacidade, foi construído um método baseado na semiologia, conforme proposto por Roland Barthes, e iconologia, como proposta por Erwin Panofsky. Es te método parte da descrição e análise da sintaxe visual das ilustrações de personagens de RPG para utilizá-la como ferramenta na construção dos estereótipos visuais femininos e masculinos que "se anexam" junto com esses signos visuais. Resultou-se, com este método, a responsabilidade da forma no processo de significação, responsabilidade que se pode entender ao design, sendo este um campo de conhecimento que se ocupa, entre outras coisas, da relação entre forma e conteúdo.

<p><u>No limite da ficção: comparações entre literatura e RPG - Role Playing Games.</u></p>	<p>PEREIRA, Farley Eduardo Lammes (UFMG)</p>	<p>A partir da análise dos RPG - Role Playing Games, ou jogos de interpretação de papéis, esta dissertação aborda a noção do estatus de ficção de um modo de narrar não consagrado na sociedade. Por modo de narrar, entendemos: amarrar e específica de forma da realidade, e posterior construção de mundo(s), de cada um o produtor de ficção. Comparamos literatura - um meio produtor de ficções consagrado - e RPG, como o objetivo de demonstrar semelhanças entre os respectivos modos de narrar, e diferenças vitais como elementos de especificidade de cada modo. Por meio desta comparação, analisamos a posição que cada um dos modos de narrar ocupa na sociedade e como são vistos por ela: a literatura como na literatura consagrada e RPG como ocupante de um lugar. Este entre-lugar é gerado a partir das diversas formas da sociedade sobre o jogo, as quais o classificam de diversas formas: desde a expressão da cultura contemporânea - na qual voçes de texto e autor entram em jogo, e o conceito de hipertexto de Wolfgang Iser, sobre o fricção e o imaginário, para demonstrar que a noção de ficção - a noção do jogo do como se - leva a RPG a ocupar este entre-lugar. Por meio da teoria de Pierre Bourdieu, tratamos a literatura - e também os RPG - como campos dentro da sociedade. Estes se assemelham e atrainos nos quais discursos tratam uma luta de oposição. A análise histórica das diversas bases que o campo literário encontrou e que os limites da literatura são difíceis de estabelecer. Por isso, como construção determinada historicamente, a literatura (uma acontecimento e um fragmento, para Iser) pode sofrer a sua própria noção. As bases de discursos do campo literário mostram a dificuldade em se definir precisamente as práticas e os objetos literários. A construção de forças antagonistas dentro do campo aponta para um futuro recente da literatura - em termos de definição, mas frutífero quando tratamos de formas de expressão como hipertexto, a ficção colaborativa, a fabricação e os RPG.</p>	<p>Hipertexto, Pierre Bourdieu, Role-playing game</p>	<p>Dissertação (m) UFMG</p>	<p>2007</p>
---	--	---	---	---------------------------------	-------------

<p><u>AVALIAÇÃO DO ROLE PLAYING GAME COMO PROGRAMA DE LAZER.</u></p>	<p>RAFFA, Luciane Ondino (PUC - Camp)</p>	<p>O lazer é um tema que tem recebido importantes considerações nos estudos sobre a qualidade de vida, tendo no jogo o principal reconhecimento para seu possível exercício. No Brasil existem pesquisas dedicadas ao lazer indicando a falta de conhecimento de suas dimensões. Assim os objetivos do presente estudo foram identificar as expectativas e conceitos sobre o lazer em um grupo de trabalhadores, avaliar a utilização do Role Playing Game (RPG) como estratégia de otimização do lazer, identificar possíveis mudanças na satisfação dos sujeitos sobre o lazer a partir da vivência de um programa experimental baseado no RPG, e verificar suas avaliações, perspectivas e opiniões sobre utilização do RPG como forma de lazer. Foram sujeitos deste estudo 10 trabalhadores da cidade de Campinas, São Paulo. O instrumento utilizado constituiu-se de dois questionários pertinentes diretamente ao pré e pós teste, contendo dados de primeira forma e oito perguntas abertas e sete fechadas na segunda. Começou-se também ao instrumento um jogo de 10 sessões consecutivas, tendo para mediar o jogo a própria Autora. Os resultados demonstraram que este jogo específico obteve respostas positivas no que se refere aos objetivos do presente estudo, permitindo concluir que é viável dimensionar uma atividade particular de lazer e que o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a esta área é muito importante, pelos benefícios e impactos relacionados à sua prática.</p>	<p>Lazer, jogo, adulto, qualidade de vida</p>	<p>Psicologia</p>	<p>Dissertação (M) PUC- Camp</p>	<p>1997</p>
--	---	---	---	-------------------	--------------------------------------	-------------

<p><u>O Role Playing Game e a Escola: múltiplas linguagens e competências em jogo - um estudo de caso sobre a inserção dos jogos de RPG dentro do currículo escolar</u></p>	<p>FREITAS, Luiz Eduardo Rêcon de (PUC - Rio)</p>	<p>Este trabalho registra e analisa criticamente uma experiência de inserção dos jogos de RPG (Role Playing Game) dentro do currículo de uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro, como forma de se trabalhar a expressividade e a criatividade dos alunos através do uso de múltiplas linguagens e também como meio de se promover o desenvolvimento de variadas competências dentro de sala de aula. Ao lado do teatro, da música, da dança, do vídeo, dos desenhos animados e de outras linguagens e meios de expressão artística e cultural, a prática de jogos como o RPG, que atuam ludicamente e criativamente, está sendo vista, na experiência objeto de estudo, como uma das formas de se aproximar o ambiente da escola do mundo complexo, múltiplo e multi-midiático no qual crianças e jovens das grandes cidades se encontram imersos em seu dia-a-dia. Participam das oficinas focalizadas nesta pesquisa um total de 69 crianças e jovens, dos 9 aos 17 anos, alunos da 5ª série do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio. A metodologia utilizada incluiu tanto a observação, apoiada em cadernos de campo e fotografias, quanto a análise dos artefatos produzidos pelos alunos durante (e para) as sessões de jogo, sob a forma de descrições dos personagens, histórias, textos diversos, desenhos, mapas, maquetes, além da participação dos mesmos na montagem de mostras dos trabalhos, visitadas por pais, professores, familiares e demais membros da comunidade escolar</p>	<p>Role-playing game, RPG, jogos interativos</p>	<p>Educação</p>	<p>A inserção (em) PUC-CAPES Rio</p>	<p>2006</p>
<p><u>A evolução dos processos e a construção do conhecimento lógico-matemático via jogo de cartas em alunos com dificuldades de aprendizagem</u></p>	<p>REIS DOFFER, Deise Nívea (UEPG)</p>	<p>Sem dados na base</p>	<p>n/a</p>		<p>UEPG</p>	<p>2006</p>

<p><u>EPG: jogo e conhecimento - o role playing game como mobilizador estético do conhecimento.</u></p>	<p>ROCHA, Márcia de Souza (UNIMEP)</p>	<p>A presente pesquisa tem como objetivo construir um conhecimento acerca do potencial mobilizador de estímulos do conhecimento encontrados nas práticas de Role Playing Game (EPG) enquanto atividade de lazer. Para alcançar tal objetivo ou ao menos aproximarmos-nos dele foram realizadas, além de pesquisa teórica, pesquisa de campo, constituída por dezesseis entrevistas e jogadores de EPG observação de sessões de jogo e com dois grupos distintos de jogadores e participação em eventos relacionados ao jogo. Exata um movimento de apropriação do EPG pela escola, há entrado principalmente pelo potencializador que o jogo pode oferecer, porém ao subordinarmos a prática do jogo ao modo de educacional vigorante em nossas escolas, o jogo se transforma numa atividade pedagógica deixando de ser jogo em sua essência, e conservando do jogo apenas a sua estrutura. Desta forma, entendemos que ao transportarmos o EPG para dentro das salas de aula, sem antes, elaborarmos um conhecimento verdadeiro acerca das atividades de jogo praticadas pelos jogadores em seus momentos de lazer, certamente estaremos inutilizando uma prática que possivelmente poderia vir a ser muito mais rica se compreendida em sua plenitude por pais, professores e pela escola. É esta a lacuna que a dissertação procura preencher, oferecendo em primeiro lugar conhecimentos sobre o caráter histórico-cultural do conceito de jogo, na medida em que apresenta a construção de um conceito de jogo moderno. Em segundo lugar, elaborando um conhecimento a respeito do EPG des de sua criação até os dias atuais, sobretudo sobre a prática. E finalmente, apresentando as estímulos de conhecimento mobilizados durante as práticas que envolvem o jogo de EPG por seus jogadores, conforme identificadas em campo.</p>	<p>Role-playing game, criatividade, jogos interativos, conhecimento</p>	<p>Educação</p>	<p>UNIMEP</p>	<p>2006</p>
---	--	---	---	-----------------	---------------	-------------

<p><u>Role Playing Game - Narrativa Hipertextual</u> <u>Híbrida - Tecendo</u> <u>Dimensões de</u> <u>Realidade, Confronto do</u> <u>Mundo</u></p>	<p>MENESES, Saron Silva de (UNB)</p>	<p>O surgimento de um gênero literário: Narrativa Hipertextual. Híbrida, onde textos como a narrativa-jogo do RPG, a narrativa digital, os hiperromances de Calvino e outras formas de romances abertos podem ser integradas e reconectadas. Análise da construção da narrativa hipertextualizada e híbrida do RPG - Role Playing Game - auxiliaram no entendimento do funcionamento da construção do texto como do processo do autor coletivo. Comparações com a teoria de Homens-Narrativas do Todorov e da Máquina de Multiplicar Narrativas de Italo Calvino. O senso do espírito tribal e trágico contribuído para um resuscitamento do mundo e da construção de dimensões possíveis de realidade dialogando com texto de Michel Maffesoli e de obras literárias como As Novelas de Cavalaria Arturiana de Sir Malloy, A Ilada de Homero, As Mil e Uma Noites de Malba Tahan, O Senhor dos Anéis - Trilogia de Tolkien, entre outros. Abordagem da mudança e ampliação de artigos conceitos narratológicos e do status do escritor e leitor híbridos e a estética da recepção e da teoria dos jogos matemáticos do RPG e o texto narrativo literário como campo de jogo entre escritor e leitor. Ampliação e mudança do paradigma artístico contemporâneo pelos vários e diversos suportes. Distinção de texto literário e Obra literária</p>	<p>RPG, narrativa hipertextual híbrida, linguagem híbrida</p>	<p>Letras - literatura</p>	<p>Hissertação (tr) UNB</p>	<p>CAPEB</p>	<p>2004</p>
---	--------------------------------------	--	---	----------------------------	-----------------------------	--------------	-------------

<p><u>O RPG Digital na</u> <u>Mediação Pedagógica</u></p>	<p>CABALHEIRO, Suelly da Silva Xavier (UNEB)</p>	<p>O estudo busca analisar as possíveis potencialidades dos jogos de RPG digital na mediação da aprendizagem no âmbito do ensino presencial no contexto da educação à distância, principalmente no que se refere à formação de produtores de escrita. Os estudos desta modalidade de jogo identificam características que o apontam como excelente ferramenta pedagógica sejam elas: a colaboração, a criatividade,³ a socialização, a interdisciplinaridade. Neste sentido, assume-se o posicionamento sócio-construtivista do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, acredita-se que o jogo Role Playing Game (RPG) pode ser construído numa comunidade de aprendizagem, onde os sujeitos interagem entre si e constroem o conhecimento por meio da colaboração. Concorda-se com Vygotsky quando afirma que o jogo pode funcionar como eixo limitador para o desenvolvimento intelectual do sujeito, assim como, pode potencializar o surgimento da ZDP - "Zona de Desenvolvimento Proximal". Entende-se que o jogo é um instrumento que medeia as relações sociais de construção e favorece a interação entre os sujeitos que, num processo coletivo, constroem a sua existência. O objetivo desta pesquisa é apresentar uma metodologia e space de sistematizar e descrever os jogos RPG digitais como sendo comunidades de aprendizagem e ambiente propício para a prática da produção da escrita no ensino presencial e na Educação a Distância, numa perspectiva sócio-construtivista. Esta metodologia pode ser aplicada para estudar grupos de sujeitos envolvidos na prática do jogo RPG digital, servindo para que se descrevam, observem-se características sócio-construtivistas, as características da aprendizagem construída na prática coletiva. Esta sistematização constitui um dos documentos basilares do projeto de pesquisa intitulada "O RPG Digital na Mediação Pedagógica", que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.</p>	<p>RPG, mediação, aprendizagem</p>	<p>Educação</p>	<p>Afilição (m) UNEB</p>	<p>2007</p>
---	--	--	------------------------------------	-----------------	------------------------------	-------------

<p><u>Motivação escolar e o ludico - o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História</u></p>	<p>CARDOSO, Eli Tereza (UNICAMP)</p>	<p>Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de Campinas-SP, no período compreendido entre 2005 e 2008. O objetivo da pesquisa consistiu na aplicação de uma estratégia de ensino na disciplina de História, baseada no jogo RolePlayingGame (RPG), em uma sexta série do ensino fundamental. A avaliação desta estratégia foi baseada nos pressupostos teóricos da motivação intrínseca/extrínseca e das metas de realização no contexto escolar. A metodologia foi embasada na pesquisa-ação dado o duplo papel da autora como professora e pesquisadora. Os dados foram coletados através dos registros produzidos pelos alunos, e os resultados da avaliação dissertativa. A conclusão principal foi do caráter motivador do jogo RPG para o ensino de História, também a partir de um incremento das metas motivacionais: aprender e performance-aproximação nos alunos jogadores de RPG.</p>	<p>Metodologia de Ensino, Ensino de História - escola, ludico</p>	<p>História</p>	<p>Associação (ni) UNICAMP</p>	<p>UNICAMP</p>	<p>2008</p>
<p><u>RPG (Roleplaying Games): a aventura do letramento e da (re)construção de identidades sociais</u></p>	<p>OLIVEIRA, Talita de (UFPR)</p>	<p>Sentados na base</p>	<p>Idá</p>			<p>UFPR</p>	<p>2003</p>

<p><u>AS</u> <u>POTENCIALIDADE</u> <u>DO ROLÉ</u> <u>PLAYING GAME NA</u> <u>EDUCAÇÃO</u> <u>ESCOLAR</u></p>	<p>VASQUES, Rafael Carneiro (UNESP)</p>	<p>Este trabalho pretende apresentar uma análise do RPG (Role Playing Game) a partir de sua fecundidade enquanto ferramenta didático-pedagógica. Neste sentido, um de nossos esforços foi o exame de pesquisas brasileiras que abordaram o jogo, para uma melhor compreensão da metodologia aplicada ao estudo deste que é um objeto recente das ciências. Por motivos de extensão de uma visão marginalizadora em relação ao RPG, optamos por limitar as análises de utilização do jogo no processo de ensino/aprendizagem, sem nos atermos à questão de sua eficácia, e, assim, analisar notícias divulgadas na mídia que sugerem a existência de uma conexão entre o RPG, a magia e rituais de magia; bem como matérias de institutos religiosos em que esta associação também é apontada. Para estruturar esta tese relacionamos o RPG e a religião, lançamos mão do conceito formulado por Max Weber, de desencantamento do mundo e, com isso, inferimos a relação do RPG ao pensamento científico, debruçando-nos para o conhecimento do conflito deste com o pensamento religioso. Para a leitura e discussão destas questões preparamos, Lovy e Robert Seyre, o que nos permitiu compreender características de seu jogo que possibilitam uma experiência educacional, a ser utilizada em situações de ensino/aprendizagem. Para isso, propomos uma análise da experiência (Erfahrung) dos participantes ao contrário das metodologias típicas da Indústria Cultural, fundadas na Vivência (Erlebnis) dos espectadores. Abordamos ainda uma especificidade do objeto que julgamos significar: a possibilidade dos jogadores de lançarem a história em um olhar neo-determinista, por ser esta apresentada de forma aberta a transformações e construída coletivamente, de maneira lúdica e social. Por fim, procuramos defender a possibilidade de se construir um hábito específico no jogador de RPG, que o estimule a desenvolver a prática da leitura e a busca por aquisição de capital cultural.</p>	<p>Educação Educação, Jogo - indústria cultural, desentranhamento do mundo, romantismo ambientalista</p>	<p>UNESP</p>	<p>2008</p>
<p><u>EDUTENIMENTO O</u> <u>USO DO</u> <u>STORYTELLING E</u> <u>DO ROLÉ PARA</u> <u>COMPARTILHAR</u> <u>CONHECIMENTO</u></p>	<p>MULLA TINHO, Marcos Pereira (UFPE)</p>	<p>Este trabalho visa apresentar a experiência do uso de atividades lúdicas para compartilhar conhecimento junto aos alunos dos Cursos de Desenho Industrial e Comunicação do Centro Universitário Católica (Unicatu), objetivando melhorar a qualidade da aprendizagem e o estímulo à leitura, nos alunos e nas comunidades agraciadas pelo Programa de Voluntariado da Unicatu.</p>	<p>n/a</p>	<p>Ciências (Engenharia de Produção)</p>	<p>2005</p>

B – Projeto direcionado a escola

RICARDO JEFERSON DA SILVA FRANCISCO

**EXPLORANDO OS MUSESUS DA MENTE: O USO DE
JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGEM, SUAS
NARRATIVAS E PERSPECTIVAS NA AULA DE
HISTÓRIA.**

Projeto apresentado a Escola Estadual Roseli Piotto
Roehrig, como requisito para aplicação de projeto de
aula junto aos alunos do referido colégio.
Orientadora: Dra. Regina Célia Alegro (UEL)

Recebido
06/05/10

Alberto José de Moura
Diretor Geral
Res. 5909/08 - D.O.E. 24/12/08

Moura

Londrina/PR

2010

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO À PROBLEMÁTICA.....	3
2. OBJETIVOS.....	5
3 PLANO DE AULA.....	6
4. CRONOGRAMA/PLANEJAMENTO.....	8
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	9

1 - INTRODUÇÃO À PROBLEMÁTICA

Contar histórias é um hábito tão antigo quanto o próprio homem. Quando vemos uma produção cultural, tal como um filme, remetendo nossa imaginação aos tempos do paleolítico, a cena que sempre nos chama mais a atenção é sempre a da fogueira, da encenação da caçada. Transmitimos nossos ensinamentos e vivências através de palavras, de gestos e sorrisos. Nas práticas religiosas, também há a transmissão de um conhecimento através das narrativas. Jesus Cristo falava ao povo através das parábolas, Buda deixou seus contos para o exemplo do homem, os Guaranis contam da origem de seu povo através da lenda de Tupã.

Mesmo quando aparenta ser uma arte, o contar é um ato de humanização. É uma necessidade cognitiva, mas também social. (RODRIGUES: 2004, VYGOTSKY: 2005). O pensar histórico também não foge dessa idéia: ele está condicionado a uma lógica, a um raciocínio que trás o passado ao presente – o que chamamos de história – ele passa pelo processo narrativo. (RÜSEN: 2001)

Vivemos em uma época onde se monetariza tudo. Até mesmo as narrativas. Pra que contar histórias, se nos vendem a preços módicos, no cinema, na televisão? Ou seja, estamos começando a perder a capacidade de criar, simplesmente porque, na ânsia de produzir riqueza, alguns delimitam que contar é uma arte. Mas, por mais que existam ficções em prateleiras, eles não conseguirão simular o prazer de contar, a seu modo, os fatos, que, a partir da afetividade, tornam-se memórias e narrações (HALBWALCHS: 2004).

Essa pesquisa é uma tentativa não de recuperar, mas de fortalecer todo esse processo narrativo. A disciplina de História, quando “criada”, no século XIX, serviu tanto às pretensões de uma elite que acabou perdendo a sua proximidade para com o homem comum, em sua vida comum: tudo o que esse homem fazia havia deixado de ser história. (RÜSEN: 2006). Nisso incorreu um erro, e hoje se faz necessária à volta da história, ao nosso dia-a-dia, pois ela é extremamente necessária para a vida desse homem comum. (BENJAMIN: 1987, ARRUDA: 1995, DUARTE: 2007)

O objetivo desta pesquisa é trazer essa história para o lado das crianças e jovens, utilizando-se como ferramenta os *Roleplaying Games* – Jogos de Interpretação de Personagem, também chamados de RPG. Para que não se enfraqueça essa humanização existente na narrativa. Também para que quando falemos de “leitura”, não falemos apenas de leitura de textos. Precisamos ensinar a ler novelas, ler telejornais, ler anedotas, ler músicas, ler condutas e ler

histórias. Mas não só se adaptar ao aluno, mas apresentar-lhe algo novo, desconhecido (LELIS: 2005, SIMAN: 2003), aproveitando as características e a dinâmica do RPG, visando a uma prática que, inclusive, é realizada fora dos ambientes escolares, muitas vezes passadas despercebidas pelos seus praticantes, com suas práticas tão distinguíveis.

Esse trabalho fala de RPG, mas muito antes fala da maneira que transmitimos nossas histórias. O RPG é, para todos os efeitos, um mero transmissor, uma ferramenta a serviço de nossa criatividade. Não um elixir curador de todos os males educacionais, em que toque a questão da leitura, da história, ou de qualquer coisa que se julgue essencial ser sistematizada e aplicada a alguém, com ou sem seu consentimento, tentando predispor algo. Existe essa sistematização, e é preciso haver ciência de sua existência. Ou falar de RPG em sala de aula nessa linha se tornará, apenas, uma riqueza de discursos, e mais uma miséria de prática. (NÓVOA: 1999)

Entendem-se os RPGs como um jogo-teatro, onde vários jogadores interpretam personagens heróis, que são os “atores principais” da trama, cujos objetivos são resolver problemas ou desafios propostos por um jogador, que faz o papel de diretor, o Mestre de Jogo ou Narrador, que também é responsável pela ambientação da peça, chamada de “sessão” ou “campanha”, dependendo de sua extensão.

As “sessões” ou “campanhas” são baseadas em espaços-tempo diferentes. No RPG, esse espaço-tempo recebe o nome de “cenário”. O cenário pode ou não ter alguma relação com o real, dependendo muito do estilo de jogo do grupo. O cenário também pode determinar a relação da natureza com os indivíduos da sociedade, seja no aspecto biológico, ou numa representação de diplomacia de época. No entanto, boa parte dos cenários buscam suas inspirações em lendas e literaturas, com caráter fictício.

A grande versatilidade de temas permite também, a partir de um livro-regra básico, a criação de uma ambientação, tendo as mesmas bases ou até outras, servindo de estímulo à pesquisa historiográfica e a criatividade. E é nesse aspecto principal aonde o RPG demonstra mais potencial para o ensino de História, pois cada cenário é desenvolvido através de pesquisa intensiva e desenvolvimento de várias situações, que pode ser orientado pelo professor e desenvolvido pelos próprios alunos, em equipes. (RODRIGUES: 2004, ROCHA: 2006)

2 - OBJETIVOS

O objetivo dessa pesquisa, no âmbito de sua articulação intelectual e aplicação prática, parte de uma pergunta a ser esclarecida: é possível utilizar o RPG para a criação e a análise de narrativas nas aulas de história? Como acreditamos em uma resposta positiva a essa questão, nosso objetivo primário, ao colocarmos diante de tal iniciativa, é, justamente, a análise das narrativas construídas em sala de aula, tentando identificar os elementos da narrativa histórica presentes na narrativa construída pelos alunos.

Para isso, faz-se necessária uma instrumentalização, um método. E neste ponto entra o RPG: como um elemento criador de narrativas em sala de aula, com intuito de transmitir e problematizar o conhecimento histórico, mas além. Também entra como elemento valorizador e estimulador da narrativa e de seu uso no ensino de história, e da narrativa como elemento cotidiano (DUARTE: 2007) do indivíduo.

Essa perspectiva não deve limitar-se a apenas esta pesquisa: os elementos aqui utilizados têm a tendência clara de estarem voltados à sala de aula, e de serem desenvolvidos e adaptados o mais próximo possível de atender as necessidades da cultura escolar, no tocante ao ensino de história e suas especificidades, visando a sua viabilidade como uma alternativa nas aulas de história.

<p>I. Plano de Aula: Data: Entre os meses de Maio e Junho de 2010 (Entre 12 a 16 horas/aula)</p>
<p>II. Dados de Identificação: Escola: Roseli Pioto Professor (a): Me. André Camargo Lopes Professor (a) estagiário (a): Mdo. Ricardo Francisco Disciplina: História Série: 6ª Turma: Selecionados, sendo possível ser aplicado em sala mediante articulação prévia, se os professores assim desejarem Período: Contra turno das atividades escolares</p>
<p>III. Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • - As relações entre indígenas e portugueses no Brasil nos séculos XVI e XVII; • -Eixo temático: Relações culturais/Relações de Poder; • - conceito fundamental: As representações históricas diversas acerca da cultura indígena, focalizando uma situação (a colonização do Brasil), tendo como base uma discussão histórico-cultural
<p>IV. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar ao aluno uma visualização da idéia de representação em História, localizando no tempo e diferenciar, através de fontes múltiplas, as concepções sobre o indígena no Brasil, fazendo uso de Jogo de interpretação de personagens (RPG), como elemento didático; <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referir exemplos de representações de múltiplas fontes; • Possibilitar aos alunos para que possam lidar com mais de uma representação de um mesmo conteúdo/tema, possibilitando a síntese de múltiplas fontes do referido tema.
<p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O cotidiano na colônia (Texto-base); • Os indígenas e os colonos (Análise de Hans Staden em quadrinhos e o texto original); • A importância do indígena na cultura brasileira (Documentário: O povo brasileiro – cap.1 – A Matriz indígena e Cap. 2 – A matriz portuguesa) • Narrativa e Representação (Criando e jogando um Role Playing Game – RPG sobre a época em questão) • Debate: representações sobre o indígena hoje.
<p>VI. Metodologia: Tendo em vista que a narrativa histórica manifesta-se em todos os meios, sendo diferenciada, basicamente, pelo lugar social aonde é produzida, e também tendo em mente de que sua manifestação é essencial para a formação de um conhecimento histórico, faz-se necessária sua aplicação em sala de aula. Através dos RPGs, jogos cuja principal característica é a construção de narrativas, propomos um método de aplicação, subdividido nos seguintes passos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicação do pré-teste, apresentação do texto-base; 2. Debate e interpretação do texto base; 3. Apresentação e leitura dos quadrinhos; 4. Atividade com quadrinhos e fragmento de Hans Staden (anexo); 5. Apresentação do documentário “O povo Brasileiro”; 6. Atividade com o documentário e fragmento de “O Povo Brasileiro” (anexo) 7. Primeiros passos do RPG, formando grupos e explicando regras; 8. Apresentar roteiro guia e auxiliar na construção do jogo; 9. Jogo; 10. Jogo; 11. Jogo;

<p>12. Debate final: As várias representações dos indígenas;</p> <p>13. Reaplicação do pré-teste.</p>
<p>VII. Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto base (em anexo); • Hans Staden: Um aventureiro no Novo Mundo (Versão quadrinizada por Jô Oliveira); • Fragmento do Livro de Hans Staden (em anexo); • Fragmento do livro “O povo Brasileiro”, de Darcy Ribeiro (em anexo); • Pendrive; • TV Pendrive; • O Povo Brasileiro – Cap. 1 – A matriz indígena e Cap. 2 – A matriz portuguesa (documentário, já em formato .AVI para a TV Pendrive); • Manual 3 D & T (regras para jogar RPG); • Fichas de personagem (uma para cada aluno); • Lápis, Cadernos e Borracha; • Quadro-negro e Giz;
<p>VIII. Avaliação: avaliação diagnóstica, através de questionário aplicado antes e depois da atividade.</p> <p>- atividades: Debates acerca das fontes usadas. No caso, uma análise conjunta dos fatores de cada fonte para cada aula. Na ocasião do jogo, será proposta a construção de um diário do personagem, para auxiliar o aluno no uso do jogo como fonte de debate e discussão.</p> <p>- critérios adotados para correção das atividades. Serão adotados critérios de construção de narrativas, a partir do proposto por Regina Parente, tendo uma nivelção pelo teor total de todos os questionários levantados.</p>
<p>XIX. Bibliografia:</p> <p>A) Básica (Referente ao tema)</p> <p>MELO E SOUZA, Laura de. “Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações.” In: _____. (Org). História da Vida Privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. pp. 13-40.</p> <p>NOVAIS, Fernando. “Condições de privacidade na colônia” In: _____. (Org). História da Vida Privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. pp. 41-82.</p> <p>RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo; 2006: Companhia das letras.</p> <p>DIZ FILHO, Jayme. “<u>História</u>”. Coleção dos Ensinos Fundamental e Médio. Curitiba: Editora Gráfica Expoente: s/d.</p> <p>MELANI, Maria R. A. “<u>Projeto Araribá: História – obra coletiva concebida e desenvolvida pela Editora Moderna</u>”. Coleção dos Ensinos Fundamental e Médio. São Paulo, Moderna: 2006. Pp. 84-85.</p> <p>MOCELLIN, Renato. “<u>Para compreender a História</u>”. Coleção do Ensino Fundamental. Curitiba, Nova Didática: 2004. Pp. 40-42.</p> <p>ORDOÑEZ, Marlene. “<u>Caderno do Futuro – História</u>”. Coleção do Ensino Fundamental. São Paulo, IBEP: 2003. Pp. 13-14.</p> <p>B) Complementar (Filmes e fontes – sugestões para trabalho)</p> <p>OLIVEIRA, Jô. Hans Staden: um aventureiro no Novo Mundo. São Paulo; Conrad: 2005.</p> <p>O Povo Brasileiro – Série em 10 capítulos. Baseado na obra de Darcy Ribeiro;</p> <p>História por Brasil por Boris Fausto – Série em sete capítulos;</p> <p>Caramuru – o descobrimento do Brasil. (Filme nacional);</p> <p>1492. – Filme contando sobre o descobrimento da América;</p> <p>O guarani – filme baseado na obra de José de Alencar.</p>

C – Dossiê do Aluno – Atividades em sala de aula

1.O cotidiano na colônia (Texto-base)

Desde a chegada dos primeiros portugueses ao que hoje é o Brasil, até o início do povoamento do mesmo pelos europeus, passara-se trinta anos. Por que tanto tempo?

Portugal, na época, obtia grandes lucros com o comércio com as Índias. E, de maneira contrária ao ocorrido na América espanhola, eles não haviam encontrado indício de ouro ou prata em nossas terras.

No entanto, com o tempo, os portugueses começaram a ter dificuldades, tanto no comércio com as Índias, quanto com a manutenção do território conquistado. Somando isso a possibilidade de haver ouro ainda inexplorado nas novas terras, já que os espanhóis conseguiram encontrá-lo, a ocupação do território se fazia necessária.

Porém, o território já estava ocupado. Milhares de povos indígenas, falando dialetos de uma mesma língua e conhecedores da natureza local, habitantes antigos. Além disso, havia todo um diferencial de clima, relevo e vegetação. Como seria possível a ocupação e como ela aconteceu? E como foi o encontro e a convivência entre esses povos?

Primeiramente, o Reino Português enviou uma expedição comandada por Martim Afonso de Sousa, com quatrocentos homens. Essa expedição vinha munida não só de armas e soldados, mas também de sementes, utensílios agrícolas e animais. Suas metas eram:

- Estabelecer núcleos de povoamento;
- Explorar o litoral;
- Expulsar os invasores europeus (na maioria franceses);

Sua principal ação fora a fundação das vilas de São Vicente, Santo Amaro e Santo André da Borda do Campo. Porém, somente essa expedição não fora suficiente para expulsar os franceses. E o rei de Portugal, na época Dom João III, optou pela ocupação total do território, e não apenas do litoral.

Inicialmente D. João III dividiu as terras em quinze grandes lotes, distribuindo os à nobreza portuguesa. Essa nobreza, não tendo muitos recursos para investir, ou não tendo interesse nas terras, acabou fazendo com que esse sistema, conhecido como **Capitanias Hereditárias**, acabasse fracassando. As exceções foram às capitanias de São Vicente e de Pernambuco, que se dedicavam ao cultivo de cana-de-açúcar.

No processo de ocupação da terra, ao qual denominamos **colonização**, o português, na maioria das vezes, se impôs diante dos índios. Porém, tendo os índios um conhecimento maior do território do que os colonos, muitas vezes a convivência com eles foi comum.

Quando falamos dos costumes dos colonos, podemos notar três momentos:

- Primeiramente, houve uma adoção total dos costumes indígenas;
- Em seqüência, houve uma mescla entre costumes portugueses e indígenas;
- Por fim, os hábitos europeus foram adotados pela maioria da população.

As dificuldades eram enormes. Não havia trilhas, e nem montaria, pois sendo a floresta muito densa e fechada, não havia como os mesmos serem utilizados. O comum era ir a barco, nos cursos dos rios em que era possível, e a pé aonde não se podia ir a barco.

Portava-se pouco mais do que a própria roupa do corpo, alguns utensílios como rede ou cobertor. Aos cozinheiros, algumas panelas e utensílios de cozinha. A maior parte da comida era coletada ou caçada, sendo pouca coisa levada pelos colonos. Porém, havia aqueles que dedicavam-se a plantar pequenas roças nas margens dos rios por onde passavam, para que tivessem alimentos no caminho de volta, ou para que outros grupos pudessem aproveitar-se deles.

Faziam pouso em qualquer lugar, desde prainhas até ranchos abandonados ou clareiras na mata. Sobre a rede de dormir montavam, de forma a cobrir como uma cabana, com um mosquiteiro. Em dias de chuva, a parte de cima era coberta com outro tecido, não permitindo assim que o colono se molhasse enquanto usasse a rede.

Quando adoecidos, recorriam aos chamados “remédios de paulista”: ervas e frutas que a própria floresta continha. Alguns traziam consigo estojos com alguns instrumentos de boticários, como eram conhecidos os farmacêuticos da época.

Porém, toda essa estratégia não era suficiente contra os perigos da selva. Se morriam no caminho, era comum providenciar testamentos e os últimos cuidados religiosos. Era sempre muito necessária a presença de um religioso entre os colonos, seja um frade ou um capelão.

Já os índios, que viviam nessas terras há muito tempo, desenvolviam suas vidas conforme suas necessidades. Eles se organizavam de maneira mais simples do que os portugueses.

Não havia muita **diferenciação social** entre os índios. Os trabalhos eram distribuídos conforme a idade e o sexo de cada um. As mulheres cuidavam da roça e colheita, das crianças e da comida. Os homens caçavam, pescavam, construía as aldeias, formavam as roças e cuidavam da guerra.

Por serem **nômades**, as aldeias acabavam por se dividir, afastando-se de tal maneira que não mais se reconheciam. E, na disputa por terras começaram os conflitos. Perdia-se a dimensão do começo, porém, o espírito de vingança das guerras passadas mantinha a guerra viva entre esses povos.

Existiam apenas duas lideranças organizacionais entre os índios: o **pajé**, que era o líder religioso e curandeiro dos índios, e o chefe, que chamamos hoje de **cacique**, mas que tem diversos nomes, dependendo da língua indígena falada, e atuava como um organizador da aldeia.

Os índios reagiram de maneiras diferentes a chegada dos colonos:

- Uniram-se entre várias aldeias e tribos para expulsar os invasores europeus de maneira violenta. Acabaram sendo derrotados;
- Aliaram-se aos brancos, perdendo sua identidade cultural. A forma mais comum de ocorrer tal situação era com o auxílio dos jesuítas, que, numa tentativa de evitar a escravidão indígena, ensinavam os índios a ler, escrever; e aos costumes dos católicos. Interessante notar que a língua ensinada pelos padres era o tupi, que era amplamente utilizado na época, inclusive pelos portugueses que aqui moravam, até o século XVIII. Apesar de uma “boa intenção”, os jesuítas acabaram destruindo parte da cultura nativa;
- Refugiavam-se cada vez mais no interior do território. Os tupinambás, por exemplo, chegaram até a Cordilheira dos Andes;

As maiores heranças, presentes até nos dias de hoje, para nós, são os seguintes:

- A influência da língua tupi em nosso português;
- A alimentação;
- O hábito de vários banhos diários;
- A maneira de cultivar os alimentos;
- A incorporação de novos hábitos alimentares

2. Atividade – “Hans Staden”

Você gostou da leitura dos quadrinhos sobre as aventuras de Hans Staden? Sabia que existem várias edições dessa história, inclusive em filme? Leia mais abaixo um trecho do livro original, escrito pelo próprio Hans Staden.

“No mesmo dia, a julgar pelo sol, devia ser pela Ave-Maria, mais ou menos, quando chegamos às suas casas; havia já três dias que estávamos viajando. E até o lugar onde me levaram, contavam-se trinta milhas de Bertioga, onde eu tinha sido aprisionado.

Ao chegarmos perto de suas moradas, vimos que era uma aldeia com sete casas e se chamava Ubatuba. Entramos numa praia que vai abeirando o mar e ali perto estavam as suas mulheres numa plantação de raízes, a que chamam mandioca. Na mesma plantação havia muitas mulheres, que arrancavam destas raízes, e fui obrigado então a gritar-lhes na sua língua "*Ayú ichebe enê remiurama*", isto é: "Eu, vossa comida, cheguei".

Uma vez em terra, correram todos das casas (que estavam situadas num morro), moços e velhos, para me verem. Os homens iam com flechas e arcos para as suas casas e me recomendaram às mulheres que me levassem consigo, indo algumas adiante, outras atrás de mim. Cantavam e dançavam uníssonos os cantos que costumam, como canta sua gente quando está para devorar alguém.

Assim me levaram até a *caçara*, diante de suas casas, isto é, à sua fortificação, feita de grossas e compridas achas de madeira, como uma cerca ao redor de um jardim. Isto serve contra os inimigos. Quando entrei, correram as mulheres ao meu encontro e me deram bofetadas, arrancando a minha barba e falando em sua língua: "*Che anama pipike aé*" o que quer dizer: "Vingo em ti golpe que matou o meu amigo, o qual foi morto por aqueles entre os quais tu estiveste". Conduziram-me, depois, para dentro de casa, onde fui obrigado a me deitar em uma rede. Voltaram as mulheres e continuaram a me bater e maltratar, ameaçando de me devorar.

Enquanto isto, ficavam os homens reunidos em uma cabana e bebiam o seu cauim, tendo consigo os seus deuses, que se chamam maracá, em cuja honra cantavam, por terem profetizado que me haviam de prender.

Tal canto ouvi durante uma meia hora e não apareceu um só homem; somente mulheres e crianças estavam comigo.” (Extraído de OLIVIERI, Antônio Carlos e VILLA, Marco Antônio. “Cronistas do descobrimento”. São Paulo, Ática: 2004 – Série Bom Livro (pp.85-86)

Depois de ler atentamente, reponda as questões:

- 1) Você percebeu alguma diferença entre o texto que acabou de ler e o documentário?
() Sim, muitas () Sim, poucas () Não percebi
- 2) Quais são essas diferenças?
- 3) Você percebeu alguma semelhança entre o texto que acabou de ler e o documentário?
() Sim, muitas () Sim, poucas () Não percebi
- 4) Quais são essas diferenças

3. Atividade – “Ilustração”

Como vimos nos quadrinhos de Jô Oliveira, existem várias formas de se representar a história. Nessa atividade, faça uma história em quadrinhos ou ilustração do texto “O cotidiano na colônia”, ministrado nas aulas anteriores.

4. Atividade – “O Povo Brasileiro”

Você acabou de assistir dois capítulos de um documentário produzido à partir do livro “O Povo Brasileiro”, de Darcy Ribeiro. Abaixo, temos alguns trechos desse livro. Leia atentamente.

“Entre elas, a mandioca, o que constituiu uma façanha extraordinária, porque se tratava de uma planta venenosa a qual eles deviam, não apenas cultivar, mas também tratar adequadamente para extrair-lhe o ácido cianídrico, tornando-a comestível. E uma planta preciosíssima porque não precisa ser colhida e estocada, mantendo-se viva na terra por meses.

Além da mandioca, cultivavam o milho, a batata-doce, o cará, o feijão, o amendoim, o tabaco, a abóbora, o urucu, o algodão, o carauá, cuias e cabaças, as pimentas, o abacaxi, o mamão, a erva-mate, o guaraná, entre muitas outras plantas. Inclusive dezenas de árvores frutíferas, como o caju, o pequi etc. Faziam, para isso, grandes roçados na mata, derrubando as árvores com seus machados de pedra e limpando o terreno com queimadas.” (pág. 28)

“Nessas guerras, como nas anteriores - por exemplo, a de Paraguaçu no Recôncavo, em 1559 — e nas que se seguiram até a consolidação da conquista portuguesa — como as campanhas de extermínio dos Potiguara do Rio Grande do Norte, em 1599, e, no século seguinte, a Guerra dos Bárbaros e as guerras na Amazônia —, os índios jamais estabeleceram uma paz estável com o invasor, exigindo dele um esforço continuado, ao longo de décadas, para dominar cada região.

Essa resistência se explica pela própria singeleza de sua estrutura social igualitária que, não contando com um estamento superior que pudesse estabelecer uma paz válida, nem com camadas inferiores condicionadas à subordinação, lhes impossibilitava organizarem-se como um Estado, ao mesmo tempo que tornava impraticável sua dominação. Depois de cada refrega contra outros indígenas ou contra o invasor europeu, se vencedores, tomavam prisioneiros para os cerimoniais de antropofagia e partiam; se vencidos, procuravam escapar, a fim de concentrar forças para novos ataques. Quando muito dizimados e já incapazes de agredir ou de defender-se, os sobreviventes fugiam para além das fronteiras da civilização. Isso é o que está acontecendo hoje, quinhentos anos depois, com os Yanomami da fronteira norte do Brasil.” (pág. 30)

“Ao contrário dos povos que aqui encontraram, todos eles estruturados em tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classes, o enxame de invasores era a presença local avançada de uma vasta e vetusta civilização urbana e classista. Seu centro de decisão estava nas longuras de Lisboa, dotada sua Corte de muitos serviços, sobretudo do poderoso Conselho Ultramarino, que tudo previa, planejava, ordenava, provia.

Outro coordenador poderosíssimo era a Igreja católica, com seu braço repressivo, o Santo Ofício. Ouvindo denúncias e calúnias na busca de heresias e bestialidades, julgava, condenava, encarcerava e até queimava vivos os mais ousados. Nem aí, na vastidão desses imensos poderios, terminava a estrutura civilizatória que se impunha sobre o Brasil nascente. Ela era um conglomerado interativo de entidades equivalentes em ativa competição. às vezes cruentas umas contra as outras.

(...)

Esse complexo do poderio português vinha sendo ativado, nas últimas décadas, pelas energias transformadoras da revolução mercantil, fundada especialmente na nova tecnologia, concentrada na nau oceânica, com suas novas velas de mar alto, seu leme fixo, sua bússola, seu astrolábio e, sobretudo, seu conjunto de canhões de guerra. Com ela surgiam solidárias a tipografia de Gutenberg (duplicando a disponibilidade de livros, além do ferro fundido, generalizando utensílios e apetrechos de guerra.” (pág. 34-35)

Depois de ler atentamente, reponda as questões:

- 1) Você percebeu alguma diferença entre o texto que acabou de ler e o documentário?
() Sim, muitas () Sim, poucas () Não percebi
- 2) Quais são essas diferenças?
- 3) Você percebeu alguma semelhança entre o texto que acabou de ler e o documentário?
() Sim, muitas () Sim, poucas () Não percebi
- 4) Quais são essas diferenças

5. Pensando o Personagem

História

1. Qual é o nome dele?
2. Quantos anos ele tem?
3. Quando e onde ele nasceu e cresceu?
4. Ele conheceu seus pais? Como foi sua infância?
5. O que sente sobre eles?
6. Os pais dele ainda estão vivos?
7. Se sim, como e onde eles vivem?
8. Ele tem irmãos ou irmãs? Sabe onde eles estão e o que estão fazendo? (válido para outros tipos de parentes).
9. Ele teve amigos em sua juventude? Descreva-os.
10. Ele é casado (ou noivo ou viúvo)? Se for, como aconteceu?
11. Ele tem filhos? Se tem, como eles são?
12. Ele recebeu educação formal? Se teve até onde ela foi?
13. Como ele aprendeu o que ele faz hoje e a ser o que ele é?
14. O que seu Personagem faz para viver?
15. Por que ele escolheu essa profissão?
16. Como ele é fisicamente em detalhes?
17. Qual é o aspecto da aparência física dele que é mais distintiva ou mais facilmente notada?

Objetivos / Motivação

1. Ele tem algum objetivo? Se tem, qual é?
2. E por que ele tenta fazer isso?
3. O que ele vai fazer quando conseguir cumprir seu objetivo?
4. O que ele vai fazer se falhar?
5. O que ele considera seu maior obstáculo no seu sucesso?
6. O que ele faz para sobrepujar esses obstáculos?
7. Se ele pudesse mudar alguma coisa no mundo, o que seria?
8. Se ele pudesse mudar alguma coisa em si mesmo, o que seria?
9. Ele tem medo de alguma coisa?

Personalidade

1. Como as outras pessoas descrevem seu Personagem?
2. Como ele se auto-descreveria?
3. Qual é a atitude de seu Personagem em relação ao mundo?
4. Qual é a atitude dele em relação as outras pessoas?
5. Ele tem atitudes diferenciadas para certos grupos de pessoas?

Gostos e preferências

1. Como ele passa suas horas de lazer?
2. Que coisas ele gosta de vestir?
3. O que ele gosta mais no trabalho / ocupação?
4. O que ele gosta de comer?
5. Ele coleciona algo ou tem algum passatempo?
6. Ele tem algum animal de estimação?
7. Que tipo de companhia ele prefere?
8. E que tipo de amante?

Ambiente

1. Onde ele mora e como é esse lugar?
2. Como é o clima/atmosfera?
3. Por que ele mora lá? Quais são os problemas comuns lá?
4. Como é sua rotina diária?

D – Instrumentos de Análise

1. Instrumento I - Questionário Sócio Econômico

1. Seu sexo:

- (A) Feminino.
(B) Masculino.

2. Em que ano você nasceu?

- (A) Após 1998.
(B) Em 1998.
(C) Em 1997.
(D) Antes de 1997

3. Como você se considera:

- (A) Branco(a).
(B) Pardo(a) / mulato(a).
(C) Negro(a).
(D) Amarelo(a).
(E) Indígena.

Quem mora com você?

- | | Sim | Não |
|--------------------|-----|-----|
| 4. Pai | (A) | (B) |
| 5. Mãe | (A) | (B) |
| 6. Irmãos | (A) | (B) |
| 7. Outros parentes | (A) | (B) |

8. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando você e juntamente seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa.)

_____ Pessoas

9. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou.
(B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
(C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
(D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
(E) Ensino médio (2º grau) completo.
(F) Ensino superior incompleto.
(G) Ensino superior completo.
(H) Pós-graduação.
(I) Não sei.

10. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
(B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
(D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
(E) Ensino médio (2º grau) completo.
(F) Ensino superior incompleto.
(G) Ensino superior completo.
(H) Pós-graduação.
(I) Não sei.

Como é sua casa?

- | | Sim | Não |
|------------------------------------|-----|-----|
| 11. É alugada? | | |
| 12. É em rua calçada ou asfaltada? | (A) | (B) |
| 13. É de alvenaria. | (A) | (B) |
| 14. Tem água corrente da torneira? | (A) | (B) |
| 15. Tem eletricidade? | (A) | (B) |
| 16. Tem telefone? | (A) | (B) |
| 17. Tem Tv por assinatura? | (A) | (B) |
| 18. Internet discada? | (A) | (B) |
| 19. Internet banda larga? | (A) | (B) |

20. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- (A) Até 1 salário mínimo
(B) De 1 a 2 salários mínimos
(C) De 2 a 5 salários mínimos
(D) Mais que 5 salários mínimos
(E) Nenhuma renda.
(F) Não sei

Em que seus pais trabalham ou trabalharam, na maior parte da vida?

Atividade	Pai	Mãe
21. Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.	(A)	(B)
22. Na indústria.	(A)	(B)
23. No comércio, banco, transporte ou outros serviços.	(A)	(B)
24. Funcionário público do governo federal, estadual ou do município, ou militar.	(A)	(B)
25. Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.	(A)	(B)
26. Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).	(A)	(B)
27. Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc).	(A)	(B)
28. No lar.	(A)	(B)
29. Não trabalha.	(A)	(B)

Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?	1	2	3 ou mais	Não tem
30. Tv	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Videocassete e/ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
32. Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
33. Microcomputador	(A)	(B)	(C)	(D)
34. Automóvel	(A)	(B)	(C)	(D)
35. Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
36. Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
37. Telefone fixo	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Telefone celular	(A)	(B)	(C)	(D)

Além dos livros utilizados na escola, com qual frequência você lê:	Freqüentemente	Às vezes	Nunca
39. Jornais	(A)	(B)	(C)
40. Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc)	(A)	(B)	(C)
41. Revistas de humor / quadrinhos	(A)	(B)	(C)
42. Revistas de divulgação científica (Ciência Hoje, Galileu, etc)	(A)	(B)	(C)
43. Romances, livros de ficção	(A)	(B)	(C)

O que você pensa sobre os professores da sua escola quanto aos seguintes aspectos?	Sim	Não
44. Os professores têm autoridade, firmeza.	(A)	(B)
45. Os professores são distantes, têm pouco envolvimento	(A)	(B)
46. Os professores têm respeito	(A)	(B)
47. Os professores são indiferentes, ignoram sua existência	(A)	(B)
48. Os professores são preocupados e dedicados	(A)	(B)
49. Os professores são autoritários, rígidos, abusam do poder	(A)	(B)

Qual é sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos?	Insuficiente a regular	Regular a Bom	Bom a excelente
50. Liberdade de expressar suas idéias	(A)	(B)	(C)
51. Respeito aos alunos	(A)	(B)	(C)
52. Amizade e respeito entre alunos e funcionários	(A)	(B)	(C)

53. A escola leva em conta suas opiniões	(A)	(B)	(C)
54. Nas aulas são discutidos problemas da atualidade	(A)	(B)	(C)
55. Convivência entre alunos	(A)	(B)	(C)
56. A escola se organiza para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos	(A)	(B)	(C)
57. A escola tem iniciativa para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos e professores	(A)	(B)	(C)
58. A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares	(A)	(B)	(C)
59. Realização de Programas e Palestras contra drogas	(A)	(B)	(C)
60. Capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano	(A)	(B)	(C)
61. Capacidade de a escola avaliar seu conhecimento, o que você aprendeu	(A)	(B)	(C)

O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo?	Muito	Pouco	Não me interesse
62. A política nacional, o papel dos deputados e senadores, o Presidente da República, etc	(A)	(B)	(C)
63. A política dos outros países	(A)	(B)	(C)
64. Economia nacional, a questão da inflação, o plano real	(A)	(B)	(C)
65. A política da sua cidade, o prefeito, os vereadores	(A)	(B)	(C)
66. Esportes	(A)	(B)	(C)
67. Questões sobre o meio ambiente, poluição, etc	(A)	(B)	(C)
68. Questões sociais como a pobreza, o desemprego, a miséria	(A)	(B)	(C)
69. Questões sobre artes, teatro, cinema	(A)	(B)	(C)
70. A questão das drogas e suas conseqüências	(A)	(B)	(C)
71. Assuntos sobre seu ídolo (cantor/a, artista, ou conjunto musical)	(A)	(B)	(C)
72. A AIDS e as doenças sem cura?	(A)	(B)	(C)
73. O racismo e o desrespeito as raças e as religiões?	(A)	(B)	(C)
74. Quais são os seus cinco músicos ou bandas favoritos?			
75. Quais são os seus cinco filmes favoritos?			
76. Quais são os seus cinco programas de TV favoritos?			
77. Quais são suas cinco atividades preferidas?			

2. Instrumento II – Sobre as ideias históricas dos alunos

Nome: _____
 Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

1 – O que significa História para você?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
A) Somente uma matéria da escola.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Uma fonte de coisas interessantes que estimula a minha imaginação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Algo que já morreu e passou e que não tem a ver com a minha vida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G) Um amontoado de crueldades e desgraças.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H) Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – Em sua opinião, qual a importância de cada um dos seguintes objetivos ao estudar a história:

	Muito Pouca	Pouca	Alguma	Importante	Muito importante
A) Conhecer o passado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Conhecer o presente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Buscar orientação para o futuro.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Quais as formas em que a História aparece que mais te agradam?

	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito
A) Livros escolares.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Documentos e outros vestígios.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Romances históricos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Filmes Históricos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Novelas e minisséries.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) Documentários na televisão.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G) Falas dos professores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H) Fala de outros adultos (pais, avós).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Quais as formas em que a História aparece que você mais confia?

	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito
A) Livros escolares.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Documentos e outros vestígios.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Romances históricos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Filmes Históricos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Novelas e minisséries.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) Documentários na televisão.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G) Falas dos professores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H) Fala de outros adultos (pais, avós).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I) Museus e lugares históricos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Coloque cada resposta segundo a ordem que aconteceram na história do mundo, do mais antigo (1) para o mais novo (5)

() Trabalho assalariado nas fábricas
 () Comércio entre cidades
 () Produção em série e automatizada
 () Economia coletora e caçadora
 () Cultivo de terras

6 – Qual seu interesse pelo seguinte período da história:

	Muito pouco	Pouco	Médio	Me interesse	Interesse muito
A) Mundo Antigo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Idade Média (aproximadamente de 500 a 1500).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) O período entre 1500 e 1800.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) O período de 1800 a 1945.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) De 1945 aos dias de hoje.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 – Qual o seu interesse pelos seguintes temas da história:

	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito
A) O dia a dia das pessoas comuns.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Reis, Rainhas e outras pessoas importantes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Aventurosos e Grandes Descobridores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Guerras e Ditaduras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E) Culturas e países distantes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) A Formação das Nações.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G) O desenvolvimento da democracia.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H) A interferência do homem no meio ambiente..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I) O Desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J) A história de assuntos específicos (história dos carros, das igrejas, da música, do esporte, etc.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K) A história da sua família.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 – Qual o seu interesse sobre a história dos seguintes lugares::

	Muito pouco	Pouco	Muito ou menos	Grande	Grande muito
A) A história da localidade onde vivo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) A história da minha região.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) A história do Brasil.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) A história da América latina.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) A história do resto do mundo, excluindo a América latina.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 – Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas na história recente:

	Muito pouco	Pouco	Média	Grande	Muito grande
A) Invenções técnicas e mecanização.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Movimentos e conflitos sociais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Reis, rainhas e personagens politicamente destacados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Reformas políticas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Fundadores de religiões e chefes religiosos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) Desenvolvimento da ciência e do conhecimento..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G) Guerras e conflitos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H) Interesses econômicos e concorrência econômica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I) Filósofos, pensadores e pessoas instruídas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J) Revoluções políticas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K) Problemas ambientais....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L) Migrações.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 – Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas nos próximos 40 anos:

	Muito pouco	Pouco	Média	Grande	Muito grande
A) Invenções técnicas e mecanização.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Movimentos e conflitos sociais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Reis, rainhas e personagens politicamente destacados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Reformas políticas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Fundadores de religiões e chefes religiosos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) Desenvolvimento da ciência e do conhecimento..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G) Guerras e conflitos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H) Interesses econômicos e concorrência econômica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I) Filósofos, pensadores e pessoas instruídas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J) Revoluções políticas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K) Problemas ambientais....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L) Migrações.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 – Ao que você associa o período de colonização do Brasil?:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
A) Um período de grandes aventureiros (Cabral, Colombo).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Uma missão cristã fora da Europa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Grandes impérios de algumas nações europeias..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) O começo de um período de exploração.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Um esforço europeu para o progresso em outros continentes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) Desprezo e preconceitos com outras culturas (índigenas, negros, etc.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 – Como você acha que era a vida no país há 40 anos?

	Muito difícil	Difícil	Talvez	Provável	Muito Provável
A) Pacífica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Explorada por um país estrangeiro.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) Próspera e rica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Democrática.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- E) Poluída
- F) Agitada por problemas entre ricos e pobres
- G) Agitada por conflitos políticos

13 – Como você acha que será a vida no país daqui a 40 anos?

- | | Muito difícil | Difícil | Talvez | Provável | Muito Provável |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A) Pacífica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B) Explorada por um país estrangeiro..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C) Próspera e rica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D) Democrática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E) Poluída | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F) Agitada por problemas entre ricos e pobres | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| G) Agitada por conflitos políticos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14 – Algumas pessoas em nosso país são ricas, e outras são pobres. Por que existem pessoas mais ricas do que outras?

- | | Muito difícil | Difícil | Talvez | Provável | Muito Provável |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A) Porque tiveram sorte ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B) Porque trabalharam bastante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C) Porque herdaram riquezas e dinheiro..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D) Porque foram egoístas e imorais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E) Porque se beneficiaram de um sistema econômico injusto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F) Porque foram criativas ou correram riscos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15 – Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar (Assinale apenas uma alternativa)

- () O governo, com os impostos pagos por todos nós
- () Os mais ricos do país
- () Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração
- () Ninguém

3. Instrumento III - Pré e pós testes

Observe o quadro abaixo, do que seria um ritual onde índios comiam seus inimigos:

“Antropofagia tubinambá”, Gravura. Por Theodore de Bry (1592). Imagem disponível em:
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f7/Cannibals.23232.jpg>

Agora, leia atentamente esse trecho da carta que Pero Vaz de Caminha escreveu ao Rei de Portugal, ao chegar ao Brasil:

“Ao sairmos do batel, disse o Capitão que seria bom irmos em direitura à cruz que estava encostada a uma árvore, junto ao rio, a fim de ser colocada amanhã, sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para eles verem o acatamento que lhe tínhamos. E assim fizemos. E a esses dez ou doze que lá estavam, acenaram-lhes que fizessem o mesmo; e logo foram todos beijá-la.

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendéssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual preza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim!

4. Atividade Final

Relate em forma de texto as experiências de seu personagem, baseadas no jogo em sala de aula e nas aulas relativas a colonização do Brasil, ministradas no último mês.