

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

MATHEUS DE OLIVEIRA SALES

Jogos Textuais Interativos na escola: efeitos dos *Role-Playing Games* na sala de aula

Recife

2013

MATHEUS DE OLIVEIRA SALES

Jogos Textuais Interativos na escola: efeitos dos *Role-Playing Games* na sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração:
Psicologia Cognitiva e Educação

Orientador:
Prof. Dr. Luciano Rogerio de Lemos Meira

Recife

2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva CRB-4 1291

S163j Sales, Matheus de Oliveira.
Jogos textuais interativos: efeitos dos *Role-Playing Games* na sala de aula / Matheus de Oliveira Sales. – Recife: O autor, 2013.
115 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Rogerio de Lemos Meira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2013.
Inclui bibliografia e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Psicologia da aprendizagem. 3. RPG (Jogos de fantasia). 4. Motivação na educação. I. Meira, Luciano Rogerio de Lemos (Orientador). II. Título.

150 CDD (22.ed.)

UFPE (CFCH2013-98)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Matheus de Oliveira Sales

"Jogos Textuais Interativos na Escola: efeitos dos Role-Playing Games na sala de aula"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 29 de maio de 2013

Banca Examinadora

Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dr. André Menezes Marques das Neves
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dra. Alina Galvão Spinillo
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Agradecimentos

A Deus, meu Senhor.

Que de todas as formas tem provado seu amor e cuidado por mim. Serei sempre teu paladino,
teu pequeno guerreiro.

À minha mãe.

A mulher mais forte, corajosa e dedicada que já conheci.

Sem você a vitória nesta aventura não seria possível.

À minha irmã, aos colegas de curso, amigos da igreja e irmãos de todas as horas do RPG.
Pela força e amizade que tornaram essa caminhada mais suportável. Nenhum herói completa
sozinho sua jornada.

Aos participantes desta pesquisa.

Por terem sido tão gentis e dispostos. Devo muito a vocês, meus aventureiros!

Ao meu orientador Prof. Dr. Luciano Meira.

Por agir como os sábios mentores das grandes histórias, me dando liberdade para achar meu
próprio caminho, sem jamais negar aconselhamento quando precisei.

Um obrigado especial ao Prof. Dr. Maurício Bueno.

Por ter sido tão solícito ao me auxiliar com a análise estatística dos dados. Sua ajuda foi
fundamental para encontrar o tesouro!

“É no irresistível gosto por grandes aventuras e vitórias, e na ação criativa, que o homem encontra suas supremas alegrias”.

(Antoine de Saint-Exupery)

Resumo

Esta dissertação apresenta os resultados da aventura de pesquisar como Jogos Textuais Interativos, na modalidade de *Role-Playing Games* (RPGs – “jogos de interpretação de papéis”), influenciaram a aprendizagem de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Paulista, Pernambuco. Reconhecida a complexidade do fenômeno “aprendizagem”, recortamo-lo em conceitos mais simples: “motivação para aprender” e “capacidade de assimilação de conteúdo”. Argumentamos que jogos podem ser usados efetivamente como ferramenta pedagógica e indicamos, como uma alternativa viável, o RPG adaptado ao contexto de sala de aula, por suas *capacidade motivadora* e *capacidade de simulação*. Na literatura o RPG é descrito como facilitador da assimilação de conteúdos e ferramenta de motivação para aprendizagem escolar – mas os resultados empíricos dessa literatura são ainda insipientes. Participaram da pesquisa 55 adolescentes, alunos da supracitada escola, além da professora de História que leciona nas três turmas selecionadas. Na fase de treinamento da professora colaboraram quatro jovens adultos de profissões diversas que já possuíam vasta experiência com jogos de RPG. Os alunos foram divididos entre um Grupo de Referência e dois Grupos de Jogo, de acordo com as diferentes turmas do 2º ano. Todos os grupos foram submetidos antes e após o período da intervenção à “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio” (Marchiore & Alencar, 2009) e a um Teste de Conhecimentos elaborado especificamente para a pesquisa, baseado no conteúdo corrente de suas disciplinas de História. Ao final da intervenção os participantes dos Grupos de Jogo foram entrevistados coletivamente. A análise quantitativa dos dados revelou que as aulas-jogo foram tão eficazes quanto as aulas usuais, pois não foram identificadas diferenças significativas de desempenho no Teste de Conhecimentos entre os alunos participantes da intervenção e os não participantes. Porém, hipotetizamos que uma amostra maior revelaria melhor performance no Teste de Conhecimento entre os participantes da aula-

jogo, uma vez que o histograma do Grupo de Referência demonstra ter havido nele muito mais notas zero do que no grupo de participantes da intervenção (09 de 20 contra 06 de 35, respectivamente). Além disso, uma amostra maior poderia revelar que os alunos de nota mais alta no Grupo de Referência seriam *outliers*. Ademais, não foi identificada diferença significativa entre esses dois grupos para a Escala de Motivação, nem relação significativa entre os resultados da Escala de Motivação e o Teste de Conhecimentos. Também não foi identificada diferença significativa nos três grupos em relação a sua motivação investigada do momento do pré-teste para o pós-teste. Não foram identificadas diferenças significativas entre os participantes da intervenção para a variável “sexo” comparados entre si e com os alunos do Grupo de Referência. Analisados qualitativamente, os dados indicam que os alunos que participaram da aula com RPG tiveram facilitada sua inserção no campo semiótico das questões, na forma de *aprendizagem horizontal* (Gee, 2012). Do mesmo modo, os dados apontam para a facilitação da assimilação de conteúdos dentro do contexto de jogo quando estes são componentes de um desafio a ser superado.

Palavras-Chave: Jogos Textuais Interativos, Escola, Role-Playing Games, Aprendizagem, Motivação.

Abstract

This dissertation presents the results of the investigative adventure about how Textual Interactive Games, in the form of Role-Playing Games (RPG), influenced the learning processes of two classes from the second year of a public high school from the city of Paulista, Pernambuco. Once known the complexity of the "learning" phenomenon, we broke it in simpler pieces: "motivation to learn" and "content assimilative capacity". We argue that games can be effectively used as teaching tools and we point, as a viable possibility, the RPG adapted to classroom setting, because of its *motivating capacity* and *simulation capacity*. In literature the RPG is described as a facilitator of content assimilation and as a motivational tool for school learning - but the results of that empirical literature are still very weak. Our research participants were 55 teenagers, students of the aforementioned high school, as well as their History teacher. Four young adults from various professions who already had extensive prior experience with RPG collaborated in the teacher training. The students were split in one Reference Group and two Game Groups according to the different 2nd year classes. All groups were submitted, before and after the intervention period, to the "Escala de Motivação para Aprender para Alunos do Ensino Médio" (Assessment Scale of Motivation to Learn for High School Students) (Marchiore & Alencar, 2009) and also to a Knowledge Test developed specifically for this research, based on their current History contents in school. With the end of the intervention, the Game Groups were collectively interviewed. Quantitative data analysis revealed the game classes were as efficient as the usual classes, once the statistics did not identify significant differences of performance in the Knowledge Test among students participants and nonparticipants of the intervention. However we hypothesize that a larger sample would reveal there were better performances in the Knowledge Test for the participants of the intervention, once the Reference Group's histogram shows much more zero grades (F grades) than the intervention participants group's

histogram (09 from 20 against 06 from 35, respectively). Besides, a larger sample could reveal that the students with the higher grades from the Reference Group were outliers. Furthermore we could not identify significant differences in the Assessment Scale of Motivation between those two groups nor relationship between the results of the Assessment Scale of Motivation and the Knowledge Test. Also we could not identify significant difference among the three groups for their investigated motivation from the pre-test moment to the post-test moment. We could not identify significant difference among the participants of the intervention for the “gender” variable when they were compared with themselves or with the students from the Reference Group. When we analyzed the data qualitatively, we found out that the students who were in the class with RPG had facilitated their insertion in the questions semiotic domains, in the way of *horizontal learning* (Gee, 2012). Likewise, data point to the facilitation of the contents assimilation within the context of play when they are components of an obstacle to overcome.

Keywords: Textual Interactive Games, School, Role-Playing Games, Learning, Motivation.

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Gatos e suas brincadeiras.....	18
Figura 2 - Jogo <i>Prince of Persia: Sands of Time</i>	20
Figura 3 - Amarelinha e <i>Banco Imobiliário</i>	29
Figura 4 - <i>Tetris</i> e <i>Super Mario Kart</i>	29
Figura 5 - <i>Angry Birds</i>	30
Figura 6 - Um trecho do jogo <i>ZORK</i> , um famoso <i>Adventure game</i>	31
Figura 7 - Um trecho de <i>A Cidadela do Caos</i> , um famoso <i>Livro-Jogo</i>	32
Figura 8 - Brincadeira da internet onde se cria um “pôster motivacional”	33
Figura 9 - “RPG de mesa”	35
Figura 10 - JTI de interpretação de papéis em espaço imaginário compartilhado.....	38
Figura 11 - <i>Tormenta, Os Caçadores Caçados, Mutantes & Malfeitores</i>	41
Figura 12 - Diagramas Box & Whisker da Escala de Motivação	61
Figura 13 - Respostas do Grupo de Referência	69
Figura 14 - Respostas do pós-teste dos alunos que participaram da aula jogo.	70
Figura 15 – Estágio do jogo <i>Super Mario World</i>	79

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Grupo de Referência x Grupo Alfa x Grupo Beta	60
Tabela 2 – “Não Participantes” x “Participantes” da intervenção	62
Tabela 3 – Sexo Feminino: “Não Participantes” x “Participantes” da intervenção	63
Tabela 4 – Sexo Masculino: “Não Participantes” x “Participantes” da intervenção	63
Tabela 5 – Participantes da Intervenção: Sexo Masculino x Sexo Feminino	65
Tabela 6 – Grupo de Referência, Alfa e Beta: Pré-teste x Pós-teste	64
Tabela 7 – “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção: Pré-teste x Pós-teste	65
Tabela 8 – Pré-Teste da Escala de Motivação: “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção	66
Tabela 9 – Pré-Teste do Teste de Conhecimentos: “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção	66
Tabela 10 – Pós-Teste da Escala de Motivação: “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção	67
Tabela 11 – Pós-Teste do Teste de Conhecimentos: “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção	67

Sumário

Introdução	12
Estado da Arte	16
Método	47
Resultados	57
Discussão	74
Considerações Finais	87
Referências	90
Notas de Rodapé	94
Anexos	95

Introdução

Na presente pesquisa nos propusemos a investigar os efeitos de uma abordagem lúdica na aprendizagem de alunos do Ensino Médio, lidando com esse complexo fenômeno em seus aspectos motivacionais e enquanto capacidade de assimilação de conteúdos mensurada por testes de conhecimento. Argumentamos que jogos podem ser usados efetivamente como ferramenta pedagógica e indicamos, como uma alternativa viável de aplicação, o jogo de interpretação de papéis (*Role-Playing Game* - RPG) adaptado ao contexto de uma sala de aula, por suas características enquanto um jogo de textos interativos.

“Jogo Textual Interativo” (JTI) é uma classificação que criamos neste trabalho para indicar um tipo muito particular de jogo que funciona fundamentalmente por meio de textos orais e/ou escritos, tendo o jogador que interpretá-los e fazer escolhas que determinam o fluxo dos acontecimentos narrados. Tal classificação não tem por objetivo ser exaustiva.

Como exemplos de JTIs citaremos os *Adventure Games*, os Livros-Jogos e nos debruçaremos sobre os *Role-Playing Games*, como principal objeto, e parte fundamental, do método de nossa pesquisa.

Nos JTIs, em geral, há uma história sendo contada à medida que o jogador interage com o texto. Nos *Adventure Games* e nos Livros-Jogos, como veremos a seguir, as escolhas do jogador ficam limitadas ao que já foi previsto pelos criadores do jogo. Nos RPGs, porém, a inovação, criatividade e fuga do previsto são não só possíveis como, muitas vezes, desejáveis – o que o coloca em uma posição privilegiada em relação aos demais JTIs e outros tipos de jogos mais convencionais.

Os RPGs são, via de regra, jogados em grupo. Um dos jogadores assume o papel de “narrador” (também chamado de “mestre”) e descreve os eventos de uma história na qual os outros jogadores interpretam os personagens protagonistas. Funciona como num teatro de improviso: com o narrador à semelhança de um diretor, e os jogadores descrevendo como

seus personagens agiriam naquela situação. Uma vez descritas as ações dos personagens, o narrador retoma a palavra e descreve os efeitos dessas ações na história. Porém, não há atuação teatral verdadeira dos jogadores, nem sequer são requeridas habilidades dramáticas: todo o jogo acontece no campo verbal, por meio de descrições – portanto, apenas na construção coletiva de um texto oral. Entretanto, a literatura aponta que, não raro, jogar RPG desperta nos participantes o interesse pela leitura e produção de textos escritos.

Mas o que tudo isso tem a ver com a escola?

Ainda hoje, na maioria das escolas brasileiras, prevalece o modelo expositivo e conteudista, onde se espera que o professor transfira o conhecimento que possui ao aluno, e que este demonstre seu “aprendizado” reproduzindo-o, posteriormente, em provas e vestibulares. O bom aluno é aquele que favorece o prosseguimento do assunto ou que, sentado e em silêncio, não atrapalha a aula. Os conteúdos, aprisionados nas “grades curriculares”, pouca relação têm com a vida dos estudantes fora da escola, com suas necessidades imediatas, interesses ou planos para o futuro. Como resultado o que seria um espaço de crescimento intelectual, moral e de grande potencial para socialização, termina por se tornar tedioso, quando não sacrificante. Vivemos ainda uma *educação bancária* (Freire, 2010) e muito pouco vivencial.

Mas será que precisa mesmo ser assim?

O presente trabalho partiu do pressuposto de que poderia ser diferente. Sustentamos a idéia de que o lúdico, a diversão, o prazeroso, podem contribuir imensamente para a facilitação da aprendizagem, na medida em que o interesse despertado tende a gerar engajamento na atividade, e conseqüentemente, aprofundamento na área de interesse – o que muitas vezes resulta em *expertise* (Gee, 2009). Ao longo deste trabalho tomamos a liberdade de chamar esse “interesse despertado que gera engajamento na atividade” de *motivação*.

Porém, perguntamos ainda: seria qualquer tipo de atividade lúdica capaz de contribuir com objetivos educacionais? Cremos que não.

Por suas características motivadoras, estrutura de funcionamento textual, liberdade interativa criadora e colaborativa, apontamos o RPG, enquanto modalidade dos Jogos Textuais Interativos, como proposta de uma ferramenta capaz de facilitar processos de ensino-aprendizagem.

Apesar da dificuldade de acesso (já relatada por Schmit, 2008) pode-se encontrar uma boa quantidade de trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o RPG, sendo alguns com enfoque na interface do jogo com a educação. Os resultados, apesar de positivos, são ainda bastante insipientes, o que estimula a construção de novas propostas de pesquisa que possam aprofundar as conclusões nesse campo, gerar uma base de dados mais concreta e conclusiva, e traçar propostas viáveis de aplicação.

Ainda, o trabalho é relevante na medida em investigou relações entre o lúdico e aprendizagem em uma faixa etária e em um ciclo do Ensino Básico em geral desconsiderados por pesquisas sobre o tema, cujo foco tem sido, prioritariamente, o desenvolvimento infantil (Cordazzo, Martins, Macarini & Vieira, 2007).

Uma das mais influentes publicações sobre o “RPG pedagógico”, Marcatto (1996), defende seu uso como auxiliar na aprendizagem de qualquer disciplina escolar. Apesar de concordarmos, a exigência pragmática de um trabalho para o nível de Mestrado nos fez optar pela disciplina de História como campo de experiência. Os conteúdos dessa disciplina escolar já apresentam aproximações com elementos estruturais do RPG que facilitaram sua adaptação, tais como a existência de cenários, personagens e eventos marcantes. Por ocasião do Doutorado poderemos retomar o problema da pesquisa, explorando mais apropriadamente outras disciplinas cujos elementos sejam menos próximos de uma construção narrativa.

Por se tratar de uma pesquisa até então única – que entre em sala com o professor como condutor do jogo e em turmas regulares – a pesquisa adquiriu caráter exploratório, mas nem por isso menos rigoroso. Foram realizados pré-testes e pós-testes e os resultados dos grupos de participantes e não participantes da intervenção foram comparados quantitativa e qualitativamente.

Objetivo Geral

Investigar como Jogos Textuais Interativos, na modalidade de *Role-Playing Games*, influenciam os processos de aprendizagem de um componente curricular de Ensino Médio da disciplina de História, tomando por recorte da aprendizagem a motivação para aprender e a capacidade de assimilação de conteúdo.

Objetivos Específicos

Avaliar se houve diferença na motivação para aprender dos alunos participantes, de antes para depois da intervenção, comparados ao grupo de não participantes.

Avaliar se houve diferença na assimilação de conteúdos abordados no jogo entre alunos participantes da intervenção em relação à assimilação de conteúdos dos alunos do não participantes.

Estado da Arte

Nesta seção apresentamos mais aprofundadamente: algumas bases para nosso pressuposto de que a aprendizagem pode ser afetada positivamente pelo elemento lúdico; a categoria de Jogos Textuais Interativos; o RPG e algumas razões porque tal jogo, adaptado ao cenário de uma sala de aula, seria uma boa ferramenta pedagógica auxiliar a ser usada na escola.

Jogo e Aprendizagem

Por que deveríamos considerar alguma ligação entre o jogo, a brincadeira¹, o lúdico e o prazer, com a aprendizagem? Qual relação poderia haver entre eles e a escola – um espaço onde se espera que a seriedade seja a palavra de ordem?

É nossa convicção que há pelo menos dois bons fatores presentes no elemento lúdico, e nos jogos em especial, que podem torná-los ferramentas poderosas para qualquer processo de ensino-aprendizagem. Primeiro a *capacidade motivadora* do jogo – na medida em que desperta interesses e engaja em atividades. Em segundo lugar, e mais dependente do tipo de jogo utilizado, sua *capacidade de simulação* – o jogo pode ser utilizado para o treino e prática de habilidades em contexto fora da realidade objetiva de seu uso, como forma de exercício em ambiente protegido.

Caracterizando o Jogo. Em seu livro *Homo ludens*, Huizinga (2000) defende que o jogo e a brincadeira são mesmo anteriores à cultura e à sociedade humana (posto que os animais também brincam). O jogo, porém, não poderia ser reduzido a uma necessidade biológica, pois esta não consegue explicar o objetivo de brincar; tampouco poderia ser fruto de um objetivo racional, caso contrário limitar-se-ia à humanidade. O brincar tem fim em si mesmo: no prazer da própria atividade.

Ao elaborar-lhe as características, Huizinga define que

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’. (p.24).

Argumenta ainda que o jogo está presente, e esteve na base, de diversos campos da experiência e cultura humanas, da religião à filosofia, da arte à guerra.

Dentre as características do jogo destacadas por Huizinga (2000), ele rapidamente cita, embora não aprofunde, sua capacidade imersiva: tem “poder de fascinação”, é “cativante”, “capaz de absorver inteiramente o jogador”. Não obstante, quem joga sabe que está jogando, que está apenas “fazendo de conta”.

Capacidade Motivadora e Aprendizagem. Na realidade, não precisaríamos da afirmação de Huizinga para perceber o quanto o jogo é capaz de envolver as pessoas. O mundo ao nosso redor é prova mais do que suficiente. Apesar de as brincadeiras mudarem de formato, pessoas de todas as idades e em todas as culturas jogam e tentam se divertir. Eventos esportivos milionários de escala mundial ocorrem a um intervalo regular de anos e envolvem muito mais pessoas do que as que efetivamente estão jogando. A indústria de videogames é considerada atualmente uma das que mais movimentam dinheiro no mundo (Gee, 2007, 2012).

O que realmente nos interessa aqui não é o porquê do jogo ser envolvente, mas sim os efeitos decorrentes desse envolvimento. No que tange à educação, é nesse potencial cativante do jogo que reside sua maior contribuição: ao jogar ou brincar, o sujeito o faz por ter seu interesse despertado e isso o leva a engajar-se na atividade.

Uma revisão de artigos recentes sobre motivação e aprendizagem aponta para a confirmação de pesquisas anteriores acerca da existência da relação positiva entre motivação

e desempenho escolar (Marchiore & Alencar, 2009; Neves & Burochovitch, 2006; Tella, 2007; Zenorini, Santos & Monteiro, 2011).

Segundo Neves e Burochovitch (2006), as teorias sociocognitivas sobre motivação e aprendizagem descrevem duas formas principais de motivação: a *intrínseca*, na qual a pessoa se atém à atividade pela própria satisfação em realizá-la, e a *extrínseca*, na qual o objetivo para a realização da atividade é alguma recompensa material ou social. Pautados por outra perspectiva, Zenorini, Santos e Monteiro (2011) recuperam estudos nos quais a motivação é relacionada à meta *aprender* e à meta *performance*.

Ainda que baseados em perspectivas diferentes, os autores supracitados apontam, e demonstram em suas pesquisas, uma tendência ao melhor rendimento estar mais relacionado com os fatores internos – satisfação e curiosidade – do que aos fatores externos – performance ou recompensa. Porém, como indicam Marchiore e Alencar (2009), este ainda é um campo aberto a controvérsias e, especialmente em nosso país, há poucos estudos sobre o tema – principalmente no que tange ao Ensino Médio.

Para Bruner (1969) a curiosidade, e o conseqüente prazer da descoberta, são fatores de grande importância para a aprendizagem. Não só são inerentes ao ser humano, como necessários à sobrevivência do indivíduo e da espécie. Assim os descreve:

É a curiosidade o protótipo do motivo intrínseco: nossa atenção é despertada para algo duvidoso, não terminado ou obscuro, mantendo-se concentrada até tê-lo certo, acabado ou esclarecido. Acha-se satisfação na obtenção da certeza ou apenas em tentar obtê-la. (p.135).

A descoberta é um dos temas de um artigo do linguista James Paul Gee (2009), onde ele a relaciona com a aprendizagem numa comparação bastante inusitada:

Para deixar claro o que eu quero dizer considere os gatos.

Quando gatos brincam, saem por aí explorando e sondando o mundo. De repente – e é fácil ver quando isso acontece – eles descobrem alguma coisa que os intriga e surpreende. Eles perceberam algo novo, mesmo em um lugar velho. Estão cientes de novas possibilidades – e, às vezes, eles podem usar essas novas possibilidades em seu benefício. Crianças pequenas fazem a mesma coisa. Assim como, às vezes, o fazem os cientistas. (p.7, tradução livre).



Figura 1. Gatos e suas brincadeiras.

Nesse artigo e também em seu livro, Gee (2007) traça reflexões muito interessantes sobre o funcionamento dos bons jogos de computador e vídeo game e de como eles trazem em sua estruturação princípios da aprendizagem humana que os tornam comercialmente bem sucedidos: conseguem divertir, desafiar, prender a atenção do jogador por longo tempo e ainda treiná-lo nas habilidades necessárias para terminar o jogo.

Apesar de trabalhar com jogos digitais, as conclusões de Gee nos pareceram extremamente pertinentes à nossa pesquisa. De fato, alguns dos jogos citados por Gee são derivados diretos dos “RPGs de mesa” – a modalidade sobre qual propomos este estudo – como uma tentativa de simulação de seu funcionamento em mídia digital.

Gee (2007) observa que aprendizes tendem a investir muito tempo em práticas que não são tediosas – “[...] isto é, em um mundo virtual que é instigante para o aprendiz em seus próprios termos e onde o aprendiz experiencia contínuo sucesso” (p.68, tradução livre). Por “mundo virtual” Gee se refere a espaços designados para a aprendizagem, e não necessariamente apenas a jogos digitais. Note que ele usa a palavra “aprendiz” e não “jogador”. O que queremos destacar, e o que Gee bem o faz, é que as práticas consideradas interessantes levam ao investimento de tempo, esforço e prática, com consequente aprofundamento no campo explorado.

No supracita do artigo de 2009, Gee toma como exemplo uma garota que por desejar recriar digitalmente roupas reais para seus personagens do jogo *The Sims*, passou a dominar um programa de edição de imagens, adquiriu certo prestígio entre os colegas pelas suas produções e, mais tarde, decidiu seguir carreira trabalhando com computadores, graças a sua experiência de empoderamento com eles.

Segundo Gee (2005a, 2007, 2012), os bons jogos digitais permitem, e de fato estimulam, a exploração de novas possibilidades e a descoberta de novas soluções, ao criarem espaços de baixo risco para os praticantes – espaços onde as consequências do erro e da falha são minimizados. Explica ele que “Bons videogames diminuem a consequência do fracasso; jogadores podem começar do último ponto salvo quando eles falham. Desse modo, os jogadores são encorajados a arriscar, explorar e tentar coisas novas” (Gee, 2005a, p.35, tradução livre). E continua dizendo que dentro da estrutura dos bons jogos digitais o erro é algo positivo. O fracasso permite um retorno instantâneo das ações mais ou menos efetivas, ajudando na identificação dos padrões do jogo necessários à solução do problema – seja derrotar um antagonista poderoso ou uma armadilha particularmente difícil.



Figura 2. Jogo *Prince of Persia: Sands of Time*, onde o jogador pode fazer o protagonista usar uma adaga mágica para voltar no tempo e impedir a morte do próprio personagem caso, por exemplo, o jogador falhe em desviá-lo de uma armadilha.

Várias facetas da liberdade – para errar, experimentar, administrar o esforço, experimentar novas identidades e interpretar as situações – também são apontada por Klopfer, Osterweil e Salen (2009) como característica do brincar. Tais liberdades não só permitiriam que a ação em si fosse divertida, como favoreceriam a aprendizagem por meio dela.

Ao oferecer desafios que parecem valer a tentativa, jogos canalizam os esforços dos jogadores enquanto ainda lhes fornecem a liberdade necessária para que manejem suas experiências individuais de maneiras autodirecionadas e benéficas ao seu próprio desenvolvimento (Klopfer, Osterweil & Salen, 2009, p.5, tradução livre).

Para esses autores, a aprendizagem acontece exatamente quando, ao estarem engajados no jogo e vivenciando essas cinco liberdades, os jogadores experimentam e testam as regras e limites dos jogos, questionando-os em uma atitude metarreflexiva.

Gee (2005a, 2007) descreve a aprendizagem em termos de domínio ou apropriação da “gramática interna” e “gramática externa” de um “campo semiótico”². Ele explica que um *campo semiótico* é uma área ou corpo de saberes – sejam eles futebol, videogames, física quântica ou culinária. A *gramática interna* consiste nos conceitos e práticas que descrevem o campo – seu conteúdo: sobre o que aquele campo versa. Mas qualquer campo de conhecimento é criado e reformulado por pessoas, suas práticas sociais, jargões, afiliações e decisões, o que constitui sua *gramática externa* – digamos, sua(s) forma(s): a(s) maneira(s) como aquele campo é significado, “manuseado” e discutido.

Para Gee (2007), existem níveis ou graus de aprendizagem correspondentes ao nível de apropriação do campo semiótico que o indivíduo desenvolveu, associados à sua capacidade de produção e reflexão sobre esse campo. Em seu livro ele menciona a *aprendizagem de conteúdo passivo*, a *aprendizagem ativa* e a *aprendizagem crítica*.

Comparando o domínio sobre um campo semiótico com a alfabetização, Gee (2007) afirma que se poderia considerar alguém “alfabetizado” em um campo semiótico se ele for capaz de reconhecer (“ler”) e/ou produzir (“escrever”) significados no campo. A aprendizagem de conteúdo passivo seria aquela na qual a pessoa até consegue identificar significados do campo semiótico em questão, mas não consegue produzi-los ou entendê-los de modo a usá-los eficientemente. O autor exemplifica com estudantes que, mesmo conhecendo as leis de Newton, fracassam em responder corretamente quais forças atuam sobre uma moeda lançada ao ar, alegando haver um “ímpeto” da força da mão transferida à moeda – enquanto a física clássica diz agirem sobre ela apenas gravidade e atrito.

Já na aprendizagem ativa, mais relacionada às práticas sociais que compõe o campo semiótico, o aprendiz passa a experienciar o mundo (sentir, ver e operar) de novas maneiras. Passa a possuir o potencial de se afiliar aos grupos sociais que operam no campo semiótico

em questão. Também, se torna mais preparado para novas aprendizagens no próprio campo e em campos relacionados. A aprendizagem ativa prepara para aprendizagens futuras.

Contudo, isso ainda não é a aprendizagem crítica. Para que esta se configure:

O aprendiz precisa aprender não apenas como produzir significados em um campo semiótico particular, mas, adicionalmente, precisa aprender como pensar sobre o campo em um “meta” nível, como um sistema complexo de partes inter-relacionadas. O aprendiz também precisa aprender como inovar no campo – como produzir significados que, conquanto reconhecíveis por especialistas no campo, são vistos como, de algum modo, novos e imprevisíveis. (p.25, tradução livre).

Os problemas de uma aprendizagem que fique apenas no conteúdo passivo são brilhantemente expressos por Gee (*op. cit.*) no seguinte exemplo:

O problema com a visão conteudista é que uma disciplina acadêmica (ou qualquer outro campo semiótico) não é primariamente conteúdo, no sentido de fatos e princípios. É primariamente um conjunto vívido e historicamente mutável de distintas práticas sociais. São nessas práticas sociais que o “conteúdo” é gerado, debatido e transformado via maneiras distintivas de pensar, falar, valorizar, atuar e, frequentemente, ler e escrever.

Considere por um momento o basquetebol como um campo (semiótico). Ninguém iria querer tratar o basquetebol como “conteúdo” separado do jogo em si. Imagine um livro didático que contivesse todos os fatos e regras do basquetebol lido por estudantes que nunca jogaram ou assistiram ao jogo. Quão bem você acha que eles entenderiam esse livro? Quão motivados a entendê-lo você acha que eles estariam?

Mas nós fazemos esse tipo de coisa o tempo todo na escola, com áreas como matemática e ciências (p.22-23, tradução livre, parêntesis acrescentado).

Isso nos leva diretamente à segunda capacidade dos jogos, que é de proporcionarem a experiência prática simulada em um dado campo semiótico. Como já vimos, uma simulação é capaz de estimular a liberdade de errar e aprender com o erro – o que favorece a experimentação, e conseqüentemente, a aprendizagem.

Significados Situados e a Capacidade de Simulação. Gee (2005a, 2005b, 2007) argumenta que nós seres humanos somos péssimos em aprender o significado das palavras quando a explicação delas está atrelada apenas a outras palavras. “O significado das palavras é específico de ambos, situação (contexto) e domínio” (Gee, 2007, p.286, tradução livre, parêntesis do autor). Ele exemplifica apontando as diferenças situacionais das frases “Derrubei o café, traga um esfregão” e “Derrubei o café, traga uma vassoura” – algo que fazemos facilmente se pensarmos nos múltiplos significados da palavra “manga” em nosso idioma, por exemplo.

Gee aponta ainda, ao longo de seus livros e artigos, que o mesmo tipo de variação acontece em relação aos campos semióticos: é necessário saber qual está “em cena” para se interpretar corretamente. O entendimento das palavras, porém, não se limita a isso. “Em todos os idiomas humanos noções abstratas são codificadas em palavras e frases que constituem metáforas baseadas em experiências corporificadas (*embodied experiences*) do mundo material” (Gee, 2007, p.72, tradução livre, parêntesis acrescentado).

Dizemos o tempo todo coisas como “Isso não sai da minha mente” (tratando a mente como um recipiente), ou “Você defendeu bem seu ponto de vista” (tratando uma perspectiva como uma batalha), e assim por diante. Gee (*op. cit.*) argumenta, então, que de maneira semelhante funcionam a aprendizagem e o pensamento: o domínio de um campo semiótico

está relacionado à apropriação de seus valores e práticas. Aprendemos ativamente na medida em que nossas experiências são corporificadas em um contexto: quando os significados estão *situados*, atrelados às palavras, objetos, gestos, artefatos, símbolos, etc, aos quais se referem. “Significados situados levam ao real entendimento e à habilidade de aplicar o que se sabe numa ação” (Gee, 2007, p.105, tradução livre).

Escrevendo acerca da linguagem acadêmica complexa da escola, Gee (2005b) afirma que:

Quando estudantes entendem tal linguagem apenas verbalmente eles podem trocar palavras por palavras, ou seja, podem substituir palavras por suas definições. Eles podem ser capazes de passar em testes escritos, mas frequentemente não conseguem usar a linguagem complexa do texto (didático) para facilitar a resolução de um problema real porque eles não entendem realmente como a linguagem se aplica ao mundo nos casos específicos para resolver tais problemas (p.16, tradução livre, parêntesis acrescentado).

Gee valoriza alguns videogames (aqueles com componentes de criação de personagens e/ou sociedades/civilizações, ou o comando de grupos militares) exatamente por sua capacidade de promover a interação do jogador com simulações nas quais as informações necessárias para a interpretação de significados estão presentes e contextualizadas. Mas ele admite também que outros jogos poderiam ser utilizados como espaços de simulação (2005b).

Voltando a falar dos felinos, Gee (2009) aponta que “Gatos usam brincadeiras para praticar e aperfeiçoar habilidades que eles usarão ‘de verdade’ se tiverem que caçar ou defender a si mesmos e seus territórios” (p.13, tradução livre). No seu livro de 2007, falando da humanidade como um todo, mas citando crianças especificamente, Gee afirma que:

Humanos precisam praticar bastante o que estão aprendendo antes que consigam dominá-lo. [...] Eles não podem aprender profundamente apenas com coisas que são ditas fora do contexto de ações corporificadas. Ao mesmo tempo, crianças devem estar motivadas para se engajar em muita prática se querem dominar o que está sendo aprendido. Contudo, se essa prática for tediosa, resistirão a ela (p.65, tradução livre).

Obviamente a *capacidade de simulação* não é propriedade de todos os jogos. Gee defende que alguns videogames a possuem exatamente na medida em que envolvem a criação de personagens ou sociedades e estes, muitas vezes, atrelados numa narrativa e com objetivos a serem alcançados pelo desempenho do jogador na simulação. Geralmente essas metas perseguidas são uma mescla dos objetivos propostos pelo jogo e dos projetados pelo próprio jogador.

Um jogo capaz de criar uma simulação de uma “situação real” teria a vantagem de criar um ambiente de aprendizagem justamente com as características de liberdade para errar que já delineamos anteriormente – a consequência diminuída em caso de falhas – já que é uma simulação lúdica. Mas também proporcionaria uma experiência corporificada, não restrita a apenas explicações verbais, e que se aproximaria daquelas necessárias à aprendizagem do campo semiótico em questão.

Gee ressalta ainda que muitos bons videogames têm suas fases iniciais construídas como “módulos de treino”, no qual uma parcela simplificada do campo semiótico a ser trabalhado – um “subcampo” – é apresentada ao jogador para que ele tenha sua experiência facilitada no contato com o campo em si. Por exemplo, jogos de tiro em primeira pessoa podem apresentar como fase inicial o primeiro andar da fortaleza inimiga, com oponentes mais lentos, e também mais munição e estojos de primeiros socorros disponíveis; no andar

seguinte, porém, o grau de dificuldade já seria mais próximo do exigido para a conclusão do jogo.

A aprendizagem não começa em um lugar separado (por exemplo, uma sala de aula ou livro didático) fora do campo no qual a aprendizagem operará. Ao mesmo tempo, o aprendiz não é jogado na coisa “real” – o jogo completo – e abandonado para nadar ou se afogar. (Gee, 2007, p.123, tradução livre, parêntesis do autor).

Valorizamos os *Role-Playing Games* como ferramenta didática pelos mesmos motivos. Ainda que careça do apelo visual e auditivo de um videogame, no RPG há enorme flexibilidade temática, além de, por definição, ser um jogo que lida com situações simuladas – a interpretação de personagens via escolhas expressas verbalmente. Desse modo, o brincar pode ser usado para constituir um ambiente de aprendizagem onde, também por definição, o risco é minimizado: em um RPG as situações-problema são apenas imaginárias, então ninguém se machuca ou é punido por causa das ações no jogo. Além disso o engajamento tende a ser natural, já que o RPG é considerado cativante pela grande maioria das pessoas que com ele lidam, conforme aponta a literatura. Ainda, na experiência de um RPG se pode acrescentar subcampos “de fantasia” que facilitariam o interesse e mesmo imersão em campos semióticos completos e “reais”.

Um jogo ambientado na Roma antiga, por exemplo, traria consigo descrições de cenários, tramas e personagens que tornariam o jogador um pouco mais familiarizado com o campo semiótico “história da Roma antiga”, posto que funcionaria, necessariamente, como uma versão simplificada do campo (já que não se trata de uma experiência real no cenário histórico da Roma antiga). O mesmo poderia acontecer com a exibição de um filme; porém,

por ser um jogo de simulação, o aprendiz estaria ativamente engajado com o cenário, corporificando suas experiências, e co-rroteirizando a trama na qual está envolvido.

Mesmo um cenário de ficção poderia ser encarado como subcampo semiótico potencial de outros campos relacionados. Jogando uma aventura na Terra-Média, cenário dos livros *O Senhor dos Anéis* de J. R. R. Tolkien, o jogador poderia se familiarizar com, e vir a se aprofundar posteriormente em, os campos semióticos da fantasia medieval, literatura fantástica, literatura inglesa, história da Idade Média, obra de Tolkien, mitologia nórdica e até mesmo filologia, já que Tolkien era filólogo e criou idiomas funcionais para suas histórias.

Bruner (1969) faz uma afirmação semelhante quando comenta que

Os jogos têm a enorme capacidade de envolver as crianças no estudo da linguagem, da organização social, etc; ao mesmo tempo que introduzem, como já notamos, a noção da teoria dos mesmos fenômenos. [...] Oferecem, sem dúvida, um processo excepcional para fazer as crianças tomarem parte ativamente no processo do ensino – como participantes em vez de espectadores. (p.113).

E como exemplo de jogo utilizado, cita exatamente um jogo de simulação para gerar reflexões, que, pela descrição, se assemelha muito a uma partida de RPG:

O primeiro desses jogos, “caçada”, procura simular as condições de um grupo humano primitivo, em uma expedição de caça, e feito de acordo com a vida e a ecologia dos bosquímanos do deserto do Kalahari. Simula o jogo (da mesma forma que os chamados jogos do Pentágono, usados para aumentar a sensibilidade dos generais), o problema de planejar até aonde alguém deseja ir à procura das diversas caças, os recursos que devem ter os grupos [...]. Pela sua forma, pode-se facilmente

variar o conteúdo, de modo a representar outras condições de vida, como os esquimós, sempre com o objetivo de contrastar. (p.103, parêntesis do autor).

A importância da atividade prática para a aprendizagem, também é ressaltada por Klopfer, Osterweil e Salen (2009), que afirmam que

Don Menn (1993) declara que estudantes lembram de 10% do que lêem; 20% do que ouvem; 30% se tiverem imagens relacionadas ao que ouviram; 50% se assistirem alguém modelando alguma coisa enquanto a explica; mas quase 90% se engajarem-se no trabalho eles mesmo, ainda que apenas numa simulação. (p.27, tradução livre).

Os Jogos Textuais Interativos

Neste trabalho criamos o termo *Jogos Textuais Interativos* (JTI) para descrever alguns jogos que têm a especial característica de funcionarem com base em textos escritos e/ou falados, além da necessidade essencial de que o jogador intervenha no rumo dos eventos para que o texto se desenvolva e o jogo chegue à sua conclusão.

Se pararmos para pensar, textos escritos ou falados estão presentes em todos os jogos. Jogos de tabuleiro como *War* ou *Banco Imobiliário* possuem cartas que descrevem objetivos ou acontecimentos decorridos na partida. Até mesmo jogos de criança como “amarelinha” ou “esconde-esconde”, e esportes olímpicos como o futebol e a maratona, possuem componentes textuais – no mínimo na definição das regras. Não poderia ser diferente porque, como atividades humanas que são, estão imersas na linguagem. Diz Echeverria (2005) que “Não há um lugar fora da linguagem a partir do qual possamos observar nossa existência” (p.21, tradução livre).

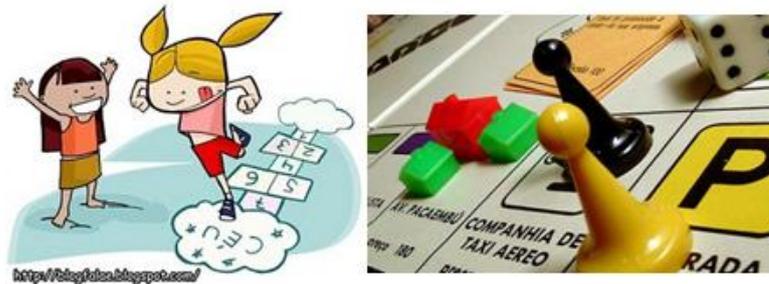


Figura 3. Amarelinha e *Banco Imobiliário*: jogos convencionais também possuem componentes textuais.

O que diferencia os JTI do que aqui chamamos de “jogos convencionais” é que seu funcionamento é *prioritariamente* pautado por textos, e, portanto pela linguagem narrativa. Num JTI uma história começa a ser contada e cabe ao jogador interagir com o texto da história para que ela possa avançar, sendo suas escolhas determinantes para os rumos tomados até a conclusão. Enquanto no *Banco Imobiliário* existem textos nas cartas e nas negociações dos imóveis, não há o desenvolvimento de uma narrativa como parte da arquitetura do jogo. Jogos de videogame e computador são outro exemplo de que não necessariamente se precisa de uma narrativa para se jogar (por exemplo *Tetris*, ou *Super Mario Kart*, ou jogos de administração de fazendas e cidades tão comuns nas redes sociais).



Figura 4. *Tetris* e *Super Mario Kart*: jogos famosos e sem componentes narrativos.

Muitos videogames até possuem uma narrativa como justificativa da história, mas por vezes esta é perfeitamente apresentada sem a necessidade de textos (como no famoso jogo digital, *Angry Birds*, onde toda a história é explicada por imagens) e em geral, seguem um roteiro bastante linear (como nos jogos da série *Prince of Persia*), pouco influenciando na mecânica do jogo.



Figura 5. Angry Birds: famoso jogo com componente narrativo linear apresentado apenas por imagens.

Já na categoria de JTIs poderíamos citar os *Adventure Games* – alguns dos mais primevos jogos de computador – nos quais o jogador lê um texto apresentado na tela e digita comandos (tais como “pegar”, “entrar”, “oeste”, etc) relativos às suas escolhas, provocando o surgimento de outro texto em consequência da sua ação.

```
West of House                               Score: 0           Moves: 3
Copyright (C) 1981, 1982, 1983 Infocom, Inc. All rights reserved.
ZORK is a registered trademark of Infocom, Inc.
Revision 88 / Serial number 840726

West of House
You are standing in an open field west of a white house, with a boarded front
door.
There is a small mailbox here.

>Open Mailbox
Opening the small mailbox reveals a leaflet.

>Take leaflet
Taken.

>Read leaflet
"WELCOME TO ZORK!"

ZORK is a game of adventure, danger, and low cunning. In it you will explore
some of the most amazing territory ever seen by mortals. No computer should be
without one!"

v
```

Figura 6. ZORK, um famoso *Adventure game*. Pode-se ler a descrição de um cenário (“*You are standing in an open field west of a white house...*” – “*Você está parado em um campo aberto a oeste de uma casa branca...*” e as ações digitadas pelo jogador, assim como as conseqüências decorrentes (“*>Open Mailbox. Opening the small mailbox reveals a leaflet*” – “*>Abrir Caixa de Correio. Abrir a caixa de correio revela um panfleto.*”).

Um princípio semelhante é seguido pelos *Livros-Jogos*, famosos entre jogadores de RPG brasileiros principalmente graças à série *Aventuras Fantásticas*. Nesse tipo de livro o jogador encontra parágrafos numerados com textos aparentemente aleatórios; ao final de cada trecho o jogador deve escolher uma ação e procurar o parágrafo numerado com aquela opção, avançando ou retrocedendo na leitura do livro, até chegar ao parágrafo final. Não adianta tentar ler o livro na ordem numérica dos parágrafos. A história só faz sentido quando se segue a sequência numérica delineada pelas escolhas do leitor. Também são chamados de *Aventuras- Solo*, por surgirem em formatos mais curtos, de publicação comum em revistas e sites especializados em RPG.

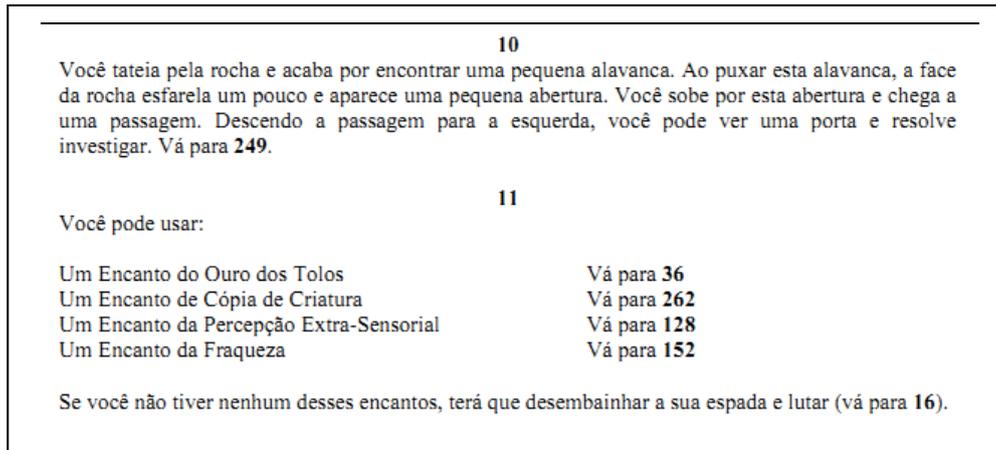


Figura 7. Um trecho de *A Cidadela do Caos*, um famoso *Livro-Jogo*. Lidos na ordem os parágrafos 10 e 11 não fazem sentido. É preciso, ao final de cada parágrafo, fazer uma escolha e folhear o livro até o número correspondente.

Os *Role-Playing Games* poderiam ser considerados as grandes estrelas entre os JTIs apresentados até então. De fato, tanto *Adventure Games* quanto *Aventuras-Solo*, assim como modalidades de jogos de videogame e computador de grande sucesso atualmente, são derivados diretos do RPG (Veugen, 2006). São tentativas de simular a experiência do RPG em formatos diferentes da interação face a face.

Dos jogos citados, os RPGs são, também, os que permitem maior interatividade. Num *Adventure Game* ou *Livro-Jogo*, por mais criatividade e empenho que se invista em sua criação, há um número limitado de possibilidades de escolha na história porque esta já chega ao jogador escrita e pronta para que ele a leia. O jogador está preso às opções pensadas e redigidas pelo criador do jogo. *Zork*, jogo que apresentamos na Figura 6, é incapaz de permitir uma ação fora de sua programação: se o jogador digitar o comando “Cantar”, o jogo responde “Não conheço a palavra Cantar” e o jogador deverá, então, digitar um comando reconhecível pelo programa para que o jogo continue. Uma *Aventura-Solo* sequer teria essa opção. Num jogo de RPG, diferentemente, tal ação seria discutida e, provavelmente, efetivada com as conseqüências cabíveis: o personagem cantaria e poderia ser aplaudido pelos demais

personagens da história, caso o fizesse bem. Ou talvez a ação fosse completamente despropositada na história – por exemplo, numa missão de espionagem – alertando os inimigos sobre a presença do personagem.

Essa flexibilidade do RPG, assim como outras características abordadas a seguir, fazem desse jogo uma atividade extremamente envolvente e com alta capacidade de criação de simulações. “Criação”, aliás, é uma palavra-chave quando se fala de RPG, pois há o estímulo constante à elaboração de personagens, histórias, mundos fantásticos (Rodrigues, 2004). Por isso mesmo, apontamo-lo como um promissor candidato ao favorecimento de métodos complementares de ensino que tornem mais contextualizadas e significativas as aulas nas escolas.

O RPG

A imagem abaixo ilustra o caráter cativante da atividade de interpretar, fator base de um RPG. O texto logo a seguir relata uma experiência de jogo aplicada à sala de aula.

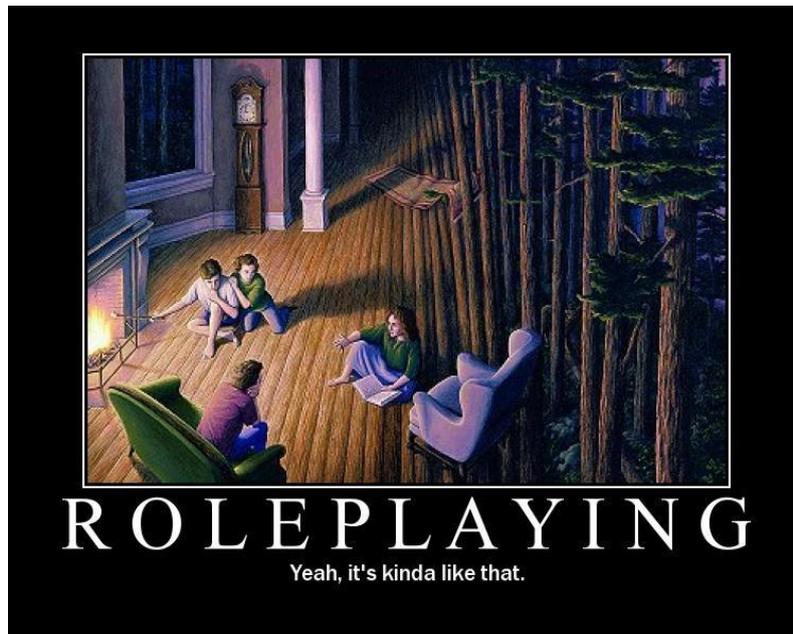


Figura 8. Brincadeira da internet onde se cria um “pôster motivacional”. Neste pode-se ler: “Interpretar – Sim, é algo desse tipo.”.

NARRADOR – Ok, galera! Vocês estão voltando de uma excursão. Estão no ônibus, aquela algazarra toda, a galera do fundão cantando e tal... Então de repente o motorista dá um grito e mete o pé no freio! Vocês levam aquele tranco e aí vocês vêem o motorista abrir a porta e sair correndo e gritando. O que vocês vão fazer?

HENRIQUE – Eu vou correr pra porta!

VÁRIOS ALUNOS – Eu também!

NARRADOR – Vocês saem e vêem que o motorista freou na cara de uma árvore enorme. Vocês estão cercados de árvores. Nem sinal da estrada. E mais bizarro ainda... Vocês estavam viajando de noite, e agora dá pra ver que está de dia.

Nos minutos seguintes a turma decide montar um acampamento até descobrirem onde estão. Criam grupos para procurar comida e um grupo de meninas resolve procurar plantas para fabricar cordas. A empolgação de todos é visível. O narrador dedica alguns momentos a cada grupo, ouvindo-os e narrando as consequências de suas ações, mas num ritmo rápido, para que ninguém fique muito tempo sem ter o que fazer. Dispostos em círculo, cada grupo tem sua rodada de ação. Completado o ciclo, o narrador o reinicia com o primeiro grupo. Vários desafios surgem à medida que exploram a misteriosa floresta.

O sinal toca indicando o fim da aula e a “aventura” foi encerrada ali. Caso houvesse outra oportunidade, o jogo poderia ser retomado de onde parou.

Do inglês *Role-Playing Game* – “Jogo de Interpretação de Papéis” – o RPG surgiu nos Estados Unidos, em 1971, como uma derivação dos jogos de guerra de tabuleiro (*wargames*). Os americanos Gary Gygax e Dave Arneson criaram o jogo com base em livros de fantasia medieval – notadamente nas obras *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien (Rodrigues, 2004; Veugen, 2006, Zanini, 2004). Enquanto nos *wargames* os jogadores competiam entre si controlando miniaturas de exércitos, no *Dungeons & Dragons* (algo como

“Masmorras e Dragões”) cada jogador controlava um único personagem e interpretava-o oralmente. Para concluir o jogo, ao invés de competir, fazia-se necessária a união das habilidades desses personagens na superação dos desafios propostos na “aventura” – nome dado às narrativas desenvolvidas para os jogos.

Desde então o RPG se espalhou por vários países e se expandiu para diversas temáticas, tais como ficção científica, horror, comédia, investigação, etc. Certas características, porém, permaneceram inalteradas: é sempre jogado em grupo; constitui-se de uma atividade de interpretação e superação de obstáculos; funciona como uma construção coletiva de histórias; e quase sempre necessita do trabalho em equipe dos jogadores para funcionar.



Figura 9. “RPG de mesa”: À esquerda um grupo de amigos se prepara para uma “aventura” de RPG; à direita um grupo de personagens se prepara para uma nova missão.

O RPG existe no Brasil desde a década de 1980 e hoje dispõe de várias editoras que dão suporte à atividade. Quase sempre as instruções para os jogos são encontradas em livros (impressos ou digitais) que descrevem as regras específicas, características possíveis aos personagens e o cenário onde se passarão as aventuras. Não raro os livros chamam atenção

por serem gigantescos volumes com mais de 400 páginas de informações e dicas sobre a criação de aventuras e personagens.

Toda narrativa se passa em algum cenário. Como nos filmes da série *Guerra nas Estrelas* acontecem “há muito tempo, em uma galáxia muito distante...”, cada cenário delimita um lugar e época com características próprias. Os personagens dos jogadores são criados dentro desses parâmetros e cabe a um desses jogadores, o “narrador” ou “mestre”, como um diretor de teatro, propor a trama e fazer o cenário reagir às ações dos personagens. Porém nada há de místico no nome: é apenas a derivação de *Dungeon Master* (“Mestre da Masmorra”), apelido usado no *Dungeons & Dragons*, já que o narrador é quem controla os monstros e antagonistas que desafiam os heróis.

Tais elementos em conjunto – narrador e sua trama, personagens e suas ações, jogadores e suas decisões, cenários e seus desafios – coexistem em um *espaço imaginário compartilhado*, textual e geralmente momentâneo: o RPG. É “*game*”, porque é divertido e voluntário. É “textual”, pois pode ser oral ou escrito. É “geralmente momentâneo”, posto que raramente arquivado, senão como lembranças. É “*role-playing*”, porque sua essência está em atuar na história como cabe ao personagem, e não ao jogador. É “compartilhado”, pois se forma das intervenções de todos os participantes. É “espaço imaginário”, posto que os acontecimentos do jogo não influenciam o mundo físico e cotidiano a não ser como memórias dos jogadores.



Figura 10. Jogo textual interativo de interpretação de papéis em espaço imaginário compartilhado.

Schmit (2008) classifica os RPGs em cinco tipos:

- “RPGs de Mesa” – a modalidade ao qual nos referimos nesta dissertação. É assim chamado por ser, tradicionalmente, jogado em volta de uma mesa que apóia as fichas de personagens, anotações, dados, etc;
- *Live Action* – no qual os jogadores dão um passo adiante na teatralidade, jogando em grandes espaços reservados, nos quais interpretam seus personagens com figurinos adequados ao cenário de jogo;
- Aventuras-solo – ou *Livros-jogos*, que já comentamos como um tipo de JTI;
- RPG eletrônico solo – jogos de computador ou vídeo game que surgiram inspirados nos RPGs de mesa. Neles o jogador controla um único personagem, ou um grupo deles, ao longo de uma história em que deve fazer escolhas, desenvolver as habilidades e poderes dos protagonistas e desvendar enigmas. Dependendo do *design* do jogo o final pode mudar como consequência das escolhas do jogador;

- MMORPGs (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* – Jogos de Interpretação Online Para Múltiplos Jogadores) – jogos derivados dos RPGs eletrônicos solos, porém jogados em conexão com a internet e no qual milhares de pessoas jogam ao mesmo tempo, cada uma controlando um personagem.

Uma excelente descrição do que é e de como funciona o “RPG de mesa” pode ser encontrada nas páginas iniciais do *Generic Universal RolePlaying System* (GURPS), o primeiro RPG estrangeiro publicado em português no Brasil:

Um roleplaying game (sic) é um jogo onde cada participante faz o papel de um personagem, tomando parte em uma aventura imaginária. [...] O RPG é jogado *verbalmente*. O Mestre descreve a situação e diz aos jogadores o que seus personagens vêem e ouvem. Os jogadores então descrevem o que eles estão fazendo para vencer o desafio. O Mestre descreve o resultado conseguido com estas ações... e assim por diante. Dependendo da situação, o Mestre pode decidir arbitrariamente o que acontece (com o objetivo de conseguir a melhor aventura), fazendo referência a uma regra específica do jogo (para decidir o que é possível), ou jogando dados (para conseguir um resultado aleatório, o que, vez por outra, pode ser interessante).

Parte do objetivo do roleplaying game (sic) é fazer com que o jogador enfrente a situação como seu *personagem* o faria. Um RPG permite que o jogador faça o papel de um implacável samurai japonês, um padre sensato ou um garoto de rua fazendo clandestinamente sua primeira viagem espacial... ou qualquer outra pessoa. Numa dada situação, cada uma destas pessoas reagiria de maneira diferente [...]. A maior diferença entre o RPG e as outras formas de diversão é que a maioria delas é passiva, i.e., a audiência senta e assiste sem tomar parte no processo criativo. No RPG a

audiência participa do processo de criação. Enquanto o GM [mestre] é o principal contador de histórias, os jogadores são responsáveis pela criação de seus personagens. Portanto, se eles quiserem que alguma coisa aconteça na história, então *farão* com que aconteça, porque são parte integrante dela (Jackson & Ladyman, 1991, p.8, grifos do autor, parêntesis do autor, colchetes acrescentados).

Marcelo Cassaro, prolífico autor brasileiro de RPG, romancista e roteirista de histórias em quadrinhos, na introdução do capítulo “O Herói” do seu RPG *Manual 3D&T Alpha* diz que:

Em um romance, filme, desenho animado ou HQ, você acompanha a história de um personagem. [...]

Quando joga um videogame, você não é mais um simples espectador, porque o protagonista está sob seu controle. [...]

Um jogo de RPG é o passo seguinte. Aqui, você faz de conta que é outra pessoa. Você representa um papel, finge ser um personagem. E sua liberdade é muito maior — porque nenhum autor tomou as decisões antes de você. Seja em histórias, games ou RPGs, você sempre vai precisar de uma coisa. Um personagem. (Cassaro, 2008, p.12).

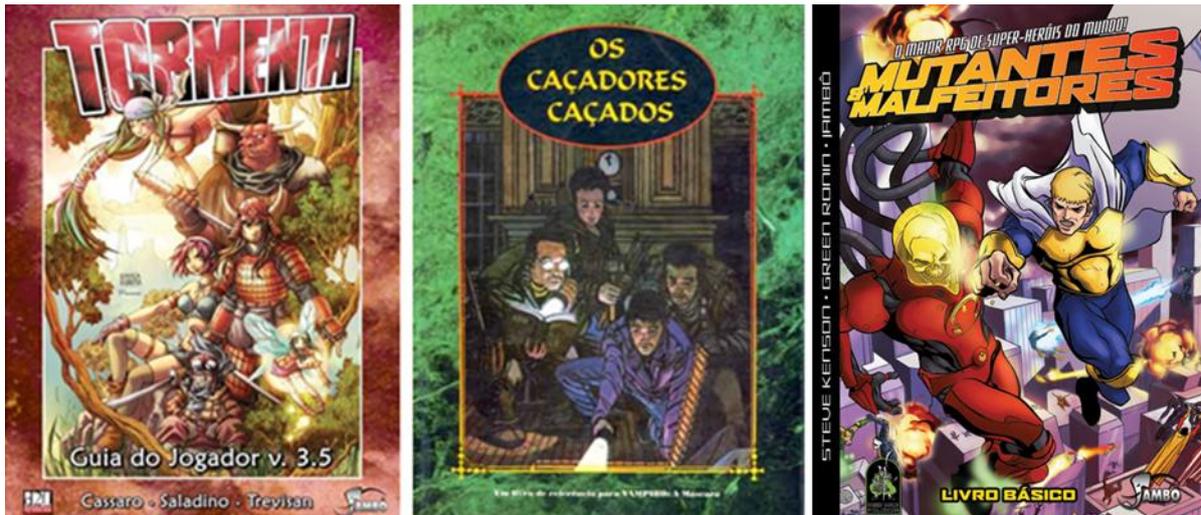


Figura 11. *Tormenta* (fantasia medieval inspirada em histórias em quadrinho japonesas), *Os Caçadores Caçados* (terror), *Mutantes & Malfeitores* (super-heróis): cenários diferentes geram tipos de personagens diferentes.

As possibilidades do jogo como ferramenta pedagógica estão associadas a vários elementos que citamos até aqui e que podem ser observados no exemplo inicial deste tópico – uma sessão de jogo real, conduzida por nós em sala de aula durante os tempos de escola, com base no livro *Saindo do Quadro* de Alfeu Marcatto (1996). Da turma inteira, apenas o narrador já havia jogado RPG, e os estudantes foram levados a jogarem consigo próprios como personagens. Contudo, isso não os impediu de perceberem que estavam jogando (Huizinga, 2000), se envolverem com o jogo e entenderem seu funcionamento. Inclusive, respeitaram as descrições e decisões do narrador – que até então tinha seu *hobby* percebido com estranheza pelos colegas.

Pode-se observar, também, que do jeito que foi experienciado pelos alunos do exemplo, não faz sentido falar de vitória ou derrota – sequer havia um objetivo claro a ser alcançado! O prazer e tensão de um jogo emocionante emergiram da própria prática da atividade, da atuação de cada um no desenrolar dos eventos narrados.

O exemplo evidencia ainda o caráter dialógico e dinâmico do jogo, que termina por gerar uma história construída coletivamente, além da possibilidade de criar situações e desafios que dificilmente poderiam ser produzidas pela prática de um jogo convencional.

E Por Que o RPG?

Esta pesquisa teve por pressuposto que *Role-Playing Games* podem ser usados como ferramenta pedagógica. Isso não é novidade. Desde a década de 1990 várias publicações têm sido realizadas acerca do RPG como prática cultural e de suas possíveis aplicações na educação.

Nos textos com os quais tivemos contato e pudemos nos aprofundar, a maior parte consistindo de estudos nacionais, há basicamente dois grupos. O primeiro é formado por livros de profissionais envolvidos com educação que utilizam o jogo como ferramenta pedagógica (Marcatto, 1996; Riyis, 2004; Zanini, 2004). O segundo é de estudos acadêmicos sobre o RPG em si ou sobre sua aplicação educacional (Amaral, 2008; Cabalero, 2007; Cardoso, 2008; Cavalcanti & Soares, 2009; Cover, 2005; Freitas, 2007; Pavão, 1999; Pereira, 2008; Rodrigues, 2004; Santos, 2003; Schmit, 2008; L. Silva, 2008; M. Silva, 2009; Vasques, 2008).

Marcatto (1996) e Riyis (2004), baseados em suas experiências profissionais, tratam diretamente sobre a utilização do RPG enquanto ferramenta pedagógica. Ambos enfatizam o potencial do RPG na facilitação da assimilação de conteúdos por contextualizá-los em experiências simuladas e pelo elemento lúdico e motivador presentes no jogo. Marcatto defende que qualquer conteúdo pode ser trabalhado com um RPG, e traz um exemplo de aventura para cada matéria do currículo do Ensino Básico. Contudo aponta também que não deve o RPG ser método cotidiano de ensino e nem ferramenta de avaliação. Riyis enfoca o RPG como exercício de resolução de situações-problema, à colaboração e reflexão ética, além de facilitador da expressão oral. São manuais indispensáveis para a utilização do jogo na

escola, com várias dicas para a construção e condução dos jogos em turmas grandes de alunos.

Zanini (2004) nos traz os *Anais do I Simpósio de RPG e Educação*, com a transcrição das palestras de autores de RPGs educacionais, professores e outros profissionais – tais como Marcatto, Pereira e Pavão – que são citados em nosso trabalho. Os palestrantes contam suas experiências, apoiando o uso do jogo como ferramenta pedagógica, para motivar e facilitar a aprendizagem dos alunos; estimular debates sobre a construção do conhecimento e reflexões sobre os relacionamentos na escola; estimular a cooperação, leitura, escrita, pesquisa e criatividade para a criação de histórias. Um dos palestrantes cita, ainda, a utilização do RPG como ferramenta terapêutica e para treinamentos empresariais.

Dos estudos acadêmicos sobre o RPG, Pavão (1999) e Rodrigues (2004) figuram entre os mais antigos, tendo seus trabalhos publicados como livros. Ambas analisam o RPG enquanto prática de leitura, produção de escritos e construção coletiva de histórias, trazendo boas explicações sobre os jogos mais influentes no Brasil à sua época de publicação. Comentam o RPG como prática cultural que favorece a *pilhagem narrativa*, ou seja, a apropriação de idéias e textos alheios e de várias mídias diferentes para a criação de histórias próprias. Rodrigues (2004) desenvolveu um RPG pedagógico para produção de narrativas. Pavão (1999) percebeu os mestres como figuras de influência para a formação de leitores em seus grupos de jogo.

Nos demais textos acadêmicos que conseguimos consultar, o RPG enquanto estimulador das práticas de leitura e produção escrita aparece, também, nos trabalhos de Cavalcanti e Soares (2009), Freitas (2007), Pereira (2008) e Vasques (2008). A capacidade motivadora e lúdica do jogo, é apontada por Amaral (2008), Cardoso (2008), Santos (2003) e M. Silva (2009); assim como sua potencialidade como facilitador de assimilação de conteúdos é apontada por Amaral (2008) com assuntos de Física, Matemática, História do Brasil e Ética;

Cardoso (2008) com História; Cavalcanti & Soares (2009) com Química; e Santos (2003) com a disciplina de Biologia. Pereira (2008), porém, ressalta que, em sua pesquisa, o estímulo provocado pelo RPG se limitou aos interesses prévios dos alunos, quanto à produção escrita e busca por leitura dos clássicos.

A socialização, maior intimidade entre os participantes, assim como o exercício e aumento da colaboração, são também apontados como emergentes nas experiências de intervenção por quase todas as pesquisas de campo consultadas (Amaral, 2008; Cabalero, 2007; Cavalcanti & Soares, 2009; Freitas, 2007; M. Silva 2009), além de já terem sido apontadas nos livros de Marcatto (1996) e Riyis (2004). Estes últimos dois autores também afirmaram benefícios que também foram observados em algumas dessas pesquisas mais recentes: a liberdade para expressão corporal/oral (Cardoso, 2008; Cavalcanti & Soares, 2009) e a reflexão ética (Amaral, 2008).

Reiteramos que, com base na literatura citada e por nossa própria experiência pessoal de 17 anos como jogador, é nossa percepção que os RPGs são jogos privilegiados para a aplicação educacional por serem fortemente caracterizados pelas duas capacidades dos jogos que descrevemos anteriormente: a *capacidade motivadora* e a *capacidade de simulação*. Além desses fatores, o RPG é um jogo flexível, permitindo a abordagem de praticamente qualquer tema, o que aumenta a chance de despertar o interesse dos participantes, já que são vivenciados numa associação entre a temática abordada e o prazer da atividade.

O RPG é, também, um jogo fácil de aprender. Cada grupo de jogo e, especialmente, cada narrador, torna-o tão complexo ou simples quanto deseja para incrementar sua diversão. Além disso, um RPG exige pouquíssimos recursos funcionar – dispensando acesso e treinamento em tecnologias da informática ou mesmo audiovisuais – o que facilita sua utilização e aplicação. Recursos extras (tais como ilustrações, miniaturas, vídeos, trilha sonora

ou figurinos) podem ser utilizados para incrementar a experiência de jogo. Porém, como poderá ser visto no Método e Resultados deste trabalho, o RPG em si não depende deles.

O RPG permite, ainda, o exercício da liberdade para experimentar identidades e diferentes pontos de vista, características que, já citamos, são consideradas desejáveis por Klopfer, Osterweil e Salen (2009) e também por Gee (2007). Com o RPG os jogadores podem ser estimulados a pensar sobre as escolhas dos personagens, comparando e refletindo sobre conceitos, valores e atitudes pessoais e culturais.

Como parte da preparação para a utilização pedagógica do RPG, salientamos as ressalvas de Cabalero (2007) e Cavalcanti e Soares (2009): é importante que o professor seja o condutor dos jogos, já que é quem mais domina os conteúdos a serem trabalhados. Este conselho foi seguido à risca neste trabalho, uma vez que entendemos não fazer sentido desenvolver uma técnica educacional para escolas regulares que exigisse a substituição do professor.

O público em geral, que desconhece o RPG e seu funcionamento, costuma temê-lo como alienante por ser um jogo imaginativo e calcado em cenários de fantasia. Veugen (2006) explica que esse temor teve origem no desaparecimento de James Dallas Egbert III, um universitário americano que jogava *Dungeons & Dragons*. Nunca tendo ouvido falar do jogo, Willian Dear, o detetive particular contratado pela família, teorizou que o jovem desaparecera durante uma partida de RPG e que provavelmente estava morto. Um mês depois, James reapareceu: ele fugira de casa após uma tentativa de suicídio e estava escondido na casa de um primo. O detetive, mais tarde, escreveu um livro explicando como concluíra erradamente o envolvimento do RPG, que James era usuário de drogas, enfrentava uma forte crise emocional, e que a família dele preferiu silenciar o caso. Contudo, o estrago midiático já estava feito. Até hoje RPGs são vítimas ocasionais de associações sensacionalistas e obscuras a crimes violentos – e sempre sem qualquer comprovação e por vezes sequer investigação

aprofundada. Por motivos semelhantes, os videogames são também alvos do mesmo preconceito.

Ressaltamos que não há argumentos científicos que embasem tais temores. Pelo contrário, conforme supracitado, pesquisas e trabalhos sobre o RPG – especialmente os pedagógicos – apenas demonstraram benefícios comportamentais aos participantes. Há, inclusive, casos de melhoria de conduta e triunfo sobre *bullying* escolar estimulados pelo jogo (Zanini, 2004).

Ademais, pesquisadores que se debruçaram sobre o funcionamento dos *Role-Playing Games*, explicam que a temida “alienação” é mais improvável do que o senso comum acredita. Cover (2005) aponta que o próprio funcionamento do RPG (em grupo e com frequente comunicação caótica entre os jogadores) favorece uma alternância tão grande entre a “realidade de jogo” e a “realidade real” que preveniria qualquer experiência de imersão alienadora. Em pesquisa de campo L. Silva (2008) apontou ainda que no próprio *Dungeons & Dragons*, o mais icônico jogo de “RPG de mesa”, há uma clara separação entre jogador e personagem – algo que é mais difuso no prototípico MMORPG *World of Warcraft*. Além disso, a sensação de imersão no mundo virtual foi relatada pelos participantes como muita mais acentuada no jogo digital do que no RPG tradicional.

Retomando o RPG pedagógico, ainda que os impactos comportamentais sejam bem documentados, as influências educacionais ainda são de difícil generalização. A maior parte das pesquisas de campo supracitadas, foi realizada com alteração drástica do cenário tradicional da sala de aula: pequenos grupos de alunos são expostos à intervenção como atividades extraclasse. O levantamento bibliográfico também revelou que a maioria dos textos sobre RPG e Educação são de fundamentação teórica pouco pautada por pesquisas de campo, se apoiando basicamente nos autores mais antigos publicados e, que já citamos.

Adicionalmente, o acesso aos textos científicos atuais relevantes – artigos, teses e dissertações

– é disperso e por vezes burocrático. Tais pontos já foram levantados por Schmit (2008), que comenta ainda, que já passamos da época do pioneirismo: o deslumbramento pelas possibilidades do jogo deve dar lugar a trabalhos aprofundados para que conhecimento concreto possa ser construído.

Desse modo, foi a nossa proposta construir uma pesquisa intervenção no ambiente de salas de aula regulares usando o RPG adaptado à função pedagógica, de modo a trazer à luz algumas respostas para as questões levantadas pela literatura. Especialmente quanto à viabilidade e utilidade de sua aplicação prática.

Método

Nesta seção descrevemos em detalhes como a presente pesquisa foi executada. Conforme explicado na Introdução, optou-se pela disciplina de História por se considerar que seus conteúdos seriam mais facilmente adaptados a um jogo narrativo. Todo o enredo do jogo foi preparado com a temática “Sociedade Colonial Brasileira”.

Participantes

Participaram da pesquisa 55 alunos de três turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Paulista, Pernambuco. Tais alunos tinham idade média de 16 anos e foram divididos em três grupos, de acordo com suas matrículas em cada turma: os dois grupos que participaram da intervenção, que chamaremos de Grupo Alfa (16 moças e 04 rapazes) e Grupo Beta (07 moças e 08 rapazes); e um grupo que teve aulas usuais, que será chamado de Grupo de Referência (13 moças e 07 rapazes). Também participou da pesquisa a professora de História que lecionava a essas turmas. Destes participantes, apenas uma aluna do Grupo Alfa já havia jogado RPG.

Ademais, colaboraram quatro jovens adultos, dois rapazes e duas moças com idades variando de 23 a 26 anos, de formações superiores diversas e vasta experiência como

jogadores de RPG, que auxiliaram o pesquisador no treinamento da professora participante. Um desses jovens também é professor de História e avaliou o Teste de Conhecimentos elaborado pelo pesquisador antes de sua aplicação.

Os critérios de seleção de todos os participantes e colaboradores foram serem voluntários e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou, se menores de idade, apresentarem-no assinado por um responsável).

O controle da quantidade de participantes foi dificultado por terem sido necessários quatro encontros para a realização dos testes e intervenção. Apesar das turmas terem em média 30 alunos, havia uma rotatividade expressiva entre eles, de modo que alguns que realizaram o pré-teste faltaram à aula de aplicação do pós-teste. Do mesmo modo, alguns alunos participaram de apenas uma das duas aulas com RPG.

Instrumentos

Para as aulas-jogo foram utilizados: as salas de aula de cada turma (incluindo o quadro branco e lápis apropriado para ele), uma filmadora, folhas impressas com as estatísticas de cada personagem (“Fichas de Personagem”, conforme Anexo F), três dados de seis faces e uma dúzia de moedas de plástico.

Para a avaliação da motivação para aprender foi utilizada a *Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio*, que obteve coeficiente de Cronbach igual a 0,80 (Marchiore & Alencar, 2009), presente no Anexo A.

Para a avaliação da assimilação de conteúdos foi utilizado um Teste de Conhecimentos composto de cinco questões com resposta discursiva, presente no Anexo B. As questões foram elaboradas pelo pesquisador com base no esquema de aula cedido pela professora participante.

Ambos os questionários supracitados foram reutilizados no momento de Pós-Teste.

Para o recolhimento dos depoimentos finais dos alunos dos Grupos de Jogo foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada turma (Anexo C).

Procedimento

Preparação. O primeiro passo para a realização da pesquisa foi marcar um encontro com o gestor da escola para apresentação do projeto. Felizmente, não só o gestor se mostrou empolgado com a proposta da pesquisa como solicitou ao pesquisador que o apresentasse a todos os professores da escola durante a primeira reunião do ano letivo. Nessa pequena palestra o pesquisador conheceu a professora de História que se tornou a principal colaboradora da pesquisa.

A partir de então, pesquisador e professora mantiveram contato para organizar o convite aos alunos, o treinamento da professora no funcionamento do RPG e a própria intervenção. O pesquisador teve a oportunidade de convidar as quatro turmas do 2º ano que a escola dispunha e a adesão dos alunos foi praticamente total. Porém, por incompatibilidade de horários, uma das turmas teve de ser excluída da produção de dados. As turmas tinham uma média de 30 alunos matriculados, mas as ausências em sala eram frequentes, de modo que o número total de alunos de cada turma que participou dos dois testes e da intervenção ficou abaixo desse valor. Não foram observadas desistências voluntárias, embora alguns alunos tenham se recusado a falar durante as entrevistas coletivas. A todos os participantes foi garantido o anonimato e confidencialidade dos dados, assim como informado que não haveria qualquer ônus ou reembolso decorrente da sua participação.

Em seguida, o pesquisador e a professora organizaram um encontro na própria escola na qual o pesquisador narrou uma partida de RPG e a professora pôde participar como jogadora juntamente com outros quatro jovens adultos de vasta experiência com RPGs.

As aulas-jogo seriam voltadas para o tema “Grandes Navegações”, de modo que o pesquisador preparou uma aventura e personagens dentro desse tópico. Posteriormente o tema

teve de ser mudado porque o governo do estado substituiu subitamente o gestor da escola, gerando um levante de alunos descontentes que durou vários dias e, conseqüentemente, postergou a intervenção.

Com o atraso houve a necessidade de deixar passar uma semana para que as turmas novamente se equivalessem em número de aulas e, com isso o conteúdo avançou. O novo tema da aula-jogo seria “Sociedade Colonial Brasileira”, mas esta mudança não se mostrou adversária ao potencial adaptativo do RPG. Usando personagens, regras e enredo praticamente idênticos ao do treinamento, o novo roteiro foi elaborado por pesquisador e professora. No Anexo F constam as “Fichas de Personagens” criadas para o jogo, assim como a explicação das regras utilizadas tal qual foi enviada à professora participante. A utilização de um enredo semelhante (cinco personagens de habilidades únicas procurando um objeto mágico) visou facilitar à professora a experiência de conduzir o jogo, já que estaria mais familiar à trama.

Por requisição da própria escola, os testes e aulas-jogo aconteceram em horário regular, sempre com a presença do pesquisador e da professora. Foram realizados dois encontros com o grupo de referência (pré-teste e pós-teste) e quatro com os grupos de jogo (pré-teste, duas aulas-jogo e pós-teste). O total de aulas que cada um dos três grupos teve sobre o conteúdo “Sociedade Colonial Brasileira” foi de duas, de 45 minutos cada, diferindo apenas no método: aula expositiva normal com a professora no Grupo de Referência, e aula-jogo com a professora como narradora e assistência do pesquisador para os Grupos de Jogo. Cada turma teve ainda duas aulas usuais do conteúdo seguinte do calendário escolar, antes da realização do pós-teste. Nenhuma das turmas teve revisão do conteúdo antes da aplicação do pós-teste.

Os dois questionários (Motivação e Conhecimentos) foram aplicados conjuntamente e coletivamente, durante uma aula de cada turma, com o pesquisador presente e disponível para

perguntas. Nenhuma das turmas foi avisada do dia ou hora em que os testes seriam aplicados. Esse procedimento se repetiu no momento do pós-teste

No momento da aplicação foi possível observar que o preenchimento da Escala de Motivação foi realizada rapidamente, mas não o Teste de Conhecimentos. Durante o pré-teste foram comuns conversas dos alunos enquanto preenchiam os questionários, assim como comentários de que o conteúdo ainda não tinha sido visto, ou que não se lembravam das respostas. As turmas foram unânimes em perguntar o que fazer caso não soubessem a resposta e também em alunos que tentavam disfarçar o uso dos livros didáticos para responder às questões. Durante o pós-teste foram comuns comentários sobre os testes serem os mesmos da aplicação anterior. Também, o padrão de conversas e olhadelas nos livros se manteve.

Somente após a aplicação do pós-teste é que a professora teve acesso aos questionários. Esse procedimento foi realizado para que ela não fosse induzida a se aprofundar no tema das perguntas durante suas aulas usuais ou a tentar “ajudar” o pesquisador dando ênfase nos temas durante as aulas-jogo.

Intervenção. As aulas-jogo aconteceram em dias separados porque nenhuma das turmas participantes possuía aulas geminadas. O intervalo do primeiro para o segundo encontro foi de 24 horas para o Grupo Beta. Devido ao já citado problema de cronograma da escola, o intervalo do primeiro para o segundo encontro com o Grupo Alfa foi de cinco dias.

A aula-jogo seguiu o mesmo roteiro para os dois grupos: o pesquisador distribuiu cinco fichas de personagem aos alunos e pediu que se dividissem em grupos de três a cinco pessoas, de modo que seriam conjuntamente responsáveis pelas ações do personagem que lhes coubesse. Após lerem as informações nas fichas, os grupos puderam trocar os personagens entre si. O pesquisador passou então à explicação das regras do jogo e em seguida a professora iniciou a narrativa.

Nossa aventura se passou no final do século XVI, na Capitania Hereditária de Pernambuco, iniciando-se no fictício Engenho Boa Esperança, o mais próspero da região. A esposa gestante do poderoso senhor de engenho Dom Andrade estava às portas de dar a luz, mas doente de modo a ameaçar sua vida e a do possível herdeiro do Dom. Como o Engenho Boa Esperança tinha uma relação razoavelmente pacífica com uma aldeia de índios Fulni-ô mais próxima, o Dom ouviu falar do Muiraquitã das Águas, uma pedra indígena escondida na mata, capaz de curar doenças. Ele reúne um grupo de cinco indivíduos notáveis que moram em seu engenho ou na vila mais próxima (os personagens dos alunos) e os envia nessa busca urgente.

A aventura foi planejada para abordar os seguintes conteúdos: 1) Atividade econômica do Brasil colonial; 2) Casa Grande e Engenho como principal estrutura sócio-política; 3) Miscigenação; 4) Quilombos; 5) Jesuítas .

Cada um dos personagens pertencia a uma etnia da época e tinha uma habilidade específica que auxiliaria o grupo na jornada. Os personagens poderiam ser considerados do sexo masculino ou feminino sem qualquer prejuízo para a história – um artifício usado pelo pesquisador para favorecer a participação tanto de rapazes quanto de moças da turma. A exceção era o personagem Beto Mulato, cuja história requeria que ele fosse homem (o que não impediu que um grupo de meninas jogasse com ele sem qualquer problema).

Foram eles:

- Beto Mulato, o espadachim e suposto filho bastardo de Dom Andrade;
- Amadeu/Anabella, atirador ex-pirata português;
- Anamari/Beni, uma curandeira índia da tribo Fulni-ô;
- Caboclo/Cabocla, um caçador mestiço Fulni-ô com português;
- Sule/Zaki, escrava africana dotada de grande força física.

Como o leitor já pôde observar, para tornar a história mais interessante, houve grandes doses de fantasia na narrativa, mas em termos de conteúdo muito poucas liberdades históricas foram tomadas. Ao longo do jogo a presença de todos os elementos da trama que destoariam da história real foram sendo justificados pelas perguntas dos alunos, comentários da professora ou informações descritas nas fichas de personagem.

Conforme a lista de conteúdos supracitada, a distribuição deles ao longo da aventura se deu da seguinte maneira:

- A história começou no Engenho Boa Esperança, de modo que foi necessário que a professora explicasse como funcionava e o que produzia um engenho, assim como o grande poder político que o senhor de engenho detinha (Conteúdos 1 e 2).
- Antes de partirem, os personagens também receberam um aviso acerca da necessidade de sigilo da missão. A justificativa era a presença de Jesuítas na aldeia Fulni-ô e que a informação de uma busca por uma relíquia pagã lhes despertaria a perseguição. Nesse momento algumas outras informações sobre os Jesuítas foram passadas aos alunos, contemplando o Conteúdo 5.
- Os próprios personagens pertenciam a diferentes etnias e estas eram importantes para suas histórias, objetivos e habilidades especiais. Isso, somado ao fato de que dois dos personagens tinham os termos “Mulato” e “Caboclo” como seus próprios nomes, garantiria a assimilação do Conteúdo 3.
- Uma das paradas obrigatórias dos personagens foi um Quilombo. Eles tiveram não só que negociar sua entrada, como também produtos e informações que os quilombolas possuíam. Nesse ponto foi possível contrastar a vida e produção de bens de consumo nos quilombos com o Engenho, contemplando o Conteúdo 4.

Após receberem a missão, os jogadores deveriam concluir que a tribo seria a melhor opção para coletar informações, saber se a lenda do Muiraquitã era verdadeira e como

encontrá-lo. As pistas foram sutis - o pajé era o mentor de Amanari, e o capitão da guarda da vila explicou que se fossem na tribo deveriam tomar cuidado com os Jesuítas – mas caso demorassem o narrador poderia pedir alguns testes de habilidades para premiar os jogadores com a resposta.

Chegando à tribo os personagens conversaram com o pajé, que confirmou a existência da pedra e disse que ela era guardada pelo “menino-de-fogo”, o Curupira. Prometendo usar o Muiraquitã para curar os doentes da tribo, os personagens conseguiram que o pajé ensinasse à Amanari uma canção capaz de acalmar o Curupira, e descobriram que precisariam lhe entregar um pouco de fumo para que ele aceitasse negociar o Muiraquitã. O grupo saiu às pressas da aldeia quando percebeu que alguns padres se aproximavam para começar as aulas na escolinha improvisada para as crianças indígenas.

Seguindo a indicação do pajé os personagens seguiram em direção ao rio que os levaria à caverna do Curupira. O personagem Zaki/Sule, em ambas as turmas, sabia que havia um quilombo lá, mas manteve a informação em segredo. Emboscados na entrada do Quilombo das Bananeiras, os jogadores conseguiram usar a habilidade de convencer pessoas que Beto Mulato possuía para entrar no quilombo. Lá os personagens adquiriram um pequeno barco e algumas sacas de fumo. Foi a vez de Amadeu/Anabella usar suas habilidades de navegador e conduzir os personagens em um braço do rio que magicamente seguia ao contrário.

Mergulhando na nascente, os personagens foram arremessados de volta à margem do rio, mas, dessa vez, numa mata muito mais densa e ameaçadora. Seguindo o rastro contrário ao das pegadas enormes que iam para o rio, os personagens chegam a uma caverna com cristais brilhantes. O Grupo Beta teve a chance de enfrentar “onças-dente-de-sabre” antes de chegar à caverna, o que empolgou os alunos. Já o Grupo Alfa, no começo do encontro, pediu

que as regras fossem novamente explicadas, então o tempo investido nisso impossibilitou que essa cena acontecesse.

Chegando à caverna (que teria algumas armadilhas, mas foram excluídas do jogo, novamente, devido ao tempo abreviado) os personagens encontraram o Curupira, acalmaram-no com o fumo e a canção e, após decifrar um enigma, receberam dele o Muiraquitã das Águas e o entregaram a Dom Andrade.

Para o esperado final feliz, o Muiraquitã funcionou e a esposa e bebê de Dom Andrade sobreviveram ilesos. Cada personagem dos jogadores recebeu uma recompensa de acordo com sua história: Sule/Zaki foi alforriado e ganhou cabeças de gado, Amadeu foi promovido a capitão (o anterior resolvera voltar à Portugal), Caboclo e Amanari/Beni receberam um favor à sua escolha do poderoso Dom. Já Beto Mulato foi chamado para conversar em particular com Dom Andrade: a criança era uma menina e a sinhá não poderia mais ter filhos, de modo que Dom Andrade – convencido do caráter e coragem do Mulato – resolveu assumi-lo como filho e herdeiro do engenho.

Ambos os Grupos de Jogo seguiram percursos muito semelhantes na história. De uma parte isso ocorreu porque o pesquisador se preocupou em minimizar elementos do enredo que pudessem desviar os jogadores da missão. Seria fácil, por exemplo, incluir um personagem que forneceria informações erradas ao grupo. De outra parte, isso aconteceu devido à inexperiência da professora, que constantemente induzia os alunos a seguirem o roteiro que escrevemos para a história. Foram comuns nos jogos situações como a seguinte:

“Então, vocês agora precisam ir atrás dessa pedra indígena. O que vocês vão fazer? Por onde vão começar?”, dizia a professora. Os alunos se entreolhavam, pensativos e começavam a esboçar deliberações quando ela retomava: “É uma pedra indígena, né minha

gente? Aonde vocês vão conseguir informações sobre ela?”. “Na tribo?”, dizia uma aluna, timidamente. “Muito bem! Na tribo! É isso aí! Então vocês vão pra tribo!”.

Porém, não se pode culpá-la porque essa é uma característica muito comum de mestres iniciantes, que temem perder o controle da história caso os jogadores improvisem demais. A presença do pesquisador foi útil para amenizar um pouco essas situações. Principalmente quando a professora, presa ao roteiro escrito da aventura, às vezes lia um trecho que deveria apenas ser de seu conhecimento, e não dos alunos.

Adicionalmente, a professora cedeu a palavra ao pesquisador durante os momentos em que algum personagem precisava interagir de improviso com os alunos, como no caso do capitão da vila ou do chefe do quilombo. Personagens que tinham suas falas já escritas, como o pajé Fulni-ô e o Curupira, eram interpretados por ela mesma, lendo os textos – algo estimulado pelo pesquisador, que apenas assumia a palavra quando ela lhe passava.

Em ambas as turmas, logo após a experiência, a professora voluntariamente se ausentou da sala e o pesquisador conduziu uma curta entrevista coletiva com os alunos. Tanto as aulas-jogo como as entrevistas foram videografadas.

As entrevistas foram iniciadas com os agradecimentos do pesquisador e com a pergunta estimuladora “O que vocês aprenderam?”. Com base nas respostas dos alunos novas indagações foram feitas, na tentativa de que aprofundassem suas afirmações. O pesquisador também os incentivou a apontarem os pontos negativos da experiência de pesquisa, justificando-as como necessárias para a melhoria do método. Infelizmente a entrevista com o Grupo Alfa se deu num clima de mais urgência, pois a professora da matéria seguinte esteve o tempo todo à porta, solicitando sua entrada. As transcrições de ambas as entrevistas pode ser encontradas, nos Anexos D e E (os nomes de todos os participantes foram trocados por pseudônimos).

Uma semana a contar da intervenção, para os Grupos de Jogo, e da segunda aula usual do Grupo de Referência, o pesquisador revisitou as turmas e realizou o pós-teste. Os alunos não foram avisados da visita do pesquisador nem sobre a existência de um teste após a intervenção. Nessa fase o pesquisador realizou três visitas à escola, de modo que os três grupos participantes tivesse o mesmo intervalo entre a última aula regular ou intervenção para a realização do pós-teste.

Resultados

Nesta seção são relatados em detalhes os resultados obtidos tanto das análises estatísticas dos testes aplicados quanto das respostas dos alunos às entrevistas.

Ainda que não estabelecida uma hipótese formal acerca dos efeitos da intervenção, sempre houve a expectativa de que a performance dos alunos fosse afetada significativa e positivamente no tipo de questionário comumente utilizado como método de avaliação em escolas. Tal otimismo bem pôde ser observado na discussão teórica por nós estabelecida nas seções anteriores. Desse modo, mesmo antes da plena discussão dos dados, nossos comentários ocasionais entremearão a apresentação dos resultados, relacionando-os com a expectativa supracitada.

Estatísticas dos Testes

Escala de Motivação para Aprender. O artigo de Marchiore e Alencar (2009), não explica o método de cálculo da pontuação de cada aluno no questionário. Contudo as autoras apresentam sua escala como uma adaptação da escala original de Neves e Buorovich (2006), onde apenas o enunciado de três questões foi modificado para melhor se adequarem à faixa etária adolescente. Um exemplo é a questão 17: “Eu estudo para os meus pais deixarem eu *brincar* com meus amigos”, substituído por “Eu estudo para os meus pais deixarem eu *me divertir* com meus amigos”.

Segundo Neves e Buorovich (*op. cit*) a escala foi construída com 34 questões das quais 17 se referiam à motivação intrínseca e 17 à motivação extrínseca. Elas foram organizadas alternadamente, com as ímpares correspondendo às de motivação intrínseca. A pontuação do teste é avaliada de acordo não só com o espaço marcado na escala Likert (“Nunca”, “Às vezes” e “Sempre”), mas também com o tipo de motivação ao qual a questão se refere. Portanto, nas questões ímpares, o aluno que marque “Sempre” recebe 3 pontos, enquanto “Nunca” qualifica 1 ponto – e o exato oposto acontece com as questões pares. Marcando “Às vezes” o aluno recebe 2 pontos em qualquer questão. Desse modo, com a pontuação variando entre 34 e 102, um escore mais próximo do valor mínimo indicaria uma predominância de motivação extrínseca. Já um escore mais próximo do valor máximo indicaria uma predominância de motivação intrínseca.

Contudo, as autoras esclarecem que três questões referentes à motivação extrínseca foram achadas inadequadas e excluídas. Estranhamente, as demais questões não foram redistribuídas – o que tornou o critério ímpar/par não mais correspondente ao tipo de motivação referenciada na questão. Do mesmo modo, os valores mínimo e máximo do teste foram alterados para 31 e 93. Com esse cuidado em mente, ainda que a avaliação das respostas da escala se tornasse mais complicada, não houve maiores dificuldades em calcular as pontuações dos alunos.

Teste de Conhecimentos. Para avaliação das cinco questões em termos de quantidade de informação assimilada, elaboramos matrizes de respostas com pontuações variando de 0 a 3. Conforme pode ser observado no Anexo G, os rankings de pontuação foram planejados para avaliar o progresso dos alunos desde uma mera inclusão no campo semiótico da questão (indicando que o aluno ao menos sabia do que a pergunta se tratava, mesmo que não soubesse detalhes da resposta), até uma resposta que contivesse todas as informações relevantes

abarcadas pelo esquema de aulas fornecido pela professora participante. Não foram levados em consideração erros ou acertos ortográficos e gramaticais dos alunos.

Confiabilidade dos Testes e Relação entre eles.

No artigo original de criação da escala, Neves e Buorovich (*op. cit.*) relataram encontrar um coeficiente de Cronbach igual a 0,80; o que atesta a precisão do teste. À semelhança desse valor, os testes de confiabilidade obtidos por nós na aplicação da Escala de Motivação foram de 0,86 para o momento de pré-teste e de 0,87 para o de pós-teste.

Também foram realizados testes de confiabilidade para os itens do Teste de Conhecimentos. Ainda que não excelentes, os valores demonstram que ele foi suficientemente preciso para o escopo da pesquisa, com coeficiente de Cronbach de 0,60 no momento de pré-teste e 0,73 para o de pós-teste.

A estatística para demonstrar se houve relação entre a pontuação da Escala de Motivação e o desempenho no Teste de Conhecimentos não demonstrou resultado significativo (a correlação de Spearman não encontrou um valor de $p < 0,05$). Ou seja, para os participantes da pesquisa a motivação intrínseca mais alta ou mais baixa não pôde ser relacionada com as notas no Teste de Conhecimentos.

Esse resultado era esperado já que, devido às necessidades de abarcar o conteúdo imediato das aulas, o Teste de Conhecimentos não foi uma ferramenta validada. A não relação entre os testes impede que os presentes dados sejam usados para confirmar estatisticamente a tendência observada pela literatura de que alunos mais motivados têm melhor desempenho escolar. Justiça seja feita, os dados também não podem ser usados para negar a afirmada tendência, uma vez que os Testes de Conhecimento não foram tão decisivamente precisos. O mais provável é que o tipo de método que utilizamos para avaliar a capacidade de assimilação de informações (seguindo os moldes das tradicionais provas

escolares) não seja a ferramenta mais adequada para avaliar desempenho escolar. Voltaremos a discutir esse ponto mais à frente.

Comparação Intergrupos

A comparação dos grupos entre si foi realizada em duas partes: os grupos durante o pré-teste e pós-teste, para a Escala de Motivação e para o Teste de Conhecimentos.

Tabela 1

Grupo de Referência x Grupo Alfa x Grupo Beta.

ANOVA de Kruskal-Wallis			
Não Paramétrico – Não Pareado – Significativo com $p < 0,05$			
Pré-Teste		Pós-Teste	
Motivação	Conhecimentos	Motivação	Conhecimentos
P = 0,06	P = 0,44	P = 0,04	P = 0,47

Conforme pode ser visto na tabela, não foi identificada diferença significativa dos grupos entre si no pré-teste para o Teste de Conhecimentos, embora uma marginalmente significativa foi observada em relação à Escala de Motivação. Tal diferença se acentuou no momento do pós-teste, tornando-se significativa. Quanto ao Teste de Conhecimentos, não houve mudanças no resultado.

Investigando qual seria a fonte da diferença, utilizamos o diagrama Box & Whisker abaixo, para a Escala de Motivação.

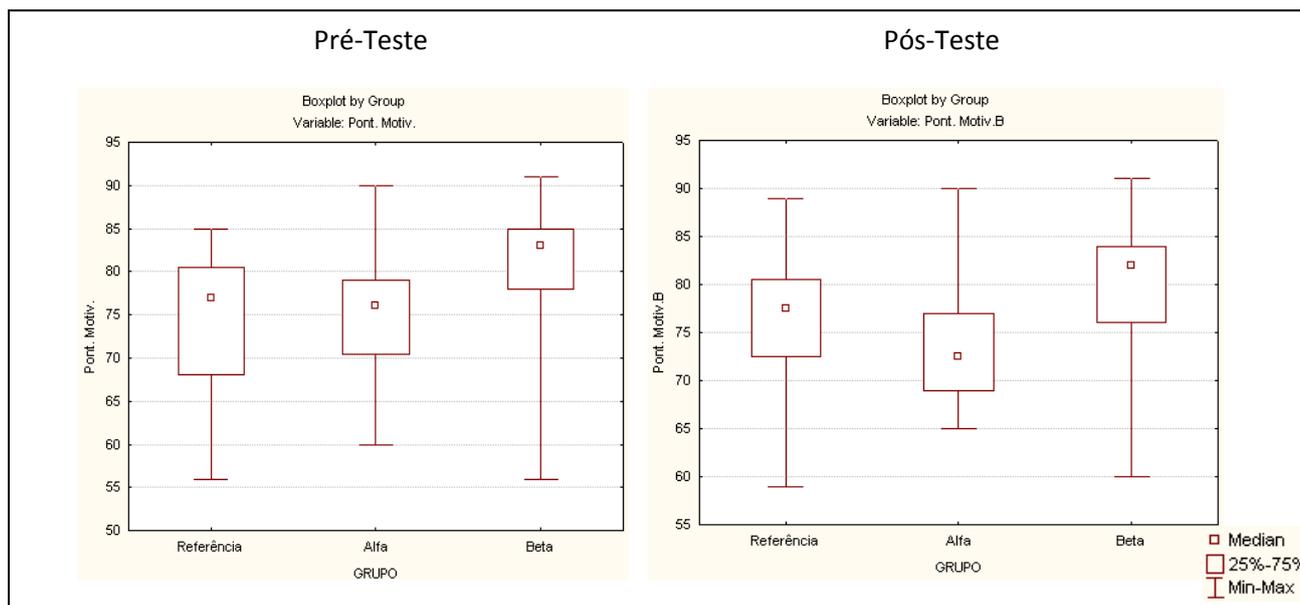


Figura 12. Diagramas Box & Whisker da Escala de Motivação comparando os três grupos participantes para pré-teste e pós-teste.

O resultado encontrado foi inesperado e potencialmente contrário às expectativas. Nos diagramas da Figura 12, a caixa maior identifica onde se localizaram os escores da maior parte do grupo pesquisado; a caixa menor indica onde se localizou a média de pontos do grupo; enquanto as linhas indicam a amplitude de pontuações, ou seja, os valores máximos e mínimos que o grupo obteve no teste.

Comparando os diagramas dos três grupos pôde-se perceber que as médias permaneceram semelhantes para os grupos de Referência e Beta, sendo o Grupo Alfa o que apresentou maior variação. Enquanto as médias dos outros grupos permaneceram na mesma faixa, o Grupo Alfa decresceu sua média da faixa de 75-80 para 70-75. Essa mudança foi a provável causadora da diferença, apenas marginalmente significativa no pré-teste, ter se tornado significativa no pós-teste. O resultado não deixa de ser curioso porque, conforme mostraremos no tópico a seguir, os grupos individualmente não demonstraram diferenças

significativas em suas pontuações na Escala de Motivação de um momento de teste para o outro.

De qualquer modo, essa diferença desaparece quando se transforma os três grupos em dois, considerando-os como “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção. A estatística do teste de Mann-Whitney U mostra que não havia diferença significativa entre esses dois grupos antes da intervenção, e continuou não havendo após, para nenhum dos questionários.

Tabela 2

“Não Participantes” x “Participantes” da intervenção.

Mann-Whitney U			
Não-Paramétrico – Não-Pareado – Significativo com $p < 0,05$			
Pré-Teste		Pós-Teste	
Motivação	Conhecimentos	Motivação	Conhecimentos
P = 0,26	P = 0,26	P = 0,75	P = 0,32

Esse foi um resultado ligeiramente contrário às nossas expectativas. Conforme poderá ser visto a seguir, na comparação intragrupos, todos os grupos apresentaram diferenças no desempenho no Teste de Conhecimentos entre o momento de pré-teste e pós-teste – uma óbvia consequência do contato com o temas das aulas. Mas, com base no argumento de que a *capacidade motivadora* e da *capacidade de simulação* da atividade de RPG pedagógico promoveriam mais engajamento e familiaridade com o conteúdo do que uma aula expositiva normal, era a expectativa do pesquisador que os participantes da intervenção demonstrassem performance superior ao Grupo de Referência no Teste de Conhecimentos.

Variável “Sexo”

Como importante variável demográfica, a variável “sexo” também foi considerada. Sua análise para os grupos de “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção, mais uma

vez, não revelou diferenças significativas. O mesmo ocorreu para a comparação de performance entre os rapazes e moças que participaram da intervenção. Desse modo, pode-se afirmar com segurança que ser homem ou mulher não afetou a experiência com o RPG como método didático – assim como o RPG não trouxe qualquer privilégio de gênero aos participantes.

Tabela 3

Sexo Feminino: “Não Participantes” x “Participantes” da intervenção.

Mann-Whitney U			
Não-Paramétrico – Não-Pareado – Significativo com $p < 0,05$			
Pré-Teste		Pós-Teste	
Motivação	Conhecimentos	Motivação	Conhecimentos
P = 0,34	P=0,06	P = 0,65	P = 0,12

Tabela 4

Sexo Masculino: “Não Participantes” x “Participantes” da intervenção.

Mann-Whitney U			
Não-Paramétrico – Não-Pareado – Significativo com $p < 0,05$			
Pré-Teste		Pós-Teste	
Motivação	Conhecimentos	Motivação	Conhecimentos
P = 0,80	P=0,45	P = 1,00	P = 0,77

Tabela 5

Participantes da Intervenção: Sexo Masculino x Sexo Feminino.

Mann-Whitney U			
Não-Paramétrico – Não-Pareado – Significativo com $p < 0,05$			
Pré-Teste		Pós-Teste	
Motivação	Conhecimentos	Motivação	Conhecimentos
P = 0,14	P=0,27	P = 0,52	P = 0,17

Comparação Intragrupos

Para a comparação do grupo consigo mesmo, levando-se em consideração os momentos anterior e posterior à intervenção, foi utilizado o teste estatístico de Wilcoxon. Conforme pode ser visto na Tabela 6, a seguir, nenhum dos três grupos apresentou diferenças significativas nos resultados da Escala de Motivação – muito embora o Grupo de Referência e o Alfa tenham apresentado diferenças marginalmente significativas. Tal resultado, porém, era previsível dado que as autoras da escala original, Neves e Buorovich (2006), testaram a estabilidade temporal da escala em um período de 15 dias e descobriram-na satisfatória.

A intenção do pesquisador no uso dessa escala foi simples: observar se estatisticamente seria obtido algum indício da *capacidade motivadora* do RPG pedagógico. Dada a estabilidade temporal da Escala, uma mudança significativa observada neste curto período apenas nos Grupos de Jogo seria uma forte evidência do RPG como poderoso elemento motivador, em conformidade com a literatura.

Com relação ao desempenho no Teste de Conhecimentos, já era esperada melhora de desempenho, uma vez que todos os 55 alunos fizeram o pós-teste após terem aulas sobre o tema do questionário, por um método ou outro.

Tabela 6

Grupos de Referência, Alfa e Beta: Pré-teste x Pós-teste

Wilcoxon					
Não Paramétrico – Pareado – Significativo com $p < 0,05$					
Grupo de Referência		Grupo Alfa		Grupo Beta	
Motivação	Conhecimentos	Motivação	Conhecimentos	Motivação	Conhecimentos
P = 0,10	P = 0,01	P = 0,07	P = 0,03	P = 0,95	P = 0,04

A transformação dos três grupos em dois – “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção apenas repete os resultados da tabela anterior. Vale salientar que os valores

numéricos demonstrados na tabela não servem de parâmetro para avaliação da performance dos alunos, indicando apenas a probabilidade de o resultado dos testes ser fruto do acaso. De qualquer forma, a comparação intergrupos já descrita anteriormente demonstrou que não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos de alunos quanto à performance no Teste de Conhecimentos.

Tabela 7

“Não Participantes” e “Participantes” da intervenção: Pré-teste x Pós-teste.

Wilcoxon			
Não Paramétrico – Pareado – Significativo com $p < 0,05$			
Não Participantes da Intervenção		Participantes da Intervenção	
<u>Motivação</u>	<u>Conhecimentos</u>	<u>Motivação</u>	<u>Conhecimentos</u>
P = 0,10	P = 0,01	P = 0,16	P = 0,00

Pontuações Obtidas pelos Alunos

As tabelas e gráficos seguintes apresentam os resultados dos questionários dos alunos conforme os valores estatísticos mais comuns utilizados para avaliá-los. Como as diferenças entre os grupos não se mostraram relevantes na análise, apresentamos os três grupos como diferenciados por “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção.

Tabela 8

Pré-Teste da Escala de Motivação: “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção.

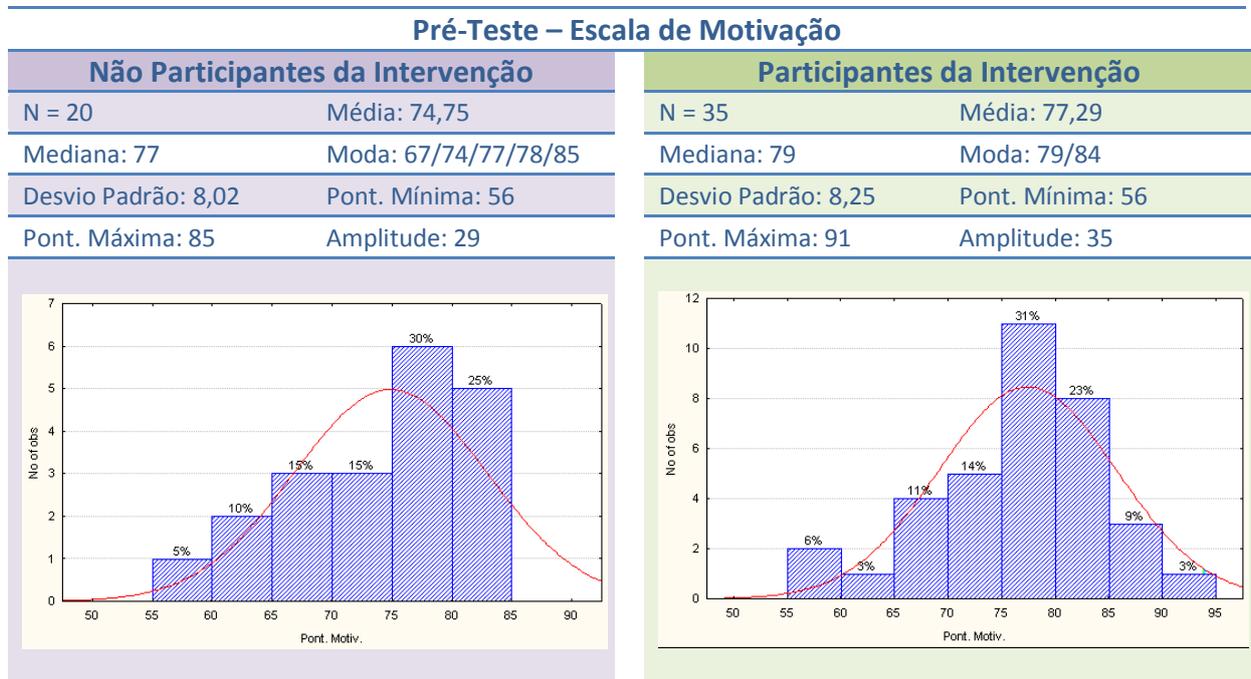


Tabela 9

Pré-Teste do Teste de Conhecimentos: “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção

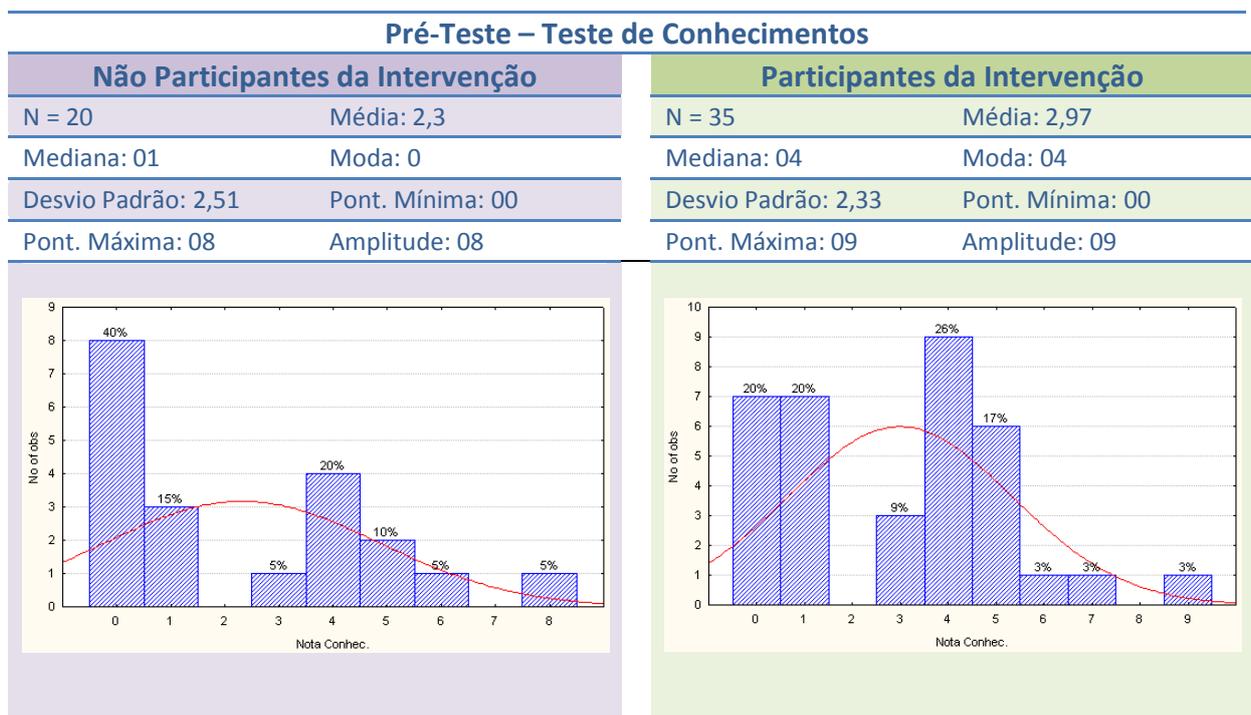


Tabela 10

Pós-Teste da Escala de Motivação: “Não Participantes” e “Participantes” da intervenção.

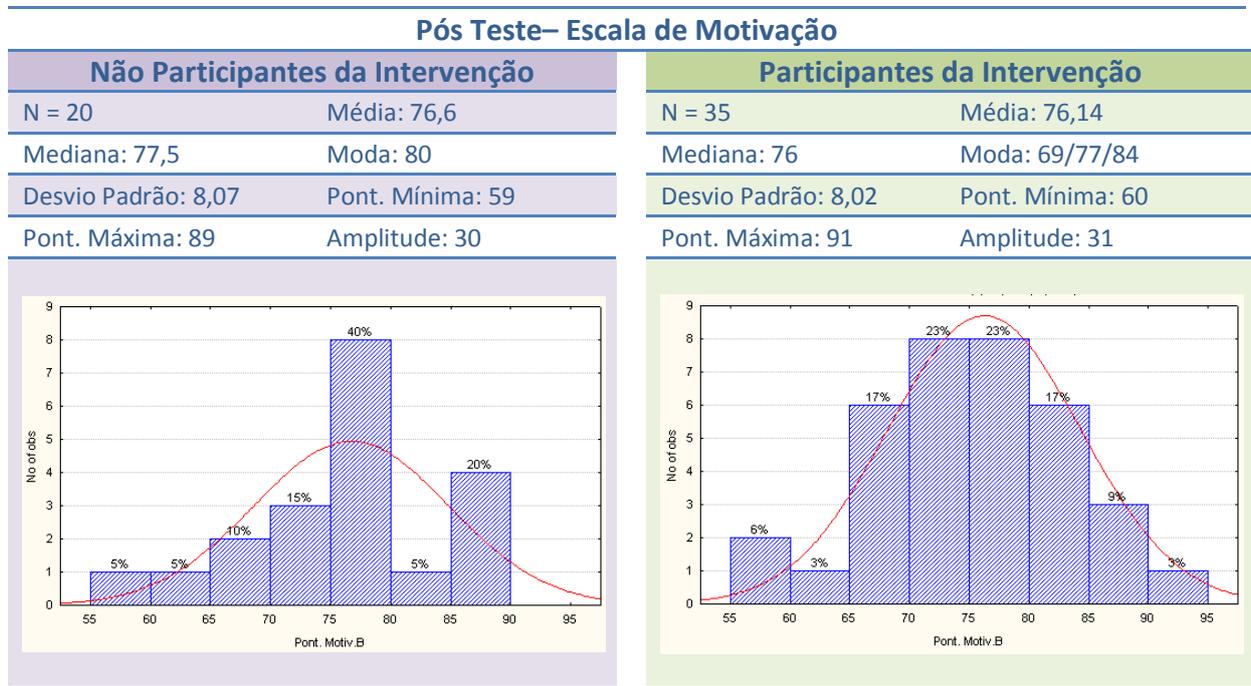
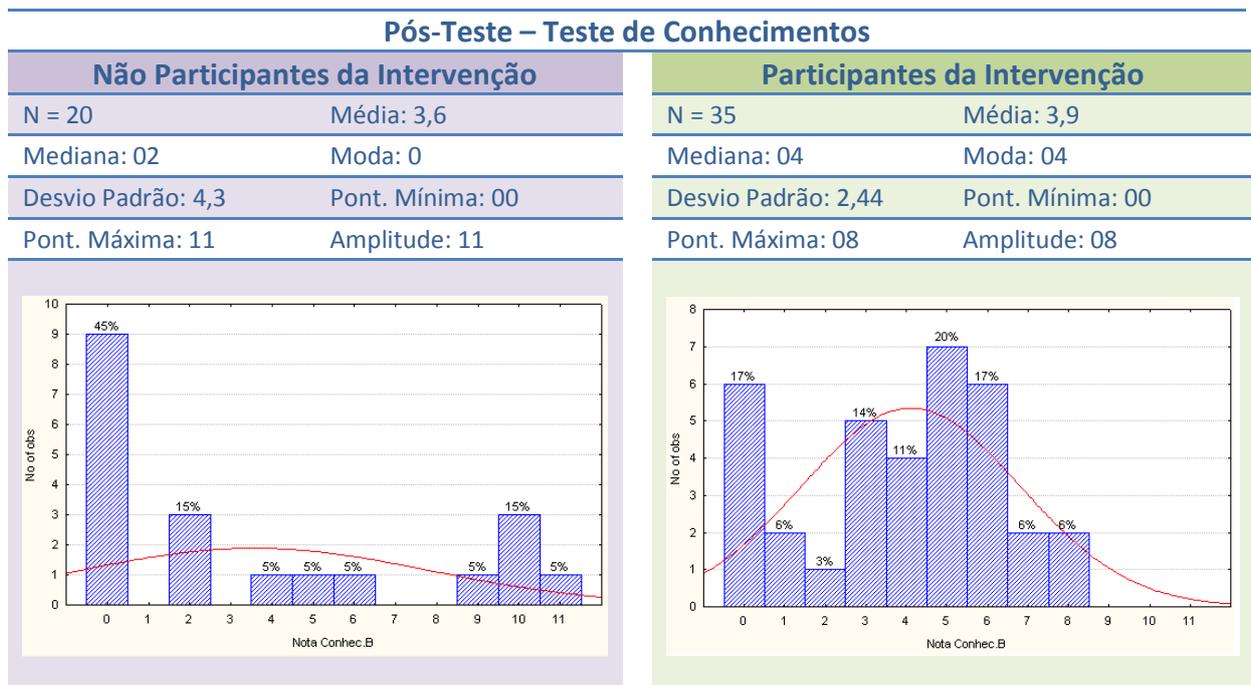


Tabela 11

Pós-Teste do Teste de Conhecimentos: “Não Participantes” e “Participantes” da Intervenção



Respostas Discursivas

A escolha por testes com questões discursivas foi tomada como duplo esforço de aproveitar ao máximo as respostas dos alunos e evitar pontuações marcadas por sorte, no caso do aluno não saber a resposta. Ao menos um dos achados da pesquisa, apresentado a seguir como “A questão dos Jesuítas”, comprovou o acerto dessa decisão.

O desempenho geral dos alunos em todos os testes foi bem abaixo do esperado. De um máximo de 15 pontos possíveis, a pontuação mais alta foi 11, e atingida por apenas um aluno. Quanto à grafia, ainda que não levada em consideração para nossa análise, se fez notar por abundantes erros de pontuação e concordância, ausência de maiúsculas, troca ou falta de letras e mesmo de respostas com uma única palavra – mas esta centralizada no espaço disponível. Também não foram poucos os alunos que entregaram os Testes de Conhecimento com todas as respostas em branco.

Conforme descrito no método, os alunos não foram proibidos de consultar o livro didático ou conversarem entre si, mas também não foram estimulados a isso. Para os três grupos, foi fácil identificar respostas repetidas – e algumas tão articuladas que a única conclusão possível é que tenham sido copiadas do livro didático e distribuídas entre os participantes. Na Figura 13, a seguir, destacamos as respostas à questão 4 de três dos alunos com as notas mais altas no pós-teste do Grupo de Referência.

Essa situação se repetiu no pós-teste, assim como aumentaram as respostas fora de contexto (como responder a questão 2 dizendo “Açúcar e pau-brasil”) ou com generalidades incompletas facilmente dedutíveis do enunciado (como responder que os “Jesuítas eram os seguidores de Jesus”).

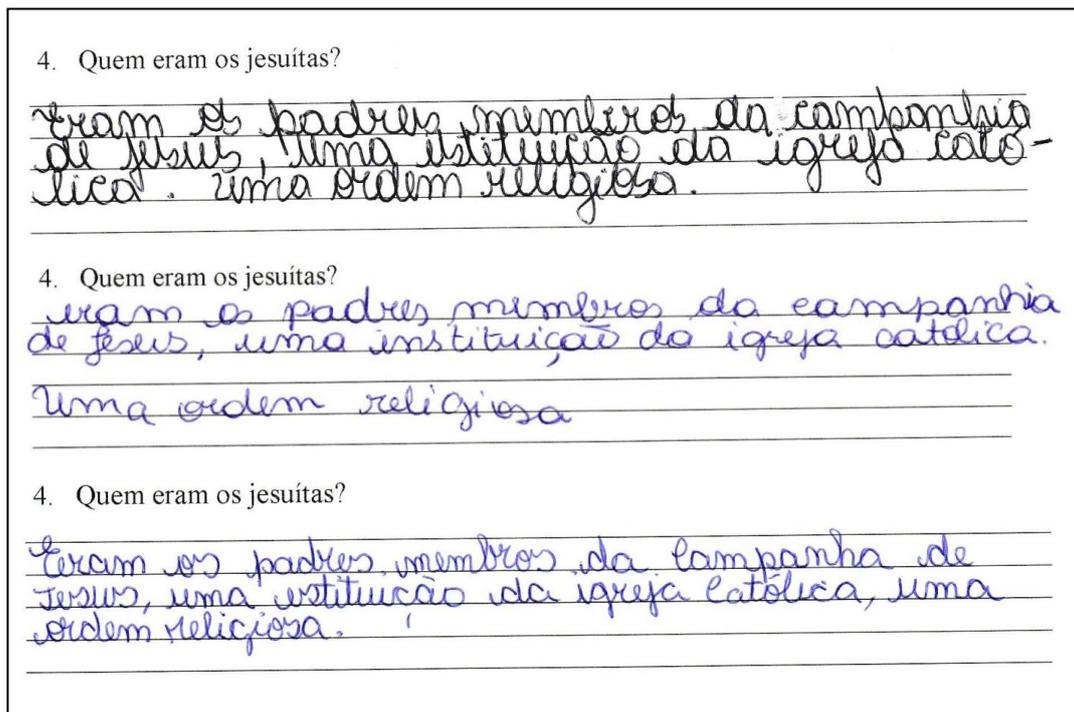


Figura 13. Respostas do Grupo de Referência evidenciam cópia do livro didático.

Porém, 12 alunos, cerca de um terço dos que participaram da intervenção, trouxeram uma inesperada resposta à Questão 4, “Quem eram os Jesuítas?”.

Conforme descrito no Método, durante o jogo os personagens foram aconselhados a tomarem cuidado com os Jesuítas porque, por estarem na época da Inquisição e se denominarem os “soldados de Cristo”, estes tentariam persegui-los. Além disso, haviam improvisado uma escola para catequizar as crianças da aldeia indígena próximas ao engenho. Esse foi o único momento em que as informações sobre esse grupo religioso que surgiram no jogo. Curiosamente, no pós-teste, os 12 alunos supracitados compuseram sua resposta basicamente com a informação de que os Jesuítas eram intolerantes ou caçadores de bruxas, feitiçaria, paganismo, etc.

Tais respostas se destacam ainda mais porque, diferente das demonstradas pela Figura 14, a escrita não se repete, praticamente descartando a hipótese de cópia ou resposta

distribuída. As expressões usadas são, inclusive, bastante variadas, mantendo-se em comum apenas o tema, conforme pode ser exemplificado pela figura a seguir:

4. Quem eram os jesuítas?
 ERAM OS SEGUIDORES DE JESUS, QUE PERSEGUIAM
 QUALQUER ATIVIDADE QUE ELES VEEM COM BRUXARIA.

4. Quem eram os jesuítas?
 SEGUIDORES DA 2ª CRIÇÃO ELES ABOGAVAM
 QUALQUER TIPO DE BRUXARIA

4. Quem eram os jesuítas?
 ERAM PADRES QUE VIERAM DE PORTUGAL PARA O BRASIL
 PARA CAÇAR PESSOAS QUE MISTURAVAM COM MAGIA

4. Quem eram os jesuítas?
 Um grupo religioso que não tolerava costumes pagos ou ritualísticos.

4. Quem eram os jesuítas?
 ERAM PESSOAS EXTREMAMENTE RELIGIOSAS QUE REPRUDENTIAM
 MODO QUE TINHA LUGAR MAGIA E BRUXARIA...

4. Quem eram os jesuítas?
 OS CATÓLICOS, QUE QUERIAM MORTAR
 AS PESSOAS QUE PRATICAVAM MAGIA.

Figura 14. Respostas do pós-teste dos alunos que participaram da aula-jogo. As duas primeiras são de alunos do Grupo Alfa, as demais são do Grupo Beta.

Este achado chamou a atenção porque, aparentemente, foi a informação que mais se fixou na mente dos alunos. Embora as pontuações gerais mais altas tenham sido na questão 3, sobre os quilombos, a análise das respostas mostra que houve nela pouco avanço na apropriação do campo semiótico questionado do pré-teste para o pós-teste. Já a resposta sobre os Jesuítas – diferente dos nomes dos personagens que aludiam ao conteúdo de miscigenação,

e que foram repetidos à exaustão durante os jogos – meramente circulou durante a partida. Mas teve um aspecto, muito particular seu, referenciado por um número significativo de alunos em duas turmas diferentes. Tal achado se torna ainda mais relevante quando lembramos que pelo menos outro terço dos alunos participantes faltou à aula onde a informação sobre os Jesuítas foi lançada. Essa discussão será retomada ao fim da apresentação dos demais resultados.

Entrevistas com os Alunos

Conforme poderá ser percebido nos trechos transcritos das entrevistas a seguir, a adesão e satisfação dos alunos ao método do RPG pedagógico foram muito positivas. A própria professora, que no contato inicial confessou não ser afeita a jogos de qualquer tipo, demonstrou seu agrado com o método – tanto nas conversas com o pesquisador quanto nas gargalhadas durante a interação com os alunos nas aulas-jogo.

Nas entrevistas coletivas, o pesquisador perguntou aos estudantes o que aprenderam em termos de conteúdo, pediu que comparassem com as aulas usuais, falassem do que não gostaram (estimulando-os a fazê-lo com a intenção de melhorar o método) e comentassem a experiência de jogar em grupos. Ainda que prezando pela legibilidade, nas transcrições tentamos ao máximo preservar a fala coloquial de cada participante.

Segundo Minerva, do Grupo Alfa: “Com o RPG é uma forma mais interativa de você aprender [inaudível] o Brasil-Colônia, as diferentes etnias que existiam, é... No caso tem a tribo indígena, os senhores de engenho, os escravos que queriam sua alforria. Foram coisas da História mesmo.” (Anexo D).

Na entrevista com o Grupo Beta, o pesquisador perguntou se os alunos não se sentiam em desvantagem em relação a uma aula usual porque não fizeram anotações no caderno. A turma, em uníssono respondeu que não. Vários alunos falaram em seguida (Anexo E):

AQUILES: A gente só lendo e escrevendo, a gente pode esquecer. Mas a gente vendo, imaginando, a gente lembra do que teve na aula.

PESQUISADOR: Mas aí tem uma dificuldade... Uma diferença, na verdade. Vocês não fizeram nenhuma anotação. Será que isso vai pesar pra vocês mais na frente?

[Vozerio dizendo “Não”]

ARTÊMIS: Vai tá tudo aqui ó [aponta para a cabeça].

ÍCARO: Porque às vezes uma pessoa convive com o que você tá dizendo... Às vezes você aprende mais do que quando você vai escrevendo.

HECTOR: E outra, se a gente for conversar daqui a dois anos, por exemplo, eu vou falar de uma parte aí ela vai me lembrar de outra, e aí a gente vai acabar lembrando de tudo.

ÍRIS: Eu penso assim: se as aulas fossem assim a gente aprenderia mais.

ARTÊMIS: Muito mais.

[...]

HECTOR: Tipo a matéria de História. Tem um assunto, um exemplo, que é muita página escrita, tá ligado? Mas quando a gente entende é pouca coisa, tá ligado?

DEMÉTER: E tem palavra, às vezes, que complica a gente. Porque a gente não consegue decifrar.

HECTOR: E outra... Aí quando a gente entende... A gente... Aí fica menor. Como se a gente fosse resolvendo muita coisa e aí... [inaudível].

Em outro momento da entrevista, a aluna Atena, também do Grupo Beta, elaborou um pouco melhor sua impressão sobre sua aprendizagem (Anexo E):

ATENA: Além do Curupira, que virou um macaco, né [riso]... Eu achei muito interessante porque não foi uma coisa muito ficcional. Foi muito mais real.

PESQUISADOR: Entendo. Então você achou positivo – deixa eu ver se é isso que eu estou entendendo e aí você confirma – Você achou positivo que tivesse base na história real.

ATENA: É.

PESQUISADOR: Mesmo que... Tinha vários elementos ficcionais: teve o Curupira, as onças pré-históricas, entrar no rio ao contrário...

ARTÊMIS: [entra na fala do pesquisador] Mas tava tudo dentro do contexto.

Quando perguntados em que matérias conseguiam conceber o RPG pedagógico, conforme a experiência que acabaram de ter, os alunos do Grupo Beta responderam com as disciplinas da área das humanidades: História, Artes, Sociologia, Geografia. Essa resposta foi comum aos alunos do Grupo Alfa, mas um aluno sugeriu que funcionaria com aulas de Física e Matemática. Em seguida, Diana acrescentou com o seguinte (Anexo D):

DIANA: Eu acho que poderia ser introduzido em todas as matérias.

PESQUISADOR: Todas as matérias?

DIANA: É, porque, tipo assim, esse daí também ajuda no Português, por causa da interpretação de texto. Nesse a gente teve que resolver o enigma. Então já é uma interpretação de texto. E pra Matemática poderia lançar os obstáculos com... [inaudível].

PESQUISADOR: Desculpa, a partir dos “obstáculos” eu não entendi.

DIANA: Poderia lançar os obstáculos com contas, essas coisas. Pra resolver. Pra poder passar.

Na tentativa de explorar melhor a relação dos alunos com o método do RPG pedagógico, em ambas as entrevistas lançamos uma pergunta provocativa de se eles achariam viável a substituição total das aulas por aulas-jogo como na pesquisa. Os participantes foram unânimes em dizer que não, embora não tenham dado explicações aprofundadas. Porém, consideraram desejável alguma regularidade na utilização de aulas com RPG como forma de “quebrar a rotina”.

Em ambas as entrevistas foram comentadas as mecânicas de jogar com grupos controlando um mesmo personagem. De maneira geral a experiência foi considerada positiva: os alunos demonstraram gostar da possibilidade de discutir com os colegas antes de tomarem as decisões. Mas, consideraram que aproveitariam melhor se os grupos fossem menores.

Finalmente, o próprio aprendizado do RPG também foi comentado. Durante os encontros, os alunos não demonstraram dificuldades em lidar com o funcionamento básico do jogo (tomar decisões em nome dos personagens e usar suas habilidades). Já as jogadas de dado e uso das moedas só eram efetivados com assistência direta do pesquisador. No entanto, a necessidade dessa aprendizagem extra não se mostrou empecilho para as aulas, conforme exemplificou a aluna Helena, do Grupo Alfa (Anexo D): foi fácil entender o jogo quando o viu acontecer.

Discussão

O eminente psicólogo americano Carl Rogers, fundador da Abordagem Centrada na Pessoa, compartilhou algumas experiências de vida no seu livro mais famoso *Tornar-se Pessoa*. Segundo ele, um de seus mais enriquecedores aprendizados foi o de que “Os dados são sempre amigos”. Rogers chegou à compreensão de que a verdade dos achados, mesmo que contrários a seus interesses imediatos, o conduziram a um conhecimento mais preciso e útil do mundo e de sua prática profissional.

Durante a intervenção e entrevistas, as reações e respostas dos alunos pareceram muito promissoras. A empolgação, e conseqüente engajamento deles, indicavam que o método do RPG pedagógico fora muito mais motivador e recompensador do que o método tradicional de aulas. Os próprios alunos ressaltaram esse contraste em suas falas. Contudo, os resultados estatísticos não revelaram grandes diferenças entre os estudantes participantes e não participantes das intervenções. À luz dos referenciais teóricos supracitados, como interpretar os dados obtidos? E o que a “amizade dos dados” é capaz de informar acerca da experiência da pesquisa?

A conclusão apressada seria que o RPG com propósitos pedagógicos, para a amostra e situações vivenciadas na pesquisa, não é um método tão fabuloso quanto alegado na literatura que vêm sendo produzida no Brasil.

De fato, conforme comentado nos tópicos anteriores, os textos acadêmicos são, em sua grande maioria, de cunho apenas teórico e no qual os possíveis potenciais do jogo são exaltados, mas com pouca base empírica. Há carência de pesquisas práticas na área e estas, quando existem, em geral tiram o aluno da situação costumeira de uma sala de aula tradicional. Das fontes consultadas Cavalcanti & Soares (2009) é a que mais se aproxima de uma entrada em sala de aula regular. Mas esta foi realizada com alunos de ensino superior e, ainda, os autores sentiram necessidade de dividir a turma em grupos menores que jogaram em dias alternados, descaracterizando a rotina de uma escola.

Contudo, a observação mais cuidadosa dos dados, também revela que o método de aula-jogo com RPG foi tão eficaz quanto uma aula usual para administração do conteúdo – e com a vantagem de alta participação dos alunos e grande geração de diálogo durante e após o jogo. Este por si só já é um importante achado porque poderia ser uma objeção do senso comum, focado no “fetiche do conteúdo” criticado por Paul Gee (2007, 2012), achar que os estudantes aprenderiam menos se estivessem brincando ao invés de anotando informações.

As falas dos alunos, especialmente do Grupo Beta, corroboram as afirmações de Gee (2007, 2012) acerca da dificuldade que os alunos têm de compreender os textos didáticos e, conseqüentemente, lidar com o volume de informações descontextualizadas a serem “aprendidas” (ou meramente memorizadas). Nessa entrevista, chamam atenção as expressões usadas pelos alunos para se referirem ao conteúdo: apesar dos entrecortes comuns à fala coloquial, Hector indica que as muitas páginas do conteúdo se tornam “menores” quando este é entendido (Anexo E). Como se uma verdadeira compreensão da matéria filtrasse a informação, facilitando seu encadeamento significativo na memória. Logo em seguida, Deméter se remete diretamente à dificuldade de “decifrar” a linguagem dos textos didáticos. Tal dificuldade já foi por nós discutida, com base nos textos de Gee (2007), no nosso Estado da Arte.

Apesar disso, as entrevistas deixam claras que esses mesmos alunos consideraram o jogo um facilitador do entendimento, atribuindo à maneira tradicional de estudar na escola as dificuldades que a vivência do jogo amenizou. Trata-se aqui da *capacidade de simulação* sobre o qual este trabalho argumentou. A sensação de viver o enredo do RPG foi tão grande para alguns alunos que, conforme exemplificado pela fala de Aquiles e Ícaro, eles “viram” e “conviveram” com o tema das aulas (Anexo E).

Gee (2007, 2012) ressalta que uma das grandes virtudes dos bons videogames ao treinar seus jogadores é que a informação é passada de várias formas ao mesmo tempo. Não raro, num videogame, o jogador ouve uma instrução, ao mesmo tempo em que ela aparece escrita na tela e lhe é exigida a realização de um movimento específico dos controles para executar o comando. Por exemplo: o jogador ouve uma voz e lhe é apresentado um texto que dizem: “Clique com o botão direito do mouse sobre a mina de ouro”, e em seguida surge a imagem do mouse com o dito botão piscando em amarelo, além de uma seta apontada para a tal mina de ouro. Desse modo as informações não são apenas entregues enquanto definições

verbais flutuantes, mas se tornam *experiências corporificadas* em objetos e ações que fazem sentido para o jogador (Gee, 2005a, 2005b, 2007, 2012).

Nos livros didáticos a informação tende a ser passada por via unicamente verbal e esta se apoiando em outras definições verbais prévias. A tecnicidade da linguagem torna cada vez mais difícil “decifrar” os textos – e isso só piora à medida que se avança nos anos escolares e universitários.

Em se tratando da capacidade de afetar os sentidos, os videogames são bem superiores aos RPGs de mesa. Citamos a pesquisa de L. Silva (2008) que menciona que a sensação de imersão é maior no jogo online *World of Warcraft* do que no RPG de mesa *Dungeons & Dragons*. O fator sensorial é relevante ainda mais quando consideramos que a pesquisa foi deliberadamente elaborada para utilizar o mínimo possível de recursos de modo a aumentar sua viabilidade. Curiosamente, ainda que vivenciando a opção mais simples do RPG, o aluno Aquiles descreveu ter “visto” a história acontecer (Anexo E).

Com base na observação de Gee acerca da corporificação da informação, comparado às aulas tradicionais, o RPG pedagógico apresenta a possibilidade de expandir a experiência do aluno e lhe fornecer mais fontes de interação com os conteúdos estudados, conquanto o professor seja criativo. A dimensão textual pode ser contemplada pela Ficha de Personagem, informações extras entregues por escrito aos alunos (como na nossa pesquisa foi o enigma do Curupira) e no estímulo à produção escrita (embora isso não tenha sido contemplado no presente trabalho). A dimensão visual pode ser explorada sem recorrer à teatralização: ilustrações com os figurinos da época ajudam a contextualizar o tipo de pessoa com a qual os personagens – e os jogadores por meio deles – estão interagindo; objetos tecnológicos e artísticos presentes no cenário podem ser não só observados, mas graças a *capacidade de simulação*, ser investigados e usados criativamente no jogo sem a menor necessidade de que um deles de fato exista em sala de aula. Que tal explicar a influência da pólvora nos rumos da

história deixando para os jogadores a tarefa de utilizarem um canhão primitivo para vencer o cerco a um castelo?

Comparando o quesito de envolvimento sensorial, em relação aos videogames, a dimensão motora pode ser ainda mais explorada, já que os alunos tem a liberdade de se expressar, debater, traçar planos juntos. Dependendo do grau de caos criativo que o professor seja capaz de lidar, o próprio arranjo espacial da sala de aula pode ser alterado, permitindo aos alunos se deslocarem e interagirem. As conversas e movimentações, reprimidas como empecilhos em aulas tradicionais, agora são facilitadoras. A teatralidade seria um bem-vindo aditivo, embora totalmente não obrigatório: os jogadores e narrador podem fazer vozes, encenar gestos. De qualquer modo, já se deixaria para trás a descontextualização das definições verbais, corporificando-as em experiências situadas.

Embora a comparação intergrupos do Teste de Conhecimentos não tenha revelado diferenças significativas de desempenho, a análise da qualidade das respostas levanta sérios indícios de que a inserção no campo semiótico da disciplina de História tenha ocorrido mais facilmente nos Grupos de Jogo. É o caso da inusitada fixação da informação sobre os Jesuítas.

Sobre Jesuítas e Significados Situados.

Gee (2007) comenta que uma das coisas que mais o impressionou nos videogames é que eles constantemente o forçavam a revisar e reelaborar suas formas rotineiras de aprender porque elas simplesmente não funcionavam. Ao menos não o bastante para levá-lo a concluir os jogos e vencê-los. Diz ele que:

Estranhamente, então, confrontar novas formas de aprender e pensar foi ao mesmo tempo frustrante e enriquecedor. Tendo há muito rotinizado meus modos de aprender e pensar, eu havia esquecido desse estado. [...] que chamarei mais tarde de “prazerosamente frustrante”. A chave é encontrar meios para que coisas difíceis se

tornem enriquecedoras de modo que as pessoas não se mantenham, em ou retornem a, aprender apenas aquilo que é simples e fácil (p.3, tradução livre).

Diana, aluna participante do Grupo Alfa (Anexo D), em seu comentário sobre como pensou no RPG sendo usado nas aulas de Matemática, confirma as afirmações de Gee. Segundo Diana é nos obstáculos que as “contas” – os procedimentos que necessitam ser praticados – poderiam ser inseridos. Lembrando da definição de Huizinga (2000), um jogo é algo no qual estão presentes sentimentos de “tensão e alegria”.

Não é apenas a chegada ao destino que gera prazer. Afinal de contas, se apenas a conclusão da atividade fosse a fonte do bem-estar, para que adiá-la e complicá-la com obstáculos e desafios? Bastaria traçar um caminho sem percalços e se alcançaria rapidamente a satisfação todas as vezes.



Figura 15. Estágio do jogo *Super Mario World*. Se a satisfação está apenas em chegar ao fim do caminho, para que adiar o prazer colocando obstáculos?

É no confronto com o desafio que surge a necessidade de novos aprendizados. E em sua superação surge a satisfação.

Gee (2007) indica que quando uma aprendizagem ocorre, aquele que aprendeu é capaz de operar de novas maneiras no mundo. Ou seja, quando se dá o aprendizado surge o empoderamento do aprendiz. E para este surgimento não é necessária a conclusão do jogo, pois basta a gradual percepção do avanço para que cresça a sensação de capacidade. O aprendiz continua aprendendo porque enfrenta desafios que são possíveis, mas estão no limite de suas capacidades. Prazerosamente frustrante (Gee, 2005a, 2007).

Foi no desafio lúdico que a aluna Diana enxergou o potencial de aprendizado do RPG. Também por ele 12 alunos participantes, vindos de duas turmas diferentes, tiveram facilitada sua inserção inicial no campo semiótico estudado dos “Jesuítas”. Um conceito-chave amplamente discutido por Gee pode ajudar a explicar porque essa informação específica se destacou entre os alunos: significados situados.

Hector e Deméter, do Grupo Beta (Anexo E), comentaram a dificuldade de “decifrar” informações dos textos e de como quando eles “entendem ela fica menor”. Para Gee (2005a, 2007) aprender é mais do que apenas decodificar informações de um campo semiótico. Ser capaz de “ler e escrever” dentro do campo é apenas *aprendizagem de conteúdo passivo*. Mas a *aprendizagem ativa* é aquela que permite criar novos conteúdos e práticas no campo semiótico. Alunos que não conseguem interpretar um texto por dificuldade de “decifrá-lo” sequer estão conseguindo uma aprendizagem básica!

Não é para menos. Gee (*op. cit.*) explica que uma aprendizagem profunda só ocorre quando a atividade consegue promover pontes entre novas identidade e identidades existentes, quando o aprendiz é estimulado a investir grandes doses de esforço na atividade e quando há alguma recompensa significativa nela. Um aluno cuja identidade como aprendiz esteja danificada precisa que essa identidade seja reparada antes que alguma aprendizagem significativa possa ocorrer. Do contrário, ele não verá motivos para investir esforço na atividade. Um estudante cuja identidade trazida a escola é “sou um aluno ruim que não

consegue entender textos de História”, obviamente, não conseguirá obter sensação de recompensa nessa atividade na qual falha com frequência.

Além disso, como já discutimos no Estado da Arte (Gee 2005a, 2005b, 2007), nós humanos somos inaptos em assimilar e utilizar produtivamente informações fora de contexto, atreladas apenas a outras palavras. Para que elas façam sentido e nos possibilitem a operação em campos semióticos, precisamos não de informações soltas, mas de experiências corporificadas – ou seja, atreladas a ações e valores do campo semiótico que são vivenciadas *in loco* para só depois serem levadas a significados abstratos. “A abstração se eleva gradualmente do solo dos sentidos e práticas situados e retorna a eles de tempos em tempos – ou nada significa para a maior parte dos seres humanos” (Gee, 2007, p.87, tradução livre).

Continuando com Gee e seu argumento sobre aprendizagem e identidades (2007, 2012), se apropriar de um campo semiótico significa criar uma ponte entre uma identidade existente e a identidade que dá acesso às experiências corporificadas daquele campo. No RPG pedagógico o aluno é convocado a assumir a identidade de alguém com poder para resolver problemas. Estes serão desafiadores, mas não representam perigos fora do mundo virtual. O aspecto lúdico diminui o risco e favorece a exploração (Gee, 2005a, 2007; Klopfer, Osterweil e Salen 2009). A chance de o aluno finalmente erigir as tais pontes se mostra muito mais promissora do que exigir dele que invista esforço em uma atividade na qual ele já experimentou frequente fracasso (ou seja, tem uma identidade danificada). Além disso, quando o jogo é bem projetado e conduzido, as informações emergentes são imediatamente experienciadas na simulação ou usadas em um futuro muito próximo. É o “Princípio da Informação Explícita Sob Demanda e na Hora Exata”³, de Gee (2005a, 2007, tradução livre).

Em comparação com os demais estudantes, ainda que tenham fornecido respostas muito básicas, os alunos que responderam que os Jesuítas eram caçadores de feitiçaria usaram suas próprias palavras para definir a informação assimilada, conforme pode ser visto na. O

destaque é merecido uma vez que mesmo os alunos de notas mais altas no pós-teste de Conhecimentos, pertencentes ao Grupo de Referência, tiveram a maior parte de suas respostas idênticas às de outros alunos – um forte indício para mera cópia de textos do livro didático.

Enquanto a avaliação da Questão 3 – a melhor respondida pela maioria dos participantes – se mostrou difícil de ser comparada exatamente porque todas as respostas foram muito parecidas, os 12 alunos supracitados se destacaram porque demonstraram produção independente, ainda que limitada em sua profundidade no campo. Não se poderia afirmar ainda, com segurança, que procederam a uma *aprendizagem ativa*. Mas, certamente, aconteceu algo capaz de prepará-los para outra aprendizagem – e esse é outro importante aspecto a ser destacado.

Em *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, Gee (2012) narra que se considerava péssimo em jogos de estratégia em tempo real e que apesar de gostar do jogo *Warcraft III*, não conseguiu avançar nele. Decidiu, então, testar outro jogo do mesmo tipo chamado *Rise of Nations* e percebeu que algo em sua experiência com o *Warcraft III* lhe familiarizou com o funcionamento desse outro jogo, ajudando-o a aprendê-lo mais rápido.

Em um cenário escolar, minha experiência com *Warcraft III* seria simplesmente vista como uma falha e eu receberia uma nota baixa ou reprovaria. Na realidade não foi uma falha, mas um importante precursor de um aprendizado posterior. Minha experiência com *Warcraft III* foi o que eu chamarei, seguindo o trabalho de Stan Goto (2003), uma experiência de aprendizagem “horizontal” (Gee, 2012, p.60, tradução livre).

Ele explica que uma *aprendizagem “vertical”* seria aquela que permite ao aprendiz desenvolver uma nova habilidade ou avançar numa escala de habilidades mais básicas para

outras mais avançadas. Já a *aprendizagem “horizontal”* seria aquela na qual o aprendiz não “sobre o degrau”, mas vai se tornando mais apto no nível em que está, se acostumando ao que precisa fazer até que realmente tenha coragem e sinta-se capaz de seguir em frente. A *aprendizagem horizontal* é aquela que fixa as bases necessárias para uma aprendizagem posterior, *vertical*. E segundo Gee seria essencial, ao menos, para aprendizes que estão com suas identidades danificadas no contato com algum campo semiótico.

Em nosso Estado da Arte já havíamos apresentado uma positiva característica dos bons videogames, os “módulos de treino”, que poderia ser simulada em um RPG pedagógico. Na presente pesquisa os alunos participantes da intervenção tiveram a oportunidade de se familiarizarem com o conteúdo em uma amostra simplificada do campo semiótico. Ainda que uma compreensão completa do campo “Quem eram os Jesuítas” não tenha sido alcançada, os resultados deixam claro que os alunos que guardaram a informação “caçadores de feitiçaria” produziram respostas individuais dentro do campo. Fazendo a analogia do entendimento de um conceito com a apreensão de uma habilidade, se os tais estudantes não conseguiram subir um degrau em sua aprendizagem, certamente demonstraram uma compreensão horizontal totalmente contextualizada com o campo semiótico ao qual foram apresentados – e não apenas reproduziram respostas de algum texto didático. A base para uma nova compreensão provavelmente foi estabelecida e um próximo contato com o tema “Jesuítas” que aprofunde e expanda o conceito lhes será mais familiar do que a outros alunos.

Quanto a esse ponto, a relevante dúvida que fica é, porque apenas esse grupo, 12 de cerca de 24 que tiveram contato com essa informação, foram capazes de assimilá-la? Teriam os demais alunos se distraído no momento da explicação? Teriam apenas alguns alunos lembrado durante o pós-teste, mas a permissão da interação ajudou os colegas próximos a lembrarem, de modo que cada um produziu sua própria resposta? Mas teria esse fenômeno se repetido nos dois Grupos de Jogo? Teria a informação específica dos Jesuítas tido algum

apelo individual maior para alguns alunos em relação a outros? Os dados, infelizmente, ainda não são suficientes para inferir tais respostas.

Não obstante, finalmente chega o momento de confrontar os achados qualitativos e quantitativos. Se os alunos demonstraram maior engajamento e relataram maior satisfação e que entenderam melhor os conteúdos com a aula usando o RPG pedagógico – algo apoiado pela literatura já que motivação e produtividade são sempre associadas – porque não houve reverberação desses resultados para o desempenho nos Testes de Conhecimento?

O primeiro ponto dessa resposta já foi discutido: houve diferença na qualidade das respostas entre os participantes da pesquisa. Enquanto os alunos do Grupo de Referência que tiveram bom desempenho responderam às questões predominantemente com textos idênticos entre si (indicando prováveis cópias dos livros didáticos), os alunos dos Grupos Alfa e Beta, em geral, deram respostas particulares e únicas aos pós-testes – com especial destaque para questão dos Jesuítas.

Porém, mesmo em termos de pontuação, os histogramas da Tabela 11 apontam diferenças entre as tendências de funcionamento dos grupos. É nossa hipótese, levantada neste momento, de que os testes estatísticos só não evidenciaram essa diferença devido ao tamanho da amostra. Conforme pode ser observado na Tabela 11, a distribuição de participantes por nota apresenta muito maior variabilidade entre os “Não Participantes” da intervenção (desvio padrão 4,3) do que entre os “Participantes” (desvio padrão 2,33). Enquanto 09 de 20 alunos apresentaram nota mínima no Grupo de Referência (45%) esse número é de 06 entre 35 para os Grupos de Jogo (17%).

Ademais, os quatro alunos com notas mais altas no Grupo de Referência apresentam notas dramaticamente maiores que a de seus colegas de turma e, uma amostra maior, poderia indicar se esta é uma tendência do grupo ou se eles poderiam ser considerados *outliers*. Caso assim o fossem não haveria dúvidas da superioridade do método do RPG pedagógico em

relação às aulas expositivas comuns para o conteúdo e amostra contemplados, ainda que o desempenho dos alunos participantes da intervenção estivesse bem aquém do desejado (nota máxima 8 de 15).

O segundo ponto é atacado, novamente, pela qualidade das respostas dos alunos. Desta vez, porém, questionamos o método avaliativo. A experiência de aplicação dos testes e análise das respostas deixa evidente que o tipo de teste de conhecimentos que utilizamos – e que seguiu os moldes de provas e exercícios comuns às salas de aula brasileiras – estimula e premia muito mais a repetição de informações do que a produção criativa derivada de aprendizagem conceitual. De fato, como já comentamos, em nossa produção de dados, dos quatro alunos do Grupo de Referência que fizeram pontos ou mais no pós-teste de Conhecimentos, três responderam todas as questões de forma *completamente idêntica*.

Se a interpretação discutida acima, de que a aula com RPG levou os alunos a uma *aprendizagem horizontal*, for realmente acurada, então há mais uma imprecisão na utilização de tais tipos de prova. Conforme exemplo supracitado por Gee, o conhecimento básico formado por *aprendizagem horizontal* é, em geral, considerado falho pelo modelo escolar.

Além disso:

Salas de aula tendem a encorajar e recompensar o conhecimento individual estocado na cabeça [de cada um], e não o conhecimento distribuído. Elas normalmente não permitem aos alunos que criem redes de trabalho uns com os outros [*network with each other*] e com variadas ferramentas e tecnologias e sejam recompensados por isso, ao invés de serem recompensados por conquistas individuais. [...] Ademais, elas raramente honram, ou sequer reconhecem como importantes, conhecimentos tácitos que não podem (ao menos por hora) ser verbalmente articulados (Gee, 2012, p.89, tradução livre, parêntesis do autor, colchetes acrescentados).

A aula utilizando o RPG pedagógico estimulou não apenas a interação lúdica, mas a criação de redes de trabalho entre os alunos para a solução dos problemas. Segundo as entrevistas (Anexos D e E), a possibilidade de discutir e resolver problemas coletivamente foi um dos pontos altos da aula para as duas turmas. Não só isso como os alunos lamentaram não ter havido mais oportunidades. Tendo em vista os argumentos de Gee e a experiência da viabilidade produtiva de favorecer as interações entre alunos e dos alunos com o professor, faz sentido ainda avaliá-los com métodos que privilegiam apenas a memorização, repetição e o desempenho individual desconectado? Ainda mais quando no mundo fora da escola, há exigência cada vez maior não de acúmulo de informações, mas da capacidade de saber procurá-las e adaptar-se a mudanças cada vez mais rápidas?

Conforme já comentamos neste trabalho, o que poderia ser considerado caos improdutivo, de várias pessoas se expressando ao mesmo tempo na sala de aula, foi canalizado para uma atividade cujo objetivo era aprender. E houve a sensação geral de satisfação. Quantas vezes se pode afirmar o mesmo do processo de ensino-aprendizagem escolar cotidiano?

Considerações Finais

Chegamos ao fim desta aventura da aprendizagem. Tentamos realizar a missão heroica de entrar na escola trazendo algo novo – ao mesmo tempo que essa novidade é avaliada rigorosamente para constatar se de fato tem algo a acrescentar à sociedade. Para tal, foi nosso entendimento de que, mesmo não comprovadas as expectativas iniciais, para o bom avanço do conhecimento científico, se fazia necessária a explanação o mais clara possível da realidade dos dados. O autor é limitado, mesmo se apoiando nos ombros de gigantes. É nossa esperança de que muitos outros tesouros sejam encontrados a partir dessa primeira jornada. Especialmente porque, como qualquer boa história, ela se encerra abrindo mais portas para perguntas do que trazendo respostas.

Toda aventura precisa de um ponto de partida e, tendo em vista a vastidão de terras a serem exploradas, a prudência comandou que o primeiro passo fosse de pouca ambição. A escolha de recortar o tema principal, a aprendizagem, em “assimilação de conteúdo”, visou não apenas simplificar o processo de avaliação dos dados, mas também promover uma comunicação mais direta com o próprio universo pesquisado. Vivemos em um mundo que presa por “desempenho”, “precisão”, “performance”, “nota 10”, “produção”, “resultados” e esses valores se refletem na escola. Foi nosso entendimento que de nada adiantaria teorizar maravilhas se na concretude do dia a dia não pudéssemos mostrar diferenças positivas reais.

Vencidos os perigos da epopeia, voltamos para a casa para compartilhar os percalços e vitórias. As pequenas joias que encontramos como recompensa nos mostram que valeu muito à pena. Concluimos empiricamente que “assimilação de informações” não é o mais importante. Ainda mais neste mundo atual, onde grandes volumes de informação estão a um clique de distância. Tal conceito simplesmente não abarca as diversas complexidades que envolvem o fenômeno. Avaliá-lo apenas dessa forma, portanto, não faz muito sentido.

Precisamos superar o que James Paul Gee (2007, 2012) chama jocosamente de “fetiche do conteúdo”.

Algumas decisões metodológicas deste trabalho, inclusive, corroboram que o foco apenas na quantidade de informações expressadas nas questões da prova seria, na realidade, uma grande perda. Poder-se-ia acusar a pesquisa de ter sido pouco rigorosa no controle de variáveis nos testes, já que a possibilidade dos alunos consultarem os livros nublou parcialmente a precisão da análise quantitativa. Por outro lado, se o tivéssemos feito, teríamos deixado escapar a percepção da qualidade das respostas enquanto expressão de um conceito aprendido ou mera repetição. Com isso não poderíamos ter discutido o tipo de construção de conhecimento diferenciado que se dá em cada estilo de aula (usual ou lúdica). De qualquer modo, o que ficou claro foi que o método de avaliação visando assimilação de conteúdo privilegia respostas copiadas (quantidade de informação) e não a produção criativa com base no domínio de um campo semiótico (responder com as próprias palavras). Em nossa pesquisa, os alunos com notas mais altas foram os que “colaram” na prova.

Quanto ao uso de Jogos Textuais Interativos – e dos *Role-Playing Games* pedagógicos em especial – obtivemos muito mais indícios de respostas do que conclusões de fato. No tesouro encontrado, parece haver um medalhão encantado ou uma joia com runas estranhas, que são, com certeza, de algum valor. Mas muito mais sugerem o convite à novas aventuras. Percebemos que há possibilidades reais de utilizar o jogo, de que há melhoria na qualidade das respostas e que, especialmente, a aprendizagem pode ser potencializada com os desafios surgidos no jogo. É sim, possível, estimular a tentativa, o esforço e a recompensa em um ambiente de perigo reduzido de modo a acontecer empoderamento e ganho de confiança. Mas quanto mais ainda há para descobrir?

As limitações de tempo da jornada também impediram que mais deste mundo novo fosse explorado: o que aconteceria se os alunos pudessem usar de tecnologia para buscar

informações? E se mais aventuras pudessem ser trabalhadas com os alunos, será que o famigerado desempenho escolar seria afetado? É possível trabalhar conteúdos de forma multidisciplinar? É possível trabalhar mais coisas além do conteúdo escolar, digamos, a própria habilidade de aprender e pesquisar?

Mistérios. Mas o primeiro passo já foi dado. E como dizia Bilbo Bolseiro, protagonista do livro fantástico de J. R. R. Tolkien, *O Hobbit*: “É perigoso sair porta afora. Você pisa na Estrada, e, se não controlar seus pés, não há como saber até onde você pode ser levado”.

Referências

Amaral, R. R. do. (2008). *Uso do RPG pedagógico para o ensino de física*.

Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

Bruner, J. (1969). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.

Cabalero, S. S. X. (2007). *O RPG digital na mediação da aprendizagem da escrita*.

Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Cardoso, E. T. (2008). *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Campinas.

Cassaro, M. (2008). *Manual 3d&t alpha*. Porto Alegre: Jambô.

Cavalcanti, E. L. D.; Soares, M. H. F. B. (2009). O uso do jogo de roles (roleplaying game)

como estratégia de discussão e avaliação do conhecimento químico. *Revista*

Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 8(1). Recuperado em 24 de janeiro de

2012. Disponível em: <<http://reec.uvigo.es/volumenes/>

[volumen8/ART14_Vol8_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART14_Vol8_N1.pdf)>.

Cordazzo, S. T. D.; Martins, G. D. F.; Macarini, S. M.; Vieira, M.L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Aletheia*, (26), 122-136, Canoas.

Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200011&lng=pt&nrm=iso>.

Cover, J. A. G. (2005). *Tabletop role-playing games: perspectives from narrative, game, and rhetorical theory*. Dissertação de Mestrado em Artes, North Carolina State University,

Raleigh. Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/424/1/etd.pdf>>.

Echeverria, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago: J.C.Saez.

Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. 49ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, V. M. (2007). *Leitura e escrita de jovens em contexto de RPG (RolePlaying Game)*.

Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Gee, J. P. (2005a). *Good video games and good learning*. Página pessoal do autor.

Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em <<http://www.jamespaulgee.com/node/17>>.

Gee, J. P. (2005b). *Why video games are good for learning?*. Página do Academic Advanced

Distributed Learning Co-Lab (AADLC). Recuperado em 24 de janeiro de 2012.

Disponível em <<http://www.academiccolab.org/pastarticles>>.

Gee, J. P. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York:

Paulgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2009). *Cats and portals: video games, learning and play*. Página pessoal do autor.

Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em <<http://www.jamespaulgee.com/node/9>>.

Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*.

Routledg. Kindle Edition.

Huizinga, J.(2000). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.

Jackson, S.; Ladyman, D. (1991). *GURPS - Generic Universal RolePlaying System - Módulo*

Básico. São Paulo: Devir Livraria.

Klopfer, E.; Osterweil S.; Salen, K.(2009). *Moving learning games forward*. Página do

Scheller Teacher Education Program, Massachussetts Institute of Technology.

Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf>.

Marcatto, A. (1996). *Saindo do quadro*. São Paulo: A. Marcatto.

- Marchiore, L. de W. O. A.; Alencar, E. M. L. S. de. (2009). Motivação para aprender em alunos do ensino médio. *Educação Temática Digital*, (10), 105-123. Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em <http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=7123>>.
- Neves, E. R. C.; Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 20(3). Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300008&lng=en&nrm=iso>.
- Pavão, A.(1999). *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG*. Rio de Janeiro: EntreLugar.
- Pereira, C. E. K. (2008). *Uma ponte pela escrita: a narratividade do RPG como estímulo à escrita e à leitura*. Tese de Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Rodrigues, S. (2004). *Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game*. Rio de Janeiro: Bertrando Brasil.
- Riyis, M. T.(2004). *SIMPLES: sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora*. São Paulo: Edição do Autor.
- Santos, L. O. S. (2003). *O jogo de RPG como ferramenta auxiliar de aprendizagem no ensino de ciências*. Dissertação de Mestrado em Psicobiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Schmit, W. L. (2008). *RPG e educação: alguns apontamentos teóricos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- Silva, L. X. de L. (2008) *Processos cognitivos em jogos de role-playing - World of Warcraft vs Dungeons & Dragons*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Silva, M. V. (2009). *O jogo de papéis (RPG) como tecnologia educacional e o processo de aprendizagem no ensino médio*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Tuiti do Paraná, Curitiba.
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 149-156. Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.ejmste.com/v3n2/EJMSTE_v3n2_Tella.pdf>.
- Vasques, R. C. (2008). *As potencialidades do RPG (role playing game) na educação escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Veugen, C. (2006). Here be Dragons: Advent and Prehistory of the Adventure Game. Revised English version of Veugen, Connie. Here be Dragons: Voorgeschiedenis en ontstaan van adventure games. in Blom, I.L., & Veugen, J.I.L. (eds.) *Tijdschrift voor Mediageschiedenis: Games*, 7 (2004-2), 77-99, Amsterdam: Boom. Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.veugen.net/output.html>>.
- Zanini, M (Org).(2004). *Anais do I simpósio RPG e educação*. São Paulo: Devir Livraria.
- Zenorini, R. da P. C.; Santos, A. A. A. dos; Monteiro, R. de M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, 21(49). Recuperado em 24 de janeiro de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200003&lng=en&nrm=iso>.

Notas de Rodapé

¹ Ao longo deste trabalho as palavras “jogo”, “brincadeira” e suas derivadas serão tomadas praticamente como sinônimas – uma infelicidade de nosso idioma separar tais sentidos, diferente do inglês, que os condensa no verbo *to play*.

² A tradução mais apropriada do termo seria “domínio semiótico”, mas a expressão “*mastering*”, frequentemente usado por Gee, também é traduzido por “domínio”, o que tornaria o texto confuso.

³ *Explicit Information On-Demand and Just-in-time Principle.*

ANEXOS

ANEXO A

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio
(Marchiore & Alencar, 2009)

Nome: _____	Série: _____
-------------	--------------

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

<i>Itens</i>	<i>Isso acontece...</i>		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Eu estudo porque estudar é importante para mim			
Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo			
Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos			
Eu faço os deveres de casa por obrigação			
Eu gosto de estudar assuntos desafiantes			
Eu gosto de estudar assuntos difíceis			
Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas			
Eu me esforço bastante nos trabalhos de casa, mesmo sabendo que não vão valer como nota			
Eu estudo porque meus professores acham importante			
Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem			
Eu estudo porque fico preocupado (a) que as pessoas não me achem inteligente			
Eu me esforço bastante nos trabalhos, em sala de aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota			
Eu estudo por medo dos meus pais me punirem			
Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria			
Eu só estudo para não me sair mal na escola			
Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim			
Eu estudo para os meus pais deixarem eu me divertir com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto			
Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos			
Eu só estudo para agradar meus professores			
Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam			
Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos			

Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova			
Eu gosto de estudar			
Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante			
Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem			
Eu só estudo porque quero tirar notas altas			
Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá			
Eu só estudo porque meus pais mandam			
Eu estudo porque quero aprender cada vez mais			
Eu estudo por obrigação			
Eu fico interessado (a) quando os professores começam um conteúdo novo			

ANEXO B

Teste de Conhecimentos – “Sociedade Colonial Brasileira”

Nome: _____	Série: _____
-------------	--------------

QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA

1. Qual era a principal atividade comercial do Brasil colônia?

2. Qual era a principal estrutura social e política dessa época?

3. O que eram os quilombos?

4. Quem eram os Jesuítas?

5. Desde sua formação a partir da expansão europeia, o Brasil se caracterizou como um país de grande miscigenação. Cite dois nomes usados para os filhos miscigenados e de quais etnias eles eram formados.

ANEXO C

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada com Alunos

Caro aluno, encerramos nossa atividade de pesquisa e agora gostaríamos que você compartilhasse conosco suas opiniões sobre sua experiência de participação. Lembramos que não há respostas certas ou erradas, mas que estamos interessados na sua opinião sincera sobre sua experiência. Deixamos claro, também, que o seu anonimato será garantido quando da utilização desses dados.

Pergunta Estimuladora: O que você aprendeu com essas aulas-jogo?

ANEXO D

Transcrição da Entrevista Coletiva com Grupo Alfa

PESQUISADOR: Eu queria saber o que é que vocês aprenderam... Com essa experiência do jogo.

[Vozerio]

MINERVA: Com o RPG é uma forma mais interativa de você aprender [inaudível] o Brasil-Colônia, as diferentes etnias que existiam, é... No caso tem tribo a indígena, os senhores de engenho, os escravos que queriam sua alforria. Foram coisas da História mesmo.

PESQUISADOR: Legal.

PROFESSORA: Ulisses aqui está falando que aprendeu a trabalhar em equipe.

PESQUISADOR: Legal.

CERES: A confiança, a união né...

PESQUISADOR: [interrompe a aluna] A união! “Vamo abandonar o português!”.

[Risos e vozerio da turma]

PROFESSORA: Quase largaram o bichinho!

[Vozerio]

CERES: [inaudível]... A união porque todo mundo se uniu pra fazer uma coisa só. Então onde tem a confiança tem a união. E no fim todo mundo conseguiu, né.

PROFESSORA: Quando houve trabalho em equipe, como Ulisses falou. Gente eu vou precisar deixar vocês. Eu tenho que ir. [Despede-se e sai da sala].

PESQUISADOR: Então deixa eu continuar aqui só pra eu pegar um pouco mais de informação, porque, assim... Qualquer coisas que vocês disserem agora pode ser útil pra mim e pra o meu trabalho. Pra aprimorar mais, entendeu? Então... Eu vou

perguntar uma coisa agora e queria que vocês fossem bem sinceros com relação ao que vocês vão dizer. Não se preocupem de falar mal, caso vocês tenham alguma coisa a falar mal. Porque o que for de crítica eu pego e retrabalho e aprimoro o método pra se tornar uma coisa melhor, entendeu? Então pra mim realmente é importante que vocês digam se vocês têm críticas também. Então eu queria saber isso: que vocês falassem os pontos positivos e negativos da experiência. Como foi pra cada um... Inclusive pra quem não estava da primeira vez.

MINERVA: [inaudível]... Trabalho massa, entendeu? Seria bacana separar grupos na sala e ensinar eles. Porque fazendo assim [gesticula abarcando a sala] geralmente a opinião em cada grupo... Só o líder é quem fala. Então fica uma opinião só. Se fossem vários grupos e eles próprios desenvolvendo seria melhor. Entendeu? Porque aí era mais fácil de todos participarem.

PESQUISADOR: Então você sentiu que essa maneira de cada grupo controlando um personagem dificultou um pouco?

MINERVA: Não, porque era pra cada grupo controlar um personagem. Não era uma história pra cada grupo.

PESQUISADOR: Isso.

MINERVA: Então acabou que uma pessoa só que estava falando. Tava falando mais eu, Ceres... [inaudível].

PESQUISADOR: É que eu percebi que teve alguns momentos que os grupos discutiram. Não foram todos os grupos. Mas, e isso aí? O que é vocês acharam? Funcionou bem, funcionou mal? Pegando o gancho aí do que ela falou.

CERES: Depende, assim... Porque depende realmente se cada grupo quis discutir um com o outro. Se tomou a iniciativa. Se tem alguma opinião... “Não minha gente, vamo fazer isso aqui”. Se você acha que é o certo, se quer fazer alguma coisa. E não uma pessoa

só, como ela falou, chegar e falar. Eu acho que tem que ter um debate com o grupo pra depois levar pra sala toda.

PESQUISADOR: Entendi. Alguém falou mais alguma coisa? Certo... No caso foi um ponto negativo a questão do grupo, né? Vocês acham que funcionaria melhor de outra forma? Como ela deu sugestão de separar grupos mesmo, pra jogar cada pessoa com personagem? Não é isso? Foi a tua sugestão?

CERES: [fala antes de Minerva] Não, acho que nem ponto negativo, mas a gente devia mesmo ter a discussão dentro de um grupo pra depois discutir com o grupo restante, né. Aí um só chega e diz “A gente teve essa ideia” e ver qual é a ideia, entendeu? Não é um ponto negativo, é só...

PESQUISADOR: Ter mais chance de discutir.

CERES: É. Ter mais aquela união... Discutir entre o próprio grupo.

PESQUISADOR: Entendi. Mais alguém quer trazer alguma coisa?

[Silêncio]

PESQUISADOR: Eu queria ouvir um pouco quem chegou depois. Quem não pegou o encontro anterior, pra ter uma ideia de como funcionou pra vocês. Percebi que – pelo menos olhando essa metade aqui [à direita] o pessoal que não tinha participado ficou muito calado... Queria saber se mais algum de vocês sentiu isso ou se vocês estavam boiando mesmo... Como é que foi o negócio?

[Silêncio]

PESQUISADOR: Se vocês quiserem falar, claro.

HELENA: Assim, no começo... Pelo menos pra mim que faltei a primeira vez, ficou um pouco complicado. Porque mesmo, assim, vocês explicando, não deu pra entender bem, pra pegar bem. Pelo menos pra quem faltou. Mas aí depois que começou a fazer, a acontecer, aí deu pra entender e deu pra aprender legal. Porque assim, ficou aquela

coisa interativa, sacou? Vendo todo mundo participando, ou algumas pessoas participando, ficou bem mais fácil de aprender. Não aquela coisa da rotina, do professor só explicando.

PESQUISADOR: Então de começo ficou um pouco complicado...

HELENA: Ficou um pouco complicado.

PESQUISADOR: Mas depois fez sentido.

HELENA: Foi.

PESQUISADOR: Legal. Mas assim: Aquilo que foi dito no começo passou a fazer mais sentido ou mais a parte de como o jogo funciona?

HELENA: Como o jogo funcionou... Fez mais sentido.

CERES: Quando a gente começa no jogo é que começa a entender.

HELENA: Ficou bem mais fácil de entender.

PESQUISADOR: Então, mas é isso que eu estou perguntando: Mais a parte que foi explicada do que aconteceu e do cenário ou mais a parte do jogo, dos dados mesmo? [gesticula como se jogasse os dados na mesa].

HELENA: Do jogo... Não, dos dois. Digamos que eu aprendi melhor nos dois.

PESQUISADOR: Tranquilo. É... Certo gente, obrigado. Eu queria agradecer muito a vocês.

Vocês realmente me ajudaram assim... De maneira absurda. Vocês não têm nem ideia.

Eu tô muito feliz, obrigado mesmo. Queria que tivesse sido um pouco melhor – se tivesse sido na semana passada teria sido mais legal.

[Alguma aluna não capturada pelo movimento da câmera fala: “Também, foi uma aula só, né?"]

PESQUISADOR: Pois é. O tempo atrapalhou um pouco. Eu tinha planejado uma luta com as onças...

[O grupo inicia conversa paralela sobre como fazer para que mais aulas-jogo pudessem acontecer mais vezes dentro da estrutura da escola]

PESQUISADOR: Ah, deixa eu fazer uma pergunta pra vocês: Comparando com a aula normal...

[Vozerio: “É melhor”. “É muito melhor!”]

PESQUISADOR: Vocês acham que funcionaria mais... Assim, se a gente fizesse várias aulas com isso... Ou será que funcionaria substituir completamente as aulas usuais por isso?

LUNA: Não, substituir completamente não. Mas assim, de vez em quando pra dar uma... Movimentada nas aulas.

CERES: Porque sai da rotina. É, porque é a mesma coisa todo dia: vai pro quadro, lê o livro, copia. E aí não, foi diferente: a gente conversa com um lado, com outro. Acho que não trocar completamente, mas uma vez por semana, duas vezes na semana. Seria legal.

PESQUISADOR: Vocês conseguem enxergar esse tipo de jogo que a gente fez, esse tipo de atividade, funcionando em quais matérias?

[Vários alunos falam: História, Geografia, Física, Artes, Sociologia, Matemática]

DIANA: Eu acho que poderia ser introduzido em todas as matérias.

PESQUISADOR: Todas as matérias?

DIANA: É, porque, tipo assim, esse daí também ajuda no Português, por causa da interpretação de texto. Nesse a gente teve que resolver o enigma. Então já é uma interpretação de texto. E pra Matemática poderia lançar os obstáculos com [inaudível].

PESQUISADOR: Desculpa, a partir dos “obstáculos” eu não entendi.

DIANA: Poderia lançar os obstáculos com contas, essas coisas. Pra resolver. Pra poder passar.

PESQUISADOR: Tranquilo. [Pesquisador agradece mais uma vez e se despede dos alunos]

ANEXO E

Entrevista Coletiva com Grupo Beta

PESQUISADOR: Deixa eu fazer uma primeira pergunta aqui pra gente começar. Eu queria saber o que é que vocês aprenderam?

ÍRIS: Que a gente pode usar a imaginação.

HECTOR: A pensar em grupo também.

ARTÊMIS: É! A pensar em grupo!

AQUILES: Que a gente pode aprender de outros modos... Não precisa apenas ser lendo... Sentado... No quadro...

PESQUISADOR: Legal. Vocês têm alguma crítica? Ao que a gente fez?

[Vozerio dizendo “Não” e “Eu tenho”]

PESQUISADOR: Pode fazer. Assim, é sério. Vê só. Deixa só eu explicar um negócio. Eu não quero que você falem nada pra me agradar. Eu preciso saber se tem problemas pra eu poder trabalhar isso e melhorar, entendeu?

ÍCARO: Foi muito curta. Era pra ser maior!

[Vozerio em concordância e risos].

HECTOR: Pra dizer que aquele cara sofreu e viveu, tá ligado? Era pra ter mais luta.

ATENA: [inaudível]... depois de enfrentar três onças endemoninhadas!

[Vozerio e risos]

PERSEU: Era pra ter mais ação e tal.

PESQUISADOR: Mais ação. É acabou que a gente teria mais algumas coisas, mas o tempo né... Muito curto. A gente tinha planejado umas armadilhas pra quando vocês chegassem na caverna e tal.

HECTOR: Então não foi nem pela história, foi pelo tempo mesmo.

PESQUISADOR: Pois é... Mas isso também é parte do processo. Às vezes o professor que dar conteúdo e falta tempo e tal.

ARTÊMIS: Mas é só dessa vez que vai ter? Não vai ter mais?

PESQUISADOR: É porque eu tenho que fazer um experimento curto pra dar tempo de eu escrever e relatar lá no meu mestrado. Então, eu por hora tô encerrando.

[Vozerio de decepção]

PESQUISADOR: Mas aí vocês conversam com a Professora pra ela fazer e eu venho de novo pra ajudar, sei lá. A gente vê.

[Vozerio]

PESQUISADOR: Bom, mas aí deixa eu saber mais um pouco. Boa. Alguém aí falou dos personagens. O que vocês acharam dos personagens.

[Vozerio de aprovação]

PESQUISADOR: Ok, mas assim. “Muito interessante”, “Bem bolado”, “Original”... Como assim? O que vocês acharam de... Legal? O que eles tiveram de interessante?

ÍCARO: Porque teve a ver com a histórias, com os índios...

PERSEU: Combinou bastante os personagens com a história.

ARTÊMIS: Cada uma tinha suas qualidades. E aí combinou totalmente com a história.

PESQUISADOR: Vocês acham que os personagens facilitaram ou dificultaram a maneira de vocês entenderem o cenário?

[Vozerio dizendo que “Facilitou”]

ARTÊMIS: Porque cada um fazia uma função. Independente do que fosse.

HECTOR: E não foi muito fixo, tipo soltar um poder...

AQUILES: Se todos fossem iguais ia ter situações que a gente não ia passar. Iam ter a mesma habilidade.

PESQUISADOR: Vocês fariam alguma modificação na maneira como funcionou? Além

dessa questão do tempo?

[Vozerio dizendo “Não”]

ATENA: Além do Curupira, que virou um macaco, né [riso]... Eu achei muito interessante porque não foi uma coisa muito ficcional. Foi muito mais real.

PESQUISADOR: Entendo. Então você achou positivo – deixa eu ver se é isso que eu estou entendendo e aí você confirma – Você achou positivo que tivesse base na história real.

ATENA: É.

PESQUISADOR: Mesmo que... Tinha vários elementos ficcionais: teve o Curupira, as onças pré-históricas, entrar no rio ao contrário...

ARTÊMIS: [entra na fala do pesquisador] Mas tava tudo dentro do contexto.

HECTOR: Essas onças antigamente era como se fosse um tigre-dente-de-sabre né?

PESQUISADOR: É... É porque, na verdade a minha sugestão pra Professora era dinossauros. Mas aí ela disse: “Não, vamos botar uma coisa diferente”.

[Vozerio e risos]

PESQUISADOR: Porque eu tinha narrado uma aventura pra ela e... Quando a gente fez o treinamento com a Professora... De piratas, mesmo. Porque ela falou que o tema das aulas seria Grandes Navegações. E aí parte dos mitos da época era de que havia monstros marinhos, grandes animais... E aí eu botei mesmo dinossauros no jogo. Pterodáctilos e tal. É porque a vantagem do RPG é que você pode jogar o que você quiser. Só que tem esse ponto: algumas situações colam melhor do que outras. De repente o fato de serem onças...

PERSEU: [interrompe] Lembra um jogo de videogame que eu joguei, tipo medieval assim...

PESQUISADOR: Sim, sim. Mas e aí... O que é que vocês conseguem lembrar de... Eu vou induzir um pouco a pergunta agora, mas... Com relação ao conteúdo que vocês viram e que vocês veriam numa aula normal. O que é que vocês conseguem... Vocês acham

que teriam aprendido melhor com uma aula normal? Teve coisa que faltou, teve coisa que foi melhor? O que é que vocês pensam disso? Com relação ao conteúdo.

PERSEU: Eu acho que estimulou mais a imaginação do que numa aula normal, vamos supor, precisaria de alguma coisa mais pra ajudar na aula.

AQUILES: A gente só lendo e escrevendo, a gente pode esquecer. Mas a gente vendo, imaginando, a gente lembra do que teve na aula.

PESQUISADOR: Mas aí tem uma dificuldade... Uma diferença, na verdade. Vocês não fizeram nenhuma anotação. Será que isso vai pesar pra vocês mais na frente?

[Vozerio dizendo “Não”]

ARTÊMIS: Vai tá tudo aqui ó [aponta para a cabeça].

ÍCARO: Porque às vezes uma pessoa convive com o que você tá dizendo... Às vezes você aprende mais do que quando você vai escrevendo.

HECTOR: E outra, se a gente for conversar daqui a dois anos, por exemplo, eu vou falar de uma parte aí ela vai me lembrar de outra, e aí a gente vai acabar lembrando de tudo.

ÍRIS: Eu penso assim: se as aulas fossem assim a gente aprenderia mais.

ARTÊMIS: Muito mais.

PESQUISADOR: E vocês acham que colocar todas as aulas assim seria...

[Vozerio em discordância]

AQUILES: Todas as aulas não, até porque Matemática não tem como.

[Citam História, Geografia, Artes, Sociologia]

PESQUISADOR: As matérias mais da área de Humanas.

HECTOR: Tipo a matéria de História. Tem um assunto, um exemplo, que é muita página escrita, tá ligado? Mas quando a gente entende é pouca coisa, tá ligado?

DEMÉTER: E tem palavra, às vezes, que complica a gente. Porque a gente não consegue decifrar.

HECTOR: E outra... Aí quando a gente entende... A gente... Aí fica menor. Como se a gente fosse resolvendo muita coisa e aí... [inaudível].

PESQUISADOR: Eu queria ouvir um pouquinho o pessoal que chegou depois, assim... Que pegou o bonde andando. Vocês gostariam de falar o que você acharam? Se vocês, quiserem, claro.

PERSEU: Se tivesse sido uma aula normal, pra mim ia ser muito mais dificultoso. Eu perdia outra aula, a história. Mas cheguei e aprendi tudinho, já peguei tudinho. Se fosse uma aula copiando ia ser muito pior.

AQUILES: É que a gente voltou a ser criança, né. Fazendo isso.

DEMÉTER: A gente é criança!

[Vozerio dizendo “É!”, “Não é!”, “Eu sou”]

PESQUISADOR: Só pra eu ter uma ideia, assim: quem não estava ontem, não participou da primeira aula. Levanta a mão aí pra eu ver.

[Sete alunos levantam a mão. Pesquisador vira a câmera para duas garotas que tinham faltado e pergunta e querem falar alguma coisa. Permanecem em silêncio e uma delas gesticula que não].

[O pesquisador, de maneira descontraída, reforça a confidencialidade da filmagem e da pesquisa. Depois pergunta se os alunos querem acrescentar algo. Ícaro agradece. Artêmis diz que deveria ter mais vezes.]

PESQUISADOR: Deixa eu perguntar uma coisa assim, vocês acham que...

AQUILES: [interrompe] Tinha que ter mais personagens!

PESQUISADOR: ... Se tivesse trazido... Mais personagens é uma possibilidade.

ÍCARO: Era bom um pra cada.

[Risos e vozerio em aprovação. Aquiles primeiro concorda, mas depois diz que seria terrível]

PESQUISADOR: Mas vocês acham que funcionaria se fosse um personagem pra cada um?

[Vozerio]

ARTÊMIS: Não porque se fosse uma pessoa só pensando... Com todo mundo fica mais fácil.

ÍCARO: Pelo menos um pra cada duas pessoas.

PESQUISADOR: Vocês sentiram alguma dificuldade nessa maneira de fazer por grupos?

[Vozerio dizendo que “Não. Foi mais fácil”]

[Pesquisador agradece e se despede].

ANEXO F**Fichas de Personagem e Resumo das Regras Usadas na Aula-Jogo****Sistema do Jogo**

1. Todos os testes são feitos com 1 dado de 6 faces (1d6).
2. A dificuldade padrão para qualquer teste é 4. O jogador precisa tirar 4, 5 ou 6 no dado para vencer o teste. O narrador pode aumentar a dificuldade, se achar que o jogador quer tentar algo muito difícil.
3. Às vezes o jogador tem uma ideia tão boa, que o narrador sentirá que a dificuldade do teste precisa ser diminuída. Nesse caso, é melhor dizer que o jogador consegue um sucesso, para agilizar o jogo.
4. Personagens que tenham Qualidades relevantes para o teste jogam 2d6 e escolhem o melhor resultado.
5. Cada jogador começa o jogo com 2 Pontos de Sorte (duas moedas). Podem ganhar mais ao longo do jogo caso tenham boas ideias ou atuem muito bem de acordo com seus personagens.
6. 1 moeda pode ser gasta a qualquer momento para jogar 1d6 extra ou para curar um ferimento.
7. Somente a(o) Curandeira(o) pode curar ferimentos instantaneamente.
8. Todos os personagens suportam apenas 3 ferimentos. O 4º ferimento os deixa inconscientes. O(a) Fortão(ona) é capaz de suportar 5 ferimentos e só desmaia no 6º.
9. Vilões também suportam 3 ferimentos. Qualquer outro oponente menos importante, aguenta apenas 1.

10. Sempre que um personagem enfrenta outro (num combate ou discussão) eles se enfrentam somando o resultado dos dados. Vence o que tiver a soma mais alta.

Nota do Pesquisador:

O sistema de regras usado na pesquisa foi elaborado especificamente para ela, mas se baseia em diversos sistemas comerciais de sucesso. Prezou pela simplicidade, muito mais do que realismo, além de privilegiar as habilidades especiais de cada personagem. Qualquer rolagem sem habilidade específica tem 50% de chance de sucesso, mas essa chance aumenta dramaticamente quando o personagem é capaz de lançar dois dados. As moedas são uma oportunidade de recompensar imediatamente boas performances, assim como garantir aos jogadores mais possibilidade de estratégia e controle sobre as ações e bem-estar se seus personagens.

AMANARI (“Água da Chuva”) / BÊNI (“Rio”)

A Curandeira – O Curandeiro

Jovem de 16 anos, também da tribo Fulni-Ô, e aprendiz do pajé. Conhece vários tipos de chás, pomadas de ervas e outros segredos da natureza. Como há boas relações entre o Engenho Esperança e sua tribo, o pajé a enviou para conhecer melhor o mundo dos brancos.

Qualidades:

- CURA: Remove 1 Ferimento na hora, jogando 2d6. Se tirar 1 nos dois dados CAUSA 1 Ferimento.
- SENTIR O PERIGO: Pode jogar 2d6 para sentir se há ameaças por perto.
- DARDOS PARALISANTES: Joga 1d6 para atacar e se acertar paralisa alvo (como se causasse 1 Ferimento).

Defeito:

- SUPERSTIÇÃO: Vosmecê tem rituais PARA TUDO. Sempre que for realizar uma ação estressante (como lutar ou curar alguém) vosmecê precisa jogar 1d6 e tirar 4 ou mais no dado. Se falhar não pode realizar aquela ação naquela rodada.

FERIMENTOS: O O O

AMADEU / ANABELA*O Atirador – A Atiradora*

Ex-marinheiro português, 30 anos de idade. Decidiu abandonar a navegação para tentar vida nova em terra. Apesar da desconfiança dos colonos já estabelecidos, sua habilidade como atirador impede que as pessoas o incomodem e lhe rendeu o convite do Capitão Bernardo para atuar como soldado no povoado de Santa Luzia. Geralmente vosmecê leva uma vida tranquila, mas velhos hábitos são difíceis de largar e às vezes vosmecê não consegue tomar só um copo de cachaça de manhã...

Qualidades:

- PRECISÃO: Joga 2d6 para atirar com pistolas, mosquetes e arremessar facas.
- REFLEXOS DE COMBATE: Joga 2d6 para se desviar de ataques.
- NAVEGAÇÃO: Joga 2d6 para manobrar barcos.

Defeito:

- BEBERRÃO: Vosmecê PRECISA beber TODO DIA. Se não beber, as mãos tremem, passa mal, tem dor de cabeça... Porém, sempre que bebe tem que jogar 1d6 e tirar 4, 5 ou 6 pra não ficar bêbado e passando mal também. Sem beber ou estando bêbado, todas suas habilidades ficarão prejudicadas (a dificuldade aumenta em 1).

FERIMENTOS: O O O

BETO MULATO*O Espadachim.*

Tem 17 anos e é um soldado que vive no povoado de Santa Luzia. Nasceu no Engenho Boa Esperança, e há uma grande suspeita de que seja filho de Don Andrade com uma de suas escravas. Vosmecê sempre foi muito esperto e bom para convencer as pessoas, e desde criança trabalha para o Capitão Bernardo. Mas o que vosmecê queria mesmo era o respeito de Don Andrade e voltar a morar no Engenho Boa Esperança.

Qualidades:

- ESGRIMA: Joga 2d6 para lutar com espadas e facas.
- REFLEXOS DE COMBATE: Joga 2d6 para se desviar de ataques.
- LÁBIA: Joga 2d6 quando tenta convencer alguém.

Defeito:

- LEALDADE (Dom Andrade): Sempre que tiver que escolher alguma coisa, vosmecê tenta fazer algo que agradará ou protegerá Dom Andrade.

FERIMENTOS: O O O

CABOCLO/CABOCLA*O Rastreador – A Rastreadora*

Tem 19 anos, filho de um jesuíta com uma índia. Como foi o primeiro mestiço da tribo Fulni-Ô, era meio excluído e vivia pelo mato, tornando-se um excelente rastreador. Apareceu no Engenho Boa Esperança quando tinha 12 anos e Don Andrade o contratou como caçador e tradutor para o comércio com sua tribo.

Qualidades:

- CAÇADOR: Joga 2d6 para achar rastros e lutar com lança.
- SENTIDOS AGUÇADOS: Joga 2d6 para perceber os arredores.
- ACROBATA: Joga 2d6 para se mover em terreno difícil.

Defeito:

- CURIOSIDADE: Sempre que algo novo, estranho ou desconhecido aparece, vosmecê PRECISA ir bisbilhotar.

FERIMENTOS: O O O

ZAKI (“Proeza do Leão”) / SULE (“Fogo”)*O Fortão – A Fortona*

Vosmecê é um jovem negro de 20 anos, escravo no Engenho Boa Esperança. Nasceu escravo, mas não pretende morrer como um. Vosmecê sabe que na terra dos seus pais, seria um poderoso guerreiro, mas aqui, deve baixar a cabeça pra não apanhar. Se bem que vosmecê já viu a situação de escravos de outras fazendas e, perto deles, o tratamento que vosmecê recebe com Dom Andrade não é tão ruim. Vosmecê sabe a localização de um quilombo a dois dias de viagem, perto do olho d’água do rio Capibaribe, mas até agora achou melhor ficar quieto, pra ter uma chance melhor de libertar mais dos seus companheiros.

Qualidades:

- FORÇA: Joga 2d6 para qualquer coisa que exija força. Para lutar, significa que vosmecê é bom em prender os oponentes.
- RESISTÊNCIA: Suporta 5 ferimentos, ao invés de 3.
- VALENTIA: Joga 2d6 para resistir a medo ou controle mental.

Defeito:

- AMBIÇÃO: Vosmecê está inconformado com sua situação e quer subir na vida. Sempre que tiver a chance de se tornar mais rico ou ganhar alguma vantagem, vosmecê tentará conseguir.

FERIMENTOS: O O O O O

ANEXO G

Matriz de Avaliação dos Testes de Conhecimento

01	Resposta Perfeita	“Monocultura de exportação de cana-de-açúcar”.	Pont: 3
	Resposta Incompleta	“Exportação de cana-de-açúcar”.	Pont: 2
	Dentro do Campo Semântico	“Cana-de-açúcar” ou “exportação” ou “agricultura”	Pont: 1
02	Resposta Perfeita	“A Casa Grande como representante do poder patriarcal dos senhores de engenho”.	Pont: 3
	Resposta Incompleta	“Senhores de Engenho” ou “Casa Grande”	Pont: 2
	Dentro do Campo Semântico	“Engenhos”	Pont: 1
03	Resposta Perfeita	“Comunidades escondidas nas matas que serviam de refúgio a escravos fugitivos”	Pont: 3
	Resposta Incompleta	“Refúgios para os escravos”	Pont: 2
	Dentro do Campo Semântico	“Habitação dos escravos”	Pont: 1
04	Resposta Perfeita	“Ordem de padres católicos, conhecida como Companhia de Jesus, que veio ao Brasil para catequizar os índios. Também foram responsáveis pelo ensino formal da época”.	Pont: 3
	Resposta Incompleta	“Padres que vieram ao Brasil evangelizar/ensinar os índios”	Pont: 2
	Dentro do Campo Semântico	“Religiosos católicos”.	Pont: 1
05	Resposta Perfeita	Qualquer 2 de: Branco+ Negro = Mulato; Negro + Índio = Cafuzo; Índio + Branco = Caboclo/Mameluco	Pont: 3
	Resposta Incompleta	Quaisquer 1 descritos acima.	Pont: 2
	Dentro do Campo Semântico	Citar um dos nomes sem a combinação correspondente.	Pont: 1