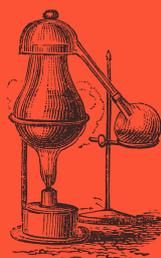


# ALQUIMIAS

**POSSIBILIDADES DIDÁTICAS  
PARA O USO DO RPG NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA**



**Stalin Braga de Lima**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Stalin Braga de Lima

**ALQUIMIAS: possibilidades didáticas para o uso do RPG no ensino de Geografia**

**PORTO ALEGRE, INVERNO DE 2021**

Stalin Braga de Lima

**ALQUIMIAS: possibilidades didáticas para o uso do RPG no ensino de Geografia**

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração Geografia: ensino.

Orientadora: profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart

**PORTO ALEGRE, INVERNO DE 2021.**

Stalin Braga de Lima

**ALQUIMIAS: possibilidades didáticas para o uso do RPG no ensino de Geografia**

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração Geografia: ensino.

Orientadora: profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart

**Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.**

---

**Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart – UFRGS**

---

**Prof. Dr. Nelson Rego – UFRGS**

---

**Prof. Dr. Dr. Nestor André Kaercher – UFRGS**

---

**Profa. Dra. Renata Sperrhake - UFRGS**

CIP - Catalogação na Publicação

Lima, Stalin Braga  
ALQUIMIAS: possibilidades didáticas para o uso do  
RPG no ensino de Geografia / Stalin Braga Lima. --  
2021.  
130 f.  
Orientadora: Lígia Beatriz Goulart.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa  
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,  
2021.

1. Ensino de Geografia. 2. RPG. 3. Gamificação. 4.  
Perspectiva Integrada. I. Goulart, Lígia Beatriz,  
orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus protetores e encorajadores espirituais, físicos e mentais. Seres de luz e de alegria que estão guiando os meus caminhos desde os meus primeiros passos como indivíduo até os dias de hoje quando estou vivendo essa experiência transformadora. Eu sinto a força e a coragem que encaminham para os meus dias, por meio de palavras, gestos, ensinamentos e exemplos de ações construtivas. É nessa intensão que irei colocar, nessas singelas palavras, o sentimento de gratidão que sinto por cada um desses indivíduos que por meio do contato com pessoas reais ou através do exercício da minha fé esses seres auxiliaram meus caminhos.

Agradeço a Exu, o senhor do caminho e do bom começo, que com sua sabedoria e poder de iniciar processos me mostrou pessoas que me ajudaram a sobreviver em meio às dificuldades que é ser um mestrando e migrante vivendo em uma grande cidade como Porto Alegre- RS e sendo exposto a todas as dificuldades inerentes ao contexto socioeconômico que estou inserido.

Junto a esse orixá, agradeço as condições que recebi da Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde realizei a pós-graduação. Agradeço aos professores, secretários e toda a estrutura que me acolheu e auxiliou nos processos que constituíram esse período de três anos em que estive como aluno do mestrado da UFRGS. Agradeço à CAPES, que por um ano, me concedeu uma bolsa de estudante que foi muito válida na contribuição da minha sobrevivência.

Gostaria de agradecer a minha mãe Oxum, a senhora da organização e do amor que me acolheu e enxugou as minhas lágrimas em tantos momentos que nem saberia enumerar. Ela me ajudou a vencer dilemas pessoais e de autoconfiança e, principalmente, a descoberta de quem eu sou, posso dizer que vivi um movimento de descoberta da minha identidade e do meu amor-próprio, pois precisei olhar para a minha história e buscar forças para prosseguir na escrita, pesquisa e elaboração deste trabalho e conciliar com todos os outros aspectos da vida adulta.

Nesse sentido, agradeço a minha família: meu Pai, Claudio Ribeiro e ao Isaac de Jesus, meu irmão e meu grande amor. Sobretudo, meu agradecimento mais intenso vai para a dona Eunice Braga, minha mãe, que com o seu amor e cuidado me carregou no colo mesmo estando do outro lado do Brasil, em Belém do Pará. A sua força, sabedoria e bondade são referências para mim e eu agradeço a cada dia por ser seu filho. É tudo por e para você.

Eu não teria palavras para agradecer a minha melhor amiga, Tayana Pinheiro, mesmo distante esteve ao meu lado sendo um chão seguro para minhas dores e reclamações, sendo uma terra fértil para receber as minhas ideias e me ajudar a fazê-las crescer. Amiga, a nossa amizade vem de tanto tempo. E atravessando eras e fronteiras a gente segue junto e se apoiando. Obrigado por tudo.

Eu quero agradecer ao senhor Oxóssi, o orixá da sabedoria e do conhecimento, que me ensinou a ser mais contido, mais organizado, mais preciso em minhas ações e, principalmente, me ensinou o ser um bom caçador de informações. Nesse sentido, o meu agradecimento chega a minha orientadora, Lígia Goulart. Por toda paciência, dedicação e racionalidade empregada durante toda a construção deste trabalho de dissertação. Obrigado por me ensinar métodos, metodologias, pesquisa, organização e, principalmente, por me mostrar que era possível construir um trabalho de excelência acadêmica sem perder a minha identidade, gratidão.

Obrigado ao senhor Xangô e a senhora Iansã, orixás da justiça e da comunicação. Sem os seus cuidados e conselhos eu jamais teria alcançado a disciplina e a resiliência para entender os processos que em alguns momentos parecem que seriam intransponíveis, com vocês eu aprendi que tudo corre bem para todo aquele que trabalha com lealdade, empatia e com verdade no coração. Portanto, muito obrigado a cada amigo e colega que esteve em meu caminho me ajudando nas minhas batalhas, com diálogos, trocas de referências acadêmicas e conselhos construtivos.

A minha mais sincera gratidão a Lara Bitencourt que é a minha lagoa serena onde me acalmo, uma amiga que virou irmã, obrigado pelas risadas e pelos conselhos, mas principalmente, obrigado pelos abraços fraternos; ao Igor Rothenbach por tantos conselhos racionais e conversas transversais que me levaram a mudar de direção e qualificar os meus discursos; à Talita Fernandes que sempre foi uma mão amiga disposta a ajudar com sua sinceridade decisiva nas horas difíceis e que dividiu comigo anseios e medos por nossa condição de migrante neste estado e na UFRGS.

Gostaria de agradecer a Simone Flores, ao Aldo Oliveira, ao meu querido Bruno Silveira e outros colegas que me auxiliaram durante os processos que vivenciei em Porto Alegre - RS, tempo este que me fortaleceu e me fez entender a potência de uma amizade pautada em justiça e sinceridade.

Obrigado a Obaluaê e a Iemanjá, orixás que surgiram à dois anos em minha vida e trouxeram todo um mar de fartura, carinho, cura e renovação. Com o mar, mediante as suas oscilações, eu aprendi a navegar em meio às tempestades e calmarias da vida. Como o solo,

meus pés e pensamentos ficaram rígidos e resistentes, porém, sem perder a porosidade e infiltração que é inerente ao solo saudável.

Dedico essas palavras ao meu companheiro Felipe, o meu enteado Gabriel e a minha sogra Eloá. Eu agradeço por ter vocês em minha vida e poder chamar de lar aquilo que estamos construindo dia após dia. Felipe, obrigado pela paciência, pela compreensão, pelo amor e pelo apoio que sempre dedicou ao nosso relacionamento, você me ajudou a enfrentar todas as dificuldades nesses últimos 2 anos e eu nem sei mais quantas vezes o seu abraço me trouxe a saúde novamente. Você é o meu grande incentivador e isso é o que nos faz forte. Obrigado por ter escolhido entrar nessa aventura comigo.

Quero agradecer a Ogum por cada conselho de guerra e por ter me ensinado a forjar e fortalecer as minhas armaduras e armas e por ter me mostrado que um bom guerreiro tem sempre as armas preparadas, mas o guerreiro que sobrevive e se torna um general é sábio e é aquele que escolhe muito bem as batalhas que irá enfrentar. Ogum, obrigado por me mostrar que existe batalhas que valem a pena serem enfrentadas e existem batalhas que podem ser ignoradas, mas em todas elas eu serei o maior responsável pela minha vitória.

O meu profundo agradecimento a toda equipe da escola SESI de São Leopoldo, composta por colegas de trabalho incríveis, empáticos, sábios e que mostraram que é possível trabalhar com aquilo que se ama e ser muito feliz, fazendo a diferença e usando a maior arma de todas: a educação. Obrigado Duda, Rafael, Karol, Ana, Jéssica, Darlã, Gustavo, Augusto, Tati, Saulo e Cris.

Quando penso em alguns colegas queridos que estou alimentando a amizade e as trocas transdisciplinares e contribuições teóricas, eu penso na Fernanda, no Lorenzo, no Luiz, e no meu querido Will. Gente, quantas conversas e quantas misturas que já fizemos, adoro aprender com vocês.

Vou destacar esses três, pois se tornaram mais que amigos, somos os “Doces bárbaros” da área de humanas: Jean, Charles e Rafaella. Eu sou imensamente grato ao universo por construir tantas coisas lindas em nossos planos de aula, tenho certeza que estamos produzindo algo tão qualificado e mágico que iremos nos lembrar para sempre.

A minha gratidão chega ao grande Oxalá, senhor da paz e da temperança, aquele que carrega o mundo nas costas e por isso se curva. Minha vida não faria sentido sem os ensinamentos que emanam da sua existência: a sabedoria de um ancião, com a força de um orixá que sustenta a tudo e a todos. É assim que vejo a educação: algo que existe há tanto tempo e que com o passar dos tempos vai se modificando, se curvando, ficando mais sábia e carrega a responsabilidade de sustentar o mundo nas costas, sim, é a educação que muda e que

alimenta o presente, que reflete com o passado e que fomenta ações para o futuro. Desse modo, gostaria de agradecer também a todos os alunos que já tive a honra de exercer a minha profissão como educador de Geografia, espero que vocês saibam que eu mais aprendo com vocês do que ensino e isso é para mim a própria manifestação da educação.

Chegou a hora que palavras não são mais necessárias, neste exato momento, na hora de escrever esse último parágrafo, sinto como uma energia tomando meu corpo, uma energia de satisfação, de dever cumprido, de missão terminada, de fim de um ciclo. Uma trajetória que foi intensa, multissensorial e que jamais irá se repetir, assim como um rio que ao passar por um determinado lugar ele muda o lugar e é mudado pelo lugar ao mesmo tempo, assim eu encerro esse trajeto, e finalmente chego no oceano. Desaguo, me misturo, viro energia, vida, saberes e vivências na esperança de que esse movimento todo sirva para algo ou alguém nesse oceano que é o mundo. Leiam com carinho e muito amor este pequeno pedaço de mim, pois ele carrega uma quantidade incrível do autor, Stalin Braga de Lima.

## RESUMO

A dissertação faz uma explanação a respeito do jogo do RPG como possibilidade didática para ensinar Geografia na contemporaneidade. Construo uma trajetória de investigação que se baseia em uma metodologia alquimista, proposta por Cardoso e Paraiso (2013), para recolher dados, analisar textos, comparar experimentações e modificar os procedimentos. Nesse sentido, o projeto passou por diferentes focos, métodos, perspectivas teóricas e resultou nessa pesquisa-experimentação que foi dividida nas seguintes etapas: a) análise de textos sobre RPG, Ensino de Geografia, Gamificação, Ludologia, Território e Espaço Geográfico; fundamentado nos estudos de Santos (1978), Kaercher (2007), Rego (2002), Goulart (2011), Nunes (2014) e Schmit (2008); b) planejamento e aplicação da empiria de forma individual e integrada com profissionais docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir da prática do jogo do RPG; c) estudo comparado do material criado pelos alunos durante as três fases do jogo de RPG (cenário, personagens e narrativa colaborativa), com a proposta de trabalho dos conceitos de Ambiência, Corporeidade e Espacialidade; d) por fim, estabeleço um diálogo entre o jogo do RPG, conceitos de Geografia e a perspectiva integrada. O que resulta deste processo é um texto que propõe uma análise do uso do jogo do RPG enquanto proposta pedagógica integrada dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sua culminância se deu em um projeto de ensino que envolveu os componentes curriculares de Geografia, Sociologia, História e Filosofia, aplicado com estudantes do primeiro ano do ensino médio da escola Sesi José Pedro Fernando Piovan – São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil.

**Palavras-chaves:** Ensino de Geografia, RPG, Gamificação, Perspectiva Integrada.

## ABSTRACT

The dissertation makes an explanation about the role-playing game as a didactic possibility to teach Geography in contemporary times. I build a research trajectory that is based on an alchemist methodology, proposed by Cardoso and Paraiso, to collect data, analyze texts, compare experiments, and modify procedures. In this sense, the project went through different focuses, methods, theoretical perspectives and resulted in this research-experimentation that was divided into the following stages: a) analysis of texts about RPG, Geography Teaching, Gamification, Ludology, Territory and Geographic Space; based on the studies of Santos, Kaercher, Rego, Goulart, Nunes and Schmit; b) planning and application of empirics in an individual and integrated way with teaching professionals from the area of Applied Human and Social Sciences from the practice of the RPG game; c) comparative study of the material created by the students during the three phases of the role-playing game (scenario, characters and collaborative narrative), with the proposed work of the concepts of Ambience, Corporeality and Spatiality; d) finally, I establish a dialog between the role-playing game, Geography concepts and the integrated perspective. The result of this process is a text that proposes an analysis of the role-playing game as a pedagogical proposal. Its culmination occurred in a teaching project that involved the curricular components of Geography, Sociology, History and Philosophy, applied with students from the first year of high school at Sesi José Pedro Fernando Piovan - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brazil. This process of (trans) forming myself as a teacher led me to a very important change in my being a teacher. Thus, I discovered that classrooms are a place in movement and constitute the metamorphosis of goals, structures and combinations, and these elements can only be measured, weighed, compared, tested and refuted by the skillful "hands" of a teacher-researcher.

**Keywords:** Geography Teaching, RPG, Gamification, Integrated Perspective.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. Capítulo 01 - ALQUIMIA E RPG: O Que Isso Tem A Ver Com Geografia?.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Conhecendo o Alquimista .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Afinal, o que é RPG? .....</b>	<b>23</b>
<b>2. Capítulo 02 - RPG E GEOGRAFIA: BUSCANDO CHAVES MÍSTICAS PARA ALCANÇAR O EFEITO ESPERADO.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Cenários .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Personagens .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 Narrativa .....</b>	<b>49</b>
<b>3. Capítulo 03 - A METODOLOGIA ALQUIMISTA NA PRÁTICA DA PESQUISA.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Construindo a trajetória metodológica: os aspectos que influenciaram a pesquisa antes de iniciar a alquimia.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 Os experimentos que construíram o projeto de pesquisa .....</b>	<b>66</b>
<b>4. Capítulo 04 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SESI E A PERSPECTIVA INTEGRADORA .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 A proposta pedagógica da escola SESI-SL .....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 A proposta pedagógica integrada .....</b>	<b>77</b>
<b>4.2.1 - O jogo como possibilidade didática .....</b>	<b>82</b>
<b>4.3 Construção integrada do projeto trimestral .....</b>	<b>87</b>

<b>5. Capítulo 05 - ANÁLISE DA ALQUIMIA: PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR QUE FOI UTILIZADO NA ESCOLA SESI – SÃO LEOPOLDO – RIO GRANDE DO SUL.....</b>	<b>94</b>
<b>5.1 O planejamento trimestral da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da escola SESI-SL .....</b>	<b>96</b>
<b>5.2 Registro produzido pelos alunos .....</b>	<b>103</b>
<b>5.2.1</b> Descrição da cidade fictícia .....	103
<b>5.2.2</b> Ficha de Criação do Personagem .....	110
<b>5.2.3</b> Registro dos diários da narrativa .....	116
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Ônibus na cidade de Ananindeua-PA no ano de 2020 .....	18
Figura 2 - Foto da UFPA no ano de 2020 .....	20
Figura 3 - Descrição da cidade fictícia - Turma Carolina de Jesus .....	107
Figura 4 - Descrição da cidade fictícia - Turma Maria Montessori .....	109
Figura 5 – Ficha do personagem - Turma Maria Montessori .....	112
Figura 6 – Ficha de personagem - Turma Hannah Arendt .....	115
Figura 7 – Registros das narrativas - Turma Marie Curie .....	119

### MAPA CONCEITUAL

Mapa conceitual 1 – Jogo de RPG .....	27
---------------------------------------	----

### QUADRO

Quadro 1 – Atores do jogo de RPG .....	28
Quadro 2 - Quadro demonstrativo do projeto trimestral da escola SESI-SL .....	94
Quadro 3 – Elementos do planejamento do segundo trimestre da área de CHSA .....	98

## **LISTA DE ABREVIATUR/**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EJA - Educação de Jovens e Adultos

SESI - Serviço Social da Indústria

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CHSA - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

RESEX - Reserva Extrativista

PA - Pará

RS - Rio Grande do Sul

RPG - Role Playing Game

NPC - Non-Player characters

D&D - Dungeons e Dragon

PPP - Projeto político-pedagógico

CHSA – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

## **Alquimias: Possibilidades Didáticas Para o Uso do RPG no Ensino de Geografia.**

Esse texto é dedicado a você que exerce a docência, que estuda ou que faz pesquisas, esse texto conversará com essas três categorias de pessoas na intenção de ampliar o debate sobre o uso de práticas de jogos em sala de aula. Considero que seja impossível escrever algo no âmbito do ensino sem levar em consideração inicial a experiência do ser estudante, as vivências do docente e o ímpeto do pesquisador.

Gostaria de deixar marcado que ao longo da minha trajetória como indivíduo, percebi que somos resultado da tríade entre docente, estudante e pesquisador e é da junção dessas três palavras/categorias/funções que inspira o título desse trabalho. Pesquisar, aprender e ensinar eu rebatizo como exercício da alquimia, portanto eu me autoproclamo um aprendiz de alquimista.

Mas por que alquimia? O que tem a ver esse título com o objetivo deste trabalho? O que exatamente iremos ler neste trabalho? O que é RPG (Role Player Game)? Estas e outras perguntas devem estar se montando na sua mente agora e que bom que estão surgindo, pois é a partir da sua curiosidade que o texto irá se tornar uma experiência alquímica e que irá gerar algum tipo de alteração de aprendizagem. Vamos lá.

Em primeiro lugar, a alquimia que uso como metáfora está vinculada à antiga prática medieval de pesquisa e experiências com elementos químicos, metais e ervas para obter alterações em diferentes tipos de objetos, ou seja, o objetivo do alquimista era juntar seus conhecimentos botânicos, químicos, biológicos, médicos, físicos e até astrológicos para gerar uma mudança/alteração fazendo algo tornar-se outro algo. Exemplos clássicos da prática, os alquimistas buscavam transformar chumbo em ouro, e nessa tentativa acabavam descobrindo uma quantidade considerável de formas de uso dos elementos químicos e resultados de misturas.

Será que o alquimista de antes não são os cientistas de hoje? Entendo que a transformação em ouro é na verdade transformar algo que ainda não sabemos o que é e nem como reage em diferentes condições. Dessa curiosidade nasce o conhecimento, o “ouro”.

A ciência está lotada de exemplos de descobertas, nas quais, os pesquisadores foram surpreendidos com resultados obtidos sem querer, enquanto buscavam outras coisas que jamais conseguiram fazer.

Devaneios a parte, o que me chama atenção na função de um alquimista é o fato de que um alquimista não realiza as suas experiências por ter respostas já finalizadas. Quem já fez pesquisa sabe que aquilo que buscamos provar por meio de metodologias e procedimentos é na verdade uma forma de provar que o que está dizendo está correto e a escolha de conceitos e práticas é na verdade uma repetição de práticas que já estão institucionalmente cristalizadas.

O que me chama atenção com a história dos alquimistas é que eles são movidos pela curiosidade de descobrir o porquê e o como das coisas, eles buscam alterar o seu estado de ignorância sobre algum objeto, material ou assunto e aplicam diferentes métodos de misturas e procedimentos para produzir conhecimentos, anotações e considerações. Ou seja, o alquimista realiza os seus experimentos não para achar respostas, ele coleta informações mesmo que elas gerem mais perguntas.

Tal qual um processo alquímico, a pesquisa que eu desenvolvi neste trabalho tem o objetivo de construir uma relação entre o jogo do RPG e o ensino de Geografia para construir possibilidades didáticas.

A relação entre alquimia e esse trabalho de dissertação gera se localiza nos movimentos feitos dentro da pesquisa, primeiramente trazendo o jogo de RPG para o centro do debate investigando de forma teórica e prática. A partir das leituras de Schmit (2008), Frias (2009) essa mistura sai do senso comum da minha experiência como jogador de RPG e passa a se embasar em teorias e autores que já o investigaram anteriormente.

Com o tempo, a pesquisa precisou ser revista e ampliada tocando em outras áreas do conhecimento e interagindo com outros profissionais (professores, coordenação pedagógica, orientadora do mestrado) para chegar a uma Proposta Pedagógica Integrada (SILVA, 2017) (GOULART, 2011), base para a construção do projeto trimestral na escola em que realizamos a empírica da pesquisa.

Posteriormente, esse projeto foi construído de forma colaborativa com outros docentes e a empiria se deu na Escola José Pedro Fernando Piovan, em São Leopoldo-RS. Avaliarei os resultados obtidos com a aplicação do projeto e essa análise será desenvolvida a partir da instrumentalização procedimental dada pela metodologia alquimista (Cardoso e Paraíso, 2013).

A partir da aplicação da empiria, busco encontrar aproximações com os conceitos de Ambiência (REGO, 2002), Corporeidade (NUNES, 2014) e Espacialidade (MASSEY e KEYNES, 2004) e a pesquisa se deu na Escola José Pedro Fernando Piovan, em São Leopoldo-RS.

## **Capítulo 01 – Alquimia e RPG? O que isso tem a ver com Geografia?**

### **1.1– Conhecendo o Alquimista**

Com a metodologia alquimista aventuramo-nos a construir uma narrativa, que é fruto do híbrido que nos cerca, sabendo de nossa implicação nessa construção e explicitando nossa posição nessa construção. Aceitamos, com a alquimia, relatar significações, enunciações, sensações, sentimentos. Priorizamos o modo de “funcionamento” de um discurso, de um texto, de uma aula, de um artefato. (CARDOSO E PARAISO, 2013, p.06)

De acordo com as autoras, a metodologia alquimista começa muito antes do cronograma da pesquisa em si, mas ela é uma mistura entre a história de vida do pesquisador e tudo que ele consegue compreender a partir do momento que ele escolhe os procedimentos e assim a forma individualizada de relatar e analisar, seja um discurso, um texto, uma aula ou um jogo.

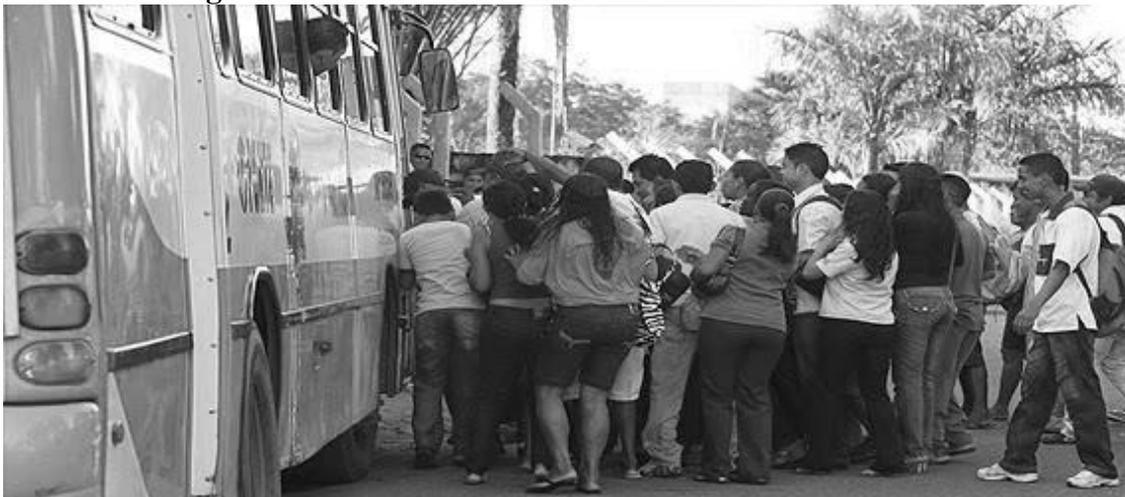
Por esse motivo, considero importante construir uma narrativa para marcar as trajetórias de vida que fiz durante o meu processo de ser/viver, marcando como trama principal da narrativa o objetivo da busca do conhecimento através do sistema público de escolas e universidades no Brasil. Construí a narrativa em três fases que seguem uma ordem de descoberta do ser estudante, ser docente, ser pesquisador.

A aventura do alquimista se inicia como estudante. O princípio de tudo se faz em terras distantes do Rio Grande do Sul, mais especificamente em uma cidade chamada Ananindeua, região metropolitana de Belém do Pará, o segundo maior município do estado, com 530.598 habitantes em 2020 (FONTE: IBGE, 2020).

Ananindeua é um município fruto do processo de gentrificação da capital do Estado e marcado por diversos rios e várzeas em sua paisagem, embora grande parte deles tivesse sido aterrada. A maior parte da cidade de Ananindeua é constituída de grandes periferias que

nasceram através de programas de habitação popular ou a partir de invasões de terrenos particulares e instituindo moradias improvisadas. Nesse local vive um povo alegre e moreno que muito cedo aprendeu a sobreviver em meio às adversidades da falta de saneamento, falta de abastecimento de água, transporte público precário e entre outras condições adversas que não é novidade para quem conhece as características das periferias do Brasil.

**Figura 1 - Ônibus na cidade de Ananindeua-PA no ano de 2020**



(Fonte: site: <https://ananindeuadebates.blogspot.com/>, acessado 05/11/2020)

É neste cenário que a nossa aventura começa. A cena é a de um menino que parece ter 11 anos de idade. Ele se esgueira por entre as pessoas para tentar conseguir um lugar para sentar no ônibus, usa uma mochila maior que as suas costas e uma meia que vai até os joelhos. No bairro em que mora, não há escolas de quinta série (atual sexto ano) e é enfrentando esse primeiro desafio que o estudante começa o primeiro dia em que sai de casa em busca de conhecimento, esperança e liberdade.

Por sorte o menino franzino consegue entrar no ônibus mesmo sendo levemente esmagado; a sua grande mochila incomodava as pessoas que o olhavam com raiva, mas ele nem sabia identificar esse olhar ou não queria identificar, porque o que importava mesmo era ir à escola. Nesse dia ele não conseguiu se sentar e precisou ficar por 1 hora e 15 minutos em pé e olha que a sua casa ficava a três quadras do final da linha, imaginem o quanto esse ônibus ficou cheio.

Esse foi o primeiro de muitos dias em que o garoto precisou ir em pé e esmagado no ônibus, espremido em uma vã clandestina ou ficar de favor na casa de parentes por conta das greves de rodoviários, recorrentes na cidade. Nesse contexto, às vezes triste, às vezes feliz,

não era difícil perceber que o garoto se desligava daquele mundo de dificuldades, seu olhar vagueava entretido como a possibilidade de jogar, pois ele havia conhecido o incrível, o RPG.

Aluno de escolas públicas e de cursinhos pré-vestibulares populares, o garoto enfrentou o que a maioria das crianças pobres no Brasil enfrenta: escolas sucateadas, professores mal remunerados, falta de algumas disciplinas, sala de aula sem estrutura e lotadas, quente, muito quente e muitas das vezes sem cadeiras.

Até os 18 anos, o garoto que agora já era um jovem moreno, de olhos castanhos escuros e quase sempre marejados, era considerado alto para a estatura média dos habitantes da sua região, porte atlético e com um sorriso largo constante.

Um dia, no terceiro ano do ensino médio, indeciso entre pelo menos 07 profissões, quando indagado pelo seu professor de Língua Portuguesa sobre qual futuro profissional iria seguir, responde, com uma voz rouca e bastante eloquente para os jovens da sua idade.

*- Bem professor, sinceramente eu tenho dúvida entre Administração, Engenharia Civil, Física, Matemática, Geografia, Direito e Educação Física. Mas seja qual área eu escolher eu quero aprender a ser professor desses conhecimentos. Então a minha resposta é: quero ser professor!*

Nesse momento a decisão estava tomada e uma nova fase se iniciaria, a busca pelo ser docente. Aos 19 anos, o jovem consegue passar em uma universidade pública, a Universidade Federal do Pará - UFPA, uma alegria para ele e para toda a família: o garoto de família humilde, com um pai artesão e uma mãe vendedora autônoma havia conseguido entrar na universidade, o primeiro da família. Sua conquista, lhe causava orgulho principalmente por que sabia que depois dele outros familiares e pessoas próximas iriam se inspirar no seu exemplo. E foi o que aconteceu.

Vamos transportar o nosso cenário para uma das maiores universidades do Brasil, a Universidade Federal do Pará (UFPA), uma gigante em pesquisa, ensino e extensão, às margens do Rio Guamá. Para ele, a universidade era um sonho que se tornava realidade e em cinco anos deveria aprender a ser professor. Ele entrou no curso de Geografia ficando em terceiro colocado na vaga de cotas para escolas públicas. Iniciava, então, sua busca pelo ser docente.

**Figura 2 - Foto da UFPA no ano de 2020**



(Figura 1: <https://www.oliberal.com/para/ufpa-oferece-1-400-vagas-em-cursos-de-educacao-a-distancia-1.337093> , acessado em 06/11/2020)

O jovem encontrava dificuldades de subsistência básica no curso: transporte, alimentação, materiais para leitura e outros tipos de insumos que um universitário precisa para conseguir realizar/cursar de forma razoável a graduação que escolheu. Desde muito cedo, ele trabalhava aos domingos com o pai vendendo sandálias de couro da Praça da república, o lugar onde artesãos se encontram para fazer a venda de seus produtos. Mas ainda assim o dinheiro não era suficiente.

Foi aí que algo aconteceu. Dizem que coisas boas acontecem para pessoas boas. ele conhece um professor da universidade que, percebendo seu empenho e desenvoltura na hora de apresentar trabalhos em público, o convida para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID em Geografia. Inicialmente sem receber bolsa, mas posteriormente começou a receber a bolsa do Governo Federal, por meio de programas de apoio à pesquisa científica, o ano era 2012.

O jovem fez parte do grupo por cerca de quatro anos e, agora sim, o ser docente ganhava forma, pois o grupo começou com dez pessoas e, até o momento da sua saída, contava com vinte e cinco bolsistas. Eles faziam ensino, pesquisa e extensão por meio da ação conjunta com escolas da rede pública da capital e do interior do estado e levantando diversos temas de pesquisa que mostraram para aquele jovem que a educação no Brasil está muito longe de ser homogêneo.

Em um dos artigos, que o então acadêmico de Geografia escreveu, cita:

No que tange ao currículo, assim como acontece no que tange as diretrizes operacionais, há um hiato. O currículo oficialmente utilizado nas atividades educativas é o mesmo currículo oficial de geografia definido para todas as escolas formais. Há uma clara inadequação deste currículo à realidade do educando na medida em que ele reproduz uma visão enciclopedista da educação e não dialoga com as necessidades e com a condição em que se encontra o educando, cabendo ao professor encontrar alternativas para que em sala de aula o currículo possa ser adaptado para se aproximar do contexto socioeducativo. (NETO A.O. NETO, C.B. LIMA, S.B. 2015, p. 08)

Essa crítica em relação ao currículo institucionalizado e as múltiplas realidades de vida que eram encontradas na sua experiência como docente, fala sobre um marco na carreira de aspirante a docente, ele percebe que o ensino do Brasil segue uma lógica de adequação do estudante aos processos de ensino, e se tratando da Geografia é mais rígido ainda, pois o que era/é ensinado nesse modelo é a dura repetição de informações e descrições de paisagens e espaços geográficos, mas sem trazer relações com a vida do aluno.

Ambientes educacionais como a Socioeducação, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, escolas multisseriadas em Reservas Extrativistas - RESEX, escolas de bairros periféricos da cidade de Belém-PA e participando de projetos junto à Escola de Aplicação da UFPA. Monitorando e formando professores, foram alguns dos lugares experimentados durante a estada na universidade. Assim, esse jovem passa a questionar sobre o fazer docente e é nessa tempestade de dúvidas sobre a prática do ensino/aprendizagem que ele se descobre também pesquisador, não por estar em uma universidade, mas por não se conformar com aquilo que já está dado.

Essa ruptura entre aprender a ser docente e o tornar-se docente nasce com o entendimento que um professor é também um pesquisador, primeiro por ser responsável em mediar o conhecimento e construir pontes até os seus alunos, mas, sobretudo, ele é um pesquisador de histórias de vida dos seus alunos e faz parte do seu trabalho sintetizar a teoria com as necessidades e interesses do cotidiano dos seus alunos.

Um ano após a publicação do artigo “ENSINO DE GEOGRAFIA E SOCIOEDUCAÇÃO: DESAFIOS AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM” (NETO E LIMA, 2014), o jovem que agora é adulto, decide se mudar. Ele decide buscar mais conhecimento—em outras terras. Foi então que ele buscou uma das poucas universidades do

Brasil que possui uma linha de pesquisa de pós-graduação específica para o ensino de Geografia, ele foi atrás da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O jovem compreendeu diferentes teorias, e o processo de construir-se mestrando foi emancipador em diversos aspectos cognitivos e pessoais. Quando em uma aula ele, que já tinha experiência com o jogo de RPG, enxergou a possibilidade pedagógica de fazer uso do RPG por dois motivos: a sua experiência prévia como jogador do jogo de RPG e o segundo motivo surge na pós-graduação, na disciplina “Poéticas da diferença e educação: ler, escrever, traduzir-se” em que discutiam o livro *Crítica e Clínica* de Gilles Deleuze (1997).

A aula transcorria e eles discutiram sobre a possibilidade de cura que a literatura carrega. Deleuze fala sobre a forma em que um escritor usa a força da criação para expressar suas “neuroses” e “doenças”. Essas doenças são clinicadas pelo exercício da escrita na terceira pessoa, quando o sujeito não é mais nem o eu e nem o tu, concede ao escritor a possibilidade de explorar o devir, ou seja, tira o comprometimento de uma descrição e possibilita uma escrita liberta e carrega aspectos do viver/existir do indivíduo, tudo isso através da mescla entre real e fábula que é inerente à literatura.

Outro aspecto que o pesquisador achou interessante nessa leitura e estudo em grupo está contido nesta citação:

A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma saúde de ferro (haveria aqui a mesma ambiguidade que no atletismo), mas ele goza de uma frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe contudo devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossível. (DELEUZE, 1997, P.08)

Ele compreendeu que a escrita de uma narrativa é sempre falar sobre si próprio, seja de forma implícita como “Alice no país das maravilhas” ou explícita como “Quarto de despejo”, o fato de escrever é permitir que o devir possa ser um meio de cura para as vivências que o indivíduo presencia e muitas vezes deixam marcas e nos transformam.

Foi nesse momento que percebi o jogo de RPG como uma forma de criar histórias por meio de uma terceira pessoa. Ele percebe o jogo de RPG como uma forma fantasiosa de expressar as vivências/existências mesmo que de forma implícita. Ou seja, muito do que é criado no jogo é uma saída para “doenças” que coletamos no dia a dia do viver/existir.

A missão do pesquisador agora é mostrar essas relações do jogo com a construção de histórias e que esse produto é um caminho para construir relações porosas entre professores e alunos. O objetivo do jovem é produzir um caminho teórico e metodológico que permita que pessoas que nunca ouviram falar do jogo de RPG possam enxergar possibilidades do uso do jogo para as aulas de Geografia.

E é aqui que começamos a fase final dessa narrativa, hoje o adulto que é estudante, é docente e é pesquisador está escrevendo esse texto, quase como uma queda livre. Sabe aqueles momentos em que a nossa vida passa diante de nossos olhos? É exatamente como me sinto. Olhar para traz e perceber os caminhos trilhados são a construção de uma literatura e demonstra por meio de narrativas de vida as trajetórias que o eu, indivíduo, viveu/existiu até o momento final de escrita desse trabalho.

Espero que você, leitor, esteja muito curioso quanto a esse texto e cheio de incertezas, pois serão delas que sairão as maiores interpretações e movimentos de troca. Dito isto, vos apresento o alquimista: eu, um estudante/docente/pesquisador, com dúvidas maiores do que quando comecei esse trabalho em 2018, mas carrego certezas momentâneas que vou dividir com vocês nas próximas páginas.

## **1.2 – Afinal, o que é RPG?**

Afinal o que é RPG? O objeto de estudo deste trabalho é o Jogo de RPG aplicado no ensino de Geografia. Mas para que isso aconteça é necessário primeiramente significar o que é o jogo do RPG e como ele funciona para promover a aplicação.

Para que o leitor consiga entender o que é o jogo, bem como, suas regras e como funciona, preciso, primeiramente construir uma base teórica sobre o RPG.

Quando me perguntam o que é o RPG é difícil construir de forma rápida e clara uma explicação simples para algo tão complexo. Mesmo sendo praticante/jogador desde os 12 anos de idade, a banalidade da ação de jogar me leva a ter dificuldades de tornar didática a explicação do jogo. Tentarei.

Início destacando que o *Role Playing Game* (RPG) pode ser classificado em cinco diferentes tipos distintos: RPG de mesa, live-action, aventura solo, RPG eletrônico solo e os massive multiplayer online role playing game (MMORPG, 2008). Assim, o primeiro aspecto

a ressaltar é que existem muitos RPGs com distintos sistemas de regras e níveis de dificuldades.

Portanto, ao se referir ao RPG é sempre importante apresentar as regras a partir das quais será jogado. No nosso caso, cabe destacar que o objetivo é estabelecer a potencialidade de seu uso nas aulas de Geografia e sua contribuição para aprendizagem integrada. Nesse sentido, as regras serão estabelecidas não para dificultar as ações, nem para competir, mas para desenvolver conceitos fundamentais no processo de aprender quais sejam a interação, a cooperação e a colaboração.

O RPG faz parte dos denominados jogos de representação, assim caracterizados por Schmit:

Os jogos de representação, dentre eles o RPG, são atividades cooperativas nas quais um grupo de jogadores, geralmente em número de quatro a dez, cria uma história de forma oral, escrita ou animada e não-linear, utilizando-se como plano de jogo a imaginação, esboços, gestos, falas, textos e imagens. Cada um dos jogadores, com exceção de um, representa uma personagem da história, com características próprias pré-definidas. Os jogadores restantes assumem o papel de narrador (ou mestre de jogo, entre outros nomes), sendo responsável por descrever o cenário, além de representar todos os coadjuvantes, antagonistas e figurantes, denominados non-player characters ou mais comumente NPC. Não existe competição direta entre os jogadores (a não ser que essa faça parte da trama). É, portanto, um jogo de socialização de pequenos grupos (...) (SCHMIT 2008, p.11).

O RPG é um jogo de interpretação que envolve alguns jogadores e um mestre, os quais constroem histórias por meio de narrativas, que promovem o desenvolvimento do jogo. Os jogadores carregam funções diferentes com graus de participação distintos. No entanto, todos são importantes e contribuem para o funcionamento do jogo, portanto, existe um potencial significativo na cooperação e na colaboração para efetivar a prática de jogar RPG.

Schmit (2008) refere o estado da arte acerca do RPG examinando como o RPG chega ao Brasil e como vem sendo estudado, a partir dos anos 1980. Destaca a análise desse jogo como potencial pedagógico para diversos componentes curriculares serem trabalhados com alunos da educação básica, o mesmo autor também posiciona pedagogicamente a prática com o RPG como uma possibilidade de trabalhar conceitos de Vygotsky .

Pereira (2003), é outro autor que discute o uso do RPG comenta que o RPG começa a ser usado como possibilidade pedagógica a partir da década de 1990.

Schmit (2008) define o RPG, resumidamente, como um jogo de representações cooperativas que envolvem jogadores e um mestre. Destaca em sua análise duas palavras chave: a representação e a cooperação.

Os jogadores e os mestres envolvem-se mutuamente em uma construção que utiliza a imaginação e a criação, em que assumindo papéis distintos na formação de personagens, os jogadores interagem com o mestre.

Os jogadores são aqueles que irão construir seus personagens fictícios e serão responsáveis por pensar como esses personagens irão vivenciar situações problemas, bem como, construir soluções conjuntas entre os outros jogadores.

Sobre a representação e cooperação no RPG, Schmit (2008) afirma que podem ser potencializadas e utilizadas para elaborar atividades pedagógicas, na busca de alcançar elementos da vivência dos alunos, especialmente aquelas relacionadas às temáticas propostas pelos componentes curriculares, por exemplo, na História, na Física, na Química, Literatura, Língua Portuguesa e na Geografia.

Em sua análise sobre o RPG, o mesmo autor destaca dos escritos de Vygotsky, os conceitos de cooperação e de imaginação. O referido autor traz alguns conceitos que podem ser analisados no jogo do RPG.

O autor entende que os jogos são capazes de fomentar aproximações entre os alunos e essa cooperação que é gerada permite que a zona de desenvolvimento proximal tenha possibilidade de ser desenvolvida entre o aluno com o professor e entre os alunos entre si. O conceito de jogo, por sua vez surge com o uso de regras (sistema do jogo do RPG) e com a dinâmica aplicada de interação entre os personagens.

Esse desenvolvimento do pensamento propostos nos escritos de Vygotsky quando se refere ao papel do jogos, se configura no ato do grupo realizar uma atividade em colaboração e o jogador, nesse sentido, é levado a confiar e a receber ajuda de outras pessoas para realizar a ação que é necessária para que a situação problema seja solucionada. Assim, concordo com Smith (2008) quando refere que percebe elementos da teoria de Vygotsky na forma em que os jogadores se relacionam e constroem as suas interações por meio da cooperação.

Prestes (2010) amplia a compreensão da teoria Vygotsky, a autora, constrói uma teorização acerca da formação do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP),

embasada em uma nova leitura permitida por meio da retradução do conceito de *zona blijaichego razvitia* (a ZDP).

A autora traduz para zona de desenvolvimento iminente. Ela pontua duas importantes considerações sobre esse novo antigo conceito. A primeira diz respeito à colaboração que é exercida e não precisa ser algo unilateral, mas sim uma interação de troca de habilidades e que essa troca ofereça condições de ensino/aprendizagem mútua e não somente do aluno mais apto para o aluno com mais dificuldade.

A segunda colocação é que mais me chamou atenção é que essa interação não é necessariamente mediada por uma atividade escolar que o professor direcionou para os alunos, mas a colaboração pode emergir de interações de imitações, atividades de manipulação de objetos e por brincadeiras, como no RPG.

Como se a zona blijaichego razvitia tivesse somente lugar na atividade escola. Vigotski refere-se à importância dela somente à atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira. (PRESTES, 2010, p.170)

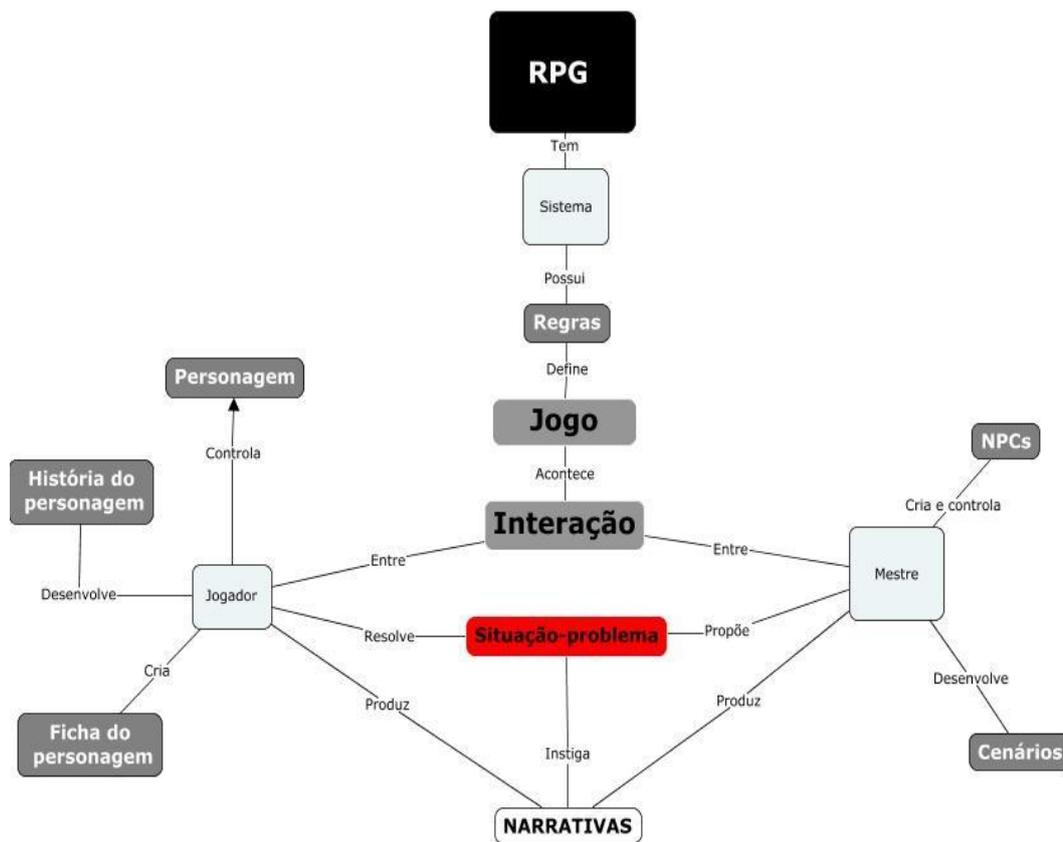
Ou seja, a centralidade da iminência não está em receber auxílio de um colega que já entenda quais habilidades são mobilizadas em uma determinada atividade escolar, mas a zona de desenvolvimento se forma com a iminência de ter alguém por perto que desperte mesmo que de forma indireta, aquela habilidade e essa interação transcende a relação do professor com o aluno. Isso me leva a compreender que o mestre do jogo de RPG não precisa ser o professor, mas um aluno também pode assumir esse papel e fomentar processos que desencadeiam o desenvolvimento dos demais alunos.

Assim, cabe referir então quem são os elementos constitutivos do RPG: mestre, jogadores/personagens; e o que é produzido no desenvolvimento do jogo: cenários e narrativas.

O mestre é responsável pela criação do cenário, espaço onde se passa a história. Esse é o local em que as ações se desenvolvem, portanto é constituído por elementos naturais e sociais, isto significa que é o lócus dos jogadores. Ele também cria e controla outros personagens, chamados de *Non-Player Characters* (NPC) os quais são os responsáveis pelas situações problemas produzidos, essas situações problema são os provocadores de interesses e das interações entre os jogadores.

Desse modo, as narrativas são a junção dos NPCs e dos cenários criados pelo mestre, o qual sempre produz situações problemas. Ao serem narradas, para os jogadores, tais situações problema incitam a busca de solução que nesse processo, sempre interagem entre si.

### Mapa conceitual 01 - Jogo de RPG



(LIMA S.B., 2021)

O mapa conceitual acima demonstra uma representação dos elementos constitutivos do RPG descritos no texto. Percebe-se que a narrativa, é o ato de jogar em si, resultado da interação de três elementos estruturantes, ou seja: um mestre, dois ou mais jogadores submetidos a uma ou mais situações problema que por meio da representação produzem a ação e o movimento do jogo.

Frias (2009) contribui com a pesquisa na compreensão da representação que existe no jogo. Proposta por Schmit (2008), elaborando a ampliação do sentido da representação que passa da simulação ou imitação de algo já existente, para a possibilidade de criação de formas

de expressão de ações autorais, baseadas nas experiências do jogador como indivíduo, às quais são somadas as possibilidades do jogo.

[...] o termo representações não está sendo utilizado no sentido de simulações, visto que o propósito do jogo não é o de propiciar oportunidades de treino ou de experiência profissional, como nas simulações, e sim o de propiciar oportunidades de representação de ações, ou seja, de estimular a experimentação de outros papéis, num plano lúdico e num plano de performances teatrais. (FRIAS, 2009. p.18)

A representação que Frias nos aponta não faz referência ao teatro, mas a representação envolve ações diretas que fala sobre a observação e interpretação do mundo, o jogador de RPG constrói ações por meio da sua vontade e intencionalidade mediada pelas regras do jogo e pela coerência atribuída à narrativa que está sendo fomentada.

O conjunto de ações é o que produz a narrativa, portanto a representação que está ligada a representação teatral fomenta a construção das cenas que compõem o jogo de RPG. Quando o mestre descreve a cena (cenário) colocando elementos do ambiente (a rua, a praia, sobre um viaduto, em um cinema lotado, etc), evidenciando o que os NPCs fazem, eles falam, elaboram perguntas, gritam, conversam entre eles e os outros jogadores da cena) e/ou agem (correm, caminham, se apropriam de algo, telefonam, atravessam ruas ou correm) os jogadores recebem a deixa para interagir com esse cenário. Esse movimento desempenhado pelo jogador, dentro do jogo, é chamado de ação.

A diferença da ação no RPG com a representação desempenhada no teatro está na complexidade de algumas ações, pois no RPG elas não são plenamente livres, o jogador precisa atentar para alguns detalhes que limitam as suas ações, detalhes esses que são construídos passando pela mediação do mestre dentro do jogo que é o responsável em criar situações-problema que direcionam a ação dos jogadores no sentido de problematizar e tencionar sobre as narrativas construídas colaborativas.

A tabela a seguir mostra com mais detalhes as características dos atores (mestre e jogadores) no RPG

**Quadro 1 – Atores do jogo de RPG:**

	<b>Mestre</b>	<b>Jogadores</b>
<b>Quem é</b>	É aquele que narra a história, organiza o jogo, cria o cenário, as histórias, a trama. Além disso coordena todas as ações, atuando como juiz para garantir que as regras definidas sejam cumpridas e	São aqueles que criam os personagens e estão na narrativa, proposta pelo mestre, de forma cooperativa. Pode ser mais de um.

	o jogo aconteça. Só existe um em cada jogo.	
<b>O que faz</b>	É o responsável pelo jogo, aquele que constrói a história, utilizando elementos visuais (desenhos, fotos ou vídeos) e sonoros como músicas. Sua função principal é a narração e descrição das cenas por meio de relatos orais, mas desempenha papel de fiscalização para que o jogo aconteça.	Criam o personagem a partir de orientações contidas em uma ficha (nome, idade, profissão, religião ou raça). Nessa ficha (do personagem*) está a descrição das características físicas, cognitivas e sócio emocionais do personagem. Essas informações aparecem na construção da ficha e na história de vida que é previamente criada pelo jogador (podemos chamar de <i>Background</i> )
<b>Exemplo de ação</b>	<p><b>Ex:</b></p> <p>Mestre inicia dizendo: vocês estão caminhando sobre um prédio, está frio e são 18 horas em Porto Alegre. O céu da cidade está cinza, isso indica que vai cair uma chuva forte. O trânsito está agitado e do alto do prédio em que estamos se consegue ver parte do mercado público e a rua Sarmiento Leite. À direita, olhando para Oeste conseguem perceber o Guaíba, que se mostra entre um emaranhado de prédios e construções que o antecedem. Do alto do 15º andar do prédio em que estão, na esquina da Rua Borges de Medeiros com a Rua Salgado Filho, vocês podem perceber que se inicia uma passeata. Parece que será alguma manifestação a respeito de mudanças na constituição, relacionadas a algumas transformações que o chefe do Governo Federal,</p>	<p><b>Ex:</b></p> <p>Jogador 1</p> <p>Eu fico observando a passeata começar e presto atenção para ver se tem bandeiras de partido para identificar quais seriam as razões daquela manifestação. Em seguida, puxo meu celular e procuro notícias no Facebook e no Google. Então, me pergunto: será que as redes sociais têm informações sobre essa manifestação?</p> <p>Jogador 2</p> <p>Movimento-me olhando para a chuva que estava se aproximando e comento: parece que irá cair um temporal por isso pessoal, o que acham de irmos embora logo? se essa passeata começar e a chuva iniciar o UBER vai ficar muito mais caro. Vocês</p>

	recém eleito, está realizando.	sabem que esses aplicativos ficam mais caros em condições como essas.  Jogador 1  — Gente, olha o que eu achei no Google! Parece que essa passeata é contra um modelo de militarização das escolas que começa a ser colocada em prática no Brasil. O que acham? Parece que querem que essas escolas sejam implementadas em muitas cidades.
--	--------------------------------	--

Como se pode perceber, no exemplo do quadro, o RPG se constitui a partir de narrativas produzidas pelo mestre, o qual tem papel central no processo de desencadeamento da história. Sua função é conduzir a narrativa no sentido de provocar a interação dos jogadores e motivá-los para participarem do jogo. O mestre tem uma função que não pode ser desempenhada por qualquer pessoa, por isso geralmente quem assume essa função no jogo, possui a capacidade de envolver os jogadores na teia da narrativa.

A interação referida consiste em fazer a narrativa se movimentar a partir das ações dos personagens, de forma que comecem a protagonizar ou direcionar a história que está sendo construída no jogo. Cada elemento nesse jogo tem papel diferente e atua conforme os espaços que consegue produzir com suas ações. Assim, a função do mestre é estimular a troca entre os jogadores, para que possam produzir um jogo interessante e coerente e, é claro, que as pessoas participantes se sintam entretidas.

O mestre é responsável pela mediação da ação desempenhada pelo jogador e, dependendo da ação, há a possibilidade de ser plenamente executável, ou oferecer algumas dificuldades de execução ao jogador ou, ainda, ser vetada pelo mestre. Ele é um “deus” no jogo, pois tem o poder de desconsiderar qualquer ação de um personagem, pode interferir na ação de um personagem quando ele considerar que aquela ação não está em alinhamento com o princípio da cooperação dentro da narrativa. E também, se a ação do jogador não está sendo coerente, nem com o a narrativa que está sendo construída, nem com a ficha do personagem ou com o sistema de jogo.

O movimento da dinâmica do jogo, depende fundamentalmente da compreensão prévia dos jogadores do significado de três palavras-chaves, a saber: teste, ficha do personagem e sistema. Essas não são palavras quaisquer, pois impõem o movimento ao jogo, daí seu relevante papel no RPG. É essencial que os jogadores dominem esses instrumentos (teste, ficha de personagem e sistema) para que o jogo se efetive.

O teste é proposto para os jogadores no sentido de aferir sua capacidade para vencer os desafios propostos. Esse teste será dado por meio de jogadas de dados. O lançamento de um dado determina, por meio de um número, qual a característica/habilidade do jogador/personagem será utilizada naquela jogada, daí estabelecer se isto lhe coloca em vantagem ou desvantagem em relação ao desafio proposto pelo mestre.

O teste se refere basicamente ao lançamento do dado. Assim, conforme Poll e Giraffa (2015, p.1080).

Tradicionalmente, a mecânica desse tipo de jogo consiste em descrições sobre fatos e cenários, aplicação de determinadas regras para dar consistência às ações declaradas pelos jogadores e o uso de um mecanismo que adicione aleatoriedade ao jogo. Para garantir esse último aspecto, em geral, utilizam-se jogadas com dados.

Os dados são formas de escolhas do tipo de dificuldades a que serão submetidos os jogadores. Eles são usados para testar a capacidade dos jogadores de ir em frente no que diz respeito à ultrapassar o desafio proposto na narrativa do mestre.

Quanto as fichas dos personagens, estas são instrumentos criados pelos jogadores para caracterizar os personagens de um jogo de um determinado sistema (conjunto de regras a partir das quais o jogo se desenrola). Nelas são descritas características físicas, psicológicas, cognitivas, culturais e sociais dos personagens, por isso são produzidas evidenciando atributos e habilidades. É a ficha que permite saber se o personagem, a partir de suas características pode ou não desempenhar uma determinada ação no jogo. Caso essas características não possam ou não sejam úteis no momento de resolver uma situação problema, o jogador ainda pode acionar os outros mecanismos, dependendo da sua criatividade para buscar a solução para o problema, até mesmo outros participantes podem cooperar nessa ação.

O movimento do jogo é definido no início do processo quando se estabelece o sistema, isto é, o conjunto de regras que norteiam o tipo de RPG que será jogado naquele contexto,

inclusive se é um jogo de apenas um momento/dia/situação ou se ele prossegue em outros momentos, constituindo o que se chama de campanha.

Para ilustrar a ação do mestre em relação a atuação sobre os jogadores mobilizando dificuldades ou facilidades para realização dos desafios, exemplifico:

*Ex: Eduardo possui em sua ficha de personagem a habilidade de consertar aparelhos eletrônicos, de natação e de pintura. (O que significa que eu posso desempenhar qualquer uma dessas três atividades sem grandes dificuldades).*

*Jogador 1 - Eu vou pegar o rádio que está quebrado e tento conserta-lo usando a minha habilidade de conserto de aparelhos eletrônicos.*

Nesse momento, dentro do jogo, o mestre pode pedir que o jogador lance um dado para ver se o Eduardo consegue realizar a ação de consertar o aparelho. Esse teste que o mestre pede ao jogador seria um teste cujas probabilidades estariam favoráveis para que o personagem realize a ação com êxito. Porém, quando o personagem não possui aquela habilidade específica, o teste pode ficar difícil para que ele realize a tarefa, ou mesmo o mestre pode vetar sua realização.

*Ex: Eduardo está diante de um computador que está sendo invadido por um vírus e a tela começa a falhar apresentando flashes de telas azuis, mas o Eduardo não possui habilidades com informática que o ajudem a fazer alguma coisa no momento, porém, ele pode mesmo assim tentar de alguma forma impedir que o computador seja completamente invadido pelo vírus e salve o aparelho.*

*Jogador 1- Eu vou tentar puxar o meu celular e procurar um vídeo na internet para me ajudar a fazer com que o vírus não cause uma perda total no computador.*

Nesse caso o mestre vai submeter o jogador a um teste com maiores dificuldades para que o personagem consiga fazer a ação, se o jogador passar no teste da probabilidade dos dados ele consegue salvar o computador, mas se não, o vírus irá agir sem grandes dificuldades.

Outra forma do mestre vetar uma ação de um jogador é se aquilo que ele está tentando fazer não estiver de acordo com o sistema de jogo que eles estão adotando. O sistema de jogo é um conjunto de regras que baseiam algum jogo de RPG, a exemplo disso, temos o sistema *D&D (Dungeons e Dragon), Daemon, GURPS, Tormenta, Vampiro a Máscara, Storyteller,*

entre outros. Todos esses nomes são sistemas, isto é, tipos de jogos diferentes com conjunto de regras de funcionamento específicas para cada um.

Mesmo que não se consiga vencer algumas dificuldades ou impossibilidades do jogador, dentro do RPG, há ainda grande liberdade para realizar as ações que são condizentes com as situações postas pelo mestre, porém, a liberdade dada ainda precisa seguir uma direção, um objetivo, representado pelo problema a ser resolvido.

Já nos primeiros movimentos do jogo, destaco o processo de construção de uma narrativa coletiva, interativa e cooperativa, como os três pontos que vejo a possibilidades em ensinar e aprender.

Os processos pedagógicos discutidos nas pesquisas apontadas por Frias (2009) e Schmit (2008) referem-se às possibilidades de aprendizagem que afloram quando os sujeitos são colocados em situações-problema e necessitam cooperar e interagir para construir soluções para os desafios, como acontece quando jogam RPG.

A situação-problema é o desafio, o conflito os contratempos que impulsionam e direcionam as ações dos jogadores. Os jogadores são levados a criar e inovar a partir de uma série de regras e limitantes, mas em contrapartida possuem diferentes formas de solucionar essas situações e é nesse momento que percebo a formação da autonomia e alteridade como habilidades que são potencializadas pelo jogo.

O mestre possui grande importância nesse processo por formular situações-problemas que envolvam as particularidades de cada personagem, mas ao mesmo tempo faz com que eles pensem e se articulem como um grupo, ou seja, não basta o jogador pensar somente como seu personagem faria, mas sim, como em grupo eles podem tomar as melhores decisões. É esse processo que desencadeia uma série de formulações e nuances sobre as relações de poder que se instauram no jogo.

Construir um cenário que envolva um determinado tipo de problema sejam eles sociais, políticos, culturais e físicos, entre outros, impõe preparar os jogadores para que se envolvam na trama e busquem informações e consigam apresentar possibilidades de soluções.

Já o jogador, precisará articular as habilidades de seus personagens para melhor resolver essas situações. É muito comum perceber em um grupo de jogadores personagens que se complementem com as suas habilidades, por exemplo: um possui características de liderança, outro personagem possui facilidades com tecnologias o outro personagem é habilidoso em interações sociais e em convencer pessoas e o outro personagem possui um

porte atlético e sabe lutar alguma arte marcial. Essa ideia de complementariedade de habilidades desenvolve no jogo um senso de grupo e de integração que é importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos jogadores de liderança, organização, trabalho em equipe e argumentação.

Na esteira dessa construção da narrativa colaborativa, aparecem nas tomadas de decisão em grupo (de jogadores) dentro do RPG, as ações de um jogador influenciam em consequências e elas recaem sobre todo o grupo, portanto, o diálogo e interação no momento de definir os próximos passos do individual ou do coletivo são de extrema importância.

Outra possibilidade de construção de aprendizagens reside nas diferentes habilidades e nas diferenças de história de vida dos personagens que os jogadores criam. Elas se apresentam como uma caixa de pandora para se trabalhar com temas relevantes em sala de aula e que consigam construir uma relação entre a realidade e a imaginação.

A imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14) (...) Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na existência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. (SCHMIT, 2008, p. 20).

A imaginação que levanto aqui está ligada a essa impossibilidade de algo ser criado plenamente sem ter uma relação com aquilo que o indivíduo experimenta na vida cotidiana, logo, é impossível que um personagem criado por um jogador não carregue consigo aspectos relacionados ao seu criador. Essas inferências em relação ao uso do RPG devem ser retomadas ao final do texto e serão levantadas outras potencialidades da prática pedagógica a partir do jogo.

## **Capítulo 2 - RPG e Geografia: buscando chaves místicas para alcançar o efeito esperado.**

A intenção do capítulo é estabelecer conexões entre RPG e Geografia. Para tanto o caminho escolhido é desencadear reflexões que provoquem outro olhar sobre o jogo, as chaves místicas é uma metáfora que utilizo para pensar no que seria um conceito dentro da pesquisa. Neste sentido, busco encontrar o viés pedagógico, ponderando sobre as possibilidades de ensinar/aprender Geografia que pode oportunizar. Destaco para essa caminhada três conceitos que serviram de balizadores e embasam a análise, os conceitos são: **ambiência, corporeidade e espacialidade**, os quais constituem importantes referências para discutir as espacialidades geográficas. Esses conceitos associados a três elementos do RPG, **cenário, personagem e narrativa** vão acompanhar cada fase procedimental da execução do projeto que originou a dissertação. Portanto, cada subcapítulo será encabeçado por esses elementos do jogo.

### **2.1 – Cenários**

Os cenários constituem o que se denomina o componente em que os personagens vão interagir, isto é, ele precisa ser construído inicialmente, mesmo que vá sendo modificado no movimento do jogo. O cenário corresponde ao contexto necessário para que os jogadores insiram seus personagens. Ele é bastante dinâmico, sofrendo modificações pela atuação dos personagens e intervenção do mestre, seu criador inicial.

Cabe destacar que a construção prévia dos cenários, deve considerar os componentes geográficos e históricos que serão trazidos para o jogo. Isto significa que de antemão será preciso situar o sistema de jogo em um tempo e espaço, por exemplo, Porto Alegre em 2020, Lisboa em 1500 ou Belém do Pará em 1880. Esse recorte de tempo e espaço situa o início da narrativa, antes mesmo dos jogadores começarem a construir os seus personagens.

O mestre no RPG é o responsável por escolher e criar esse ambiente inicial, porém, a formação do cenário não é algo estanque e geralmente apresenta um começo, mas não um fim. Constantemente estão sendo acrescentadas informações e detalhes produzindo mudanças no cenário no decorrer do jogo. Percebe-se assim o papel colaborativo dos participantes que estabelecem parcerias no movimento do RPG, o que torna o cenário dinâmico e em permanente transformação.

O cenário pode nascer da pura imaginação do mestre criando uma cidade fictícia que em nada se parece com aquelas. Ou pode usar uma cidade autêntica que possa ser reconstituída no jogo trazendo elementos da realidade como a história, a geografia, os elementos culturais, sociais, políticos e econômicos para compor esse cenário.

Há ainda a possibilidade do cenário ser um misto de realidade e fantasia. O mestre também pode criar um contexto em que se percebe elementos do real e da ficção, gerando uma nova construção de cenário.

Não é preciso que desde o primeiro instante do jogo seja revelado todo o cenário, mas isso pode ser construído por partes ao longo do processo de desenvolvimento do jogo. Nesse sentido, é possível anexar elementos novos que impliquem em outros pontos de vista sobre aquele cenário. Assim, percebe-se que seu desenvolvimento é enigmático, inesperado e instigante, por isso geralmente é função do mestre, pois ele controla o jogo.

Há muitas possibilidades de criação de cenários, os quais tem interferência marcante do mestre, porém os jogadores também se tornam cocriadores na medida em que atuam na construção da narrativa e, de forma indireta, possuem ingerência no cenário daquela narrativa, ainda que essa ação se estabeleça numa atuação colaborativa e cooperativa.

Daquele que assume a função de mestre é exigido conhecimento (pesquisa e imaginação) sobre aquele cenário para que possa provocar os jogadores a desenvolver ações que permitam solucionar os problemas no desenvolvimento do jogo. Isto é necessário para que os elementos do cenário se coadunem com as histórias dos personagens. Isto significa materializar elementos físicos/naturais (relevo, clima, hidrografia entre outros elementos) e humanos (cidade, bairros, estado, relações sociais, cultura, entre outros elementos) na trama da narrativa para produzir desafios aos jogadores.

O papel do mestre, ao propor a construção do cenário, assemelha-se a de um docente quando prepara previamente um conjunto de materiais a serem utilizados e construídos com os alunos. É nesse sentido que iremos examinar a construção de um cenário. O cenário que o professor produz para com os alunos interagir. Busco nesse movimento aproximar a construção do cenário do conceito de ambiência proposto por Rego (2002).

Em primeiro lugar, o conceito que Rego (2002) apresenta é o de geração de ambiência, não o de ambiência e essa noção se dá pelo movimento do docente em unir teorias

e práticas para direcionar o seu aluno a perceber o meio que o cerca e que interage com o mesmo.

Porém, escolho chamar de ambiência o conceito neste trabalho, propondo uma análise para o entendimento sobre a ambiência e não na prática de gerar essa ambiência, uma vez que é preciso se ter clareza sobre o que está sendo articulado como conceito antes de buscar essa geração. Rego (2002) resume o conceito em:

Geração de ambiências, nesse caso, significa elencar as questões e os problemas do meio em torno como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum meio entre (uma sala de aula, por exemplo). Isso significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido. Esse processo de diálogo, pesquisas e talvez de ações, relativas a um tema do meio em torno mais proximamente vivido, resulta freqüentemente em retornos do que foi refletido no meio entre para o meio em torno, em alguma medida modificando-o. (p.201)

Portanto, antes de gerar ambiência é necessário que o docente possa compreender as diferenças sobre o meio entorno e o meio entre, que são a base constituinte da própria ambiência como um conceito.

Contextualizando ao RPG, quando os jogadores começam a construir o jogo, a primeira coisa que é necessária é deixar claro aonde que aquela narrativa irá se passar e junto à essa caracterização elementos do meio se fazem necessários.

Já nas aulas de Geografia, os alunos passam a se conectar ao espaço a partir de conhecimentos e informações sobre o meio que pode ser construído de diversas maneiras, a escolha dessa imersão e construção de informações sobre esses temas e conceitos é elencado pelo professor, porém, a relação de meio entre e meio entorno é a aproximação mais estrutural desse movimento didático.

Por esse motivo, vejo o cenário no RPG, como uma possibilidade de incitar a geração de ambiência, isto é, a relação entre o meio em torno e o meio entre. É importante trazer o conceito de geração de ambiência.

Entre esses sentidos possíveis, dois especialmente são agora destacados: “meio” tanto significa aquilo que está em torno de nós, envolvendo-nos, quanto aquilo que está entre nós, intermediando-nos. A relação entre esses dois sentidos formula o primeiro dos conceitos que articulam o conceito de geração de ambiências, e que praticamente o define: a relação meio em torno com o meio entre. Meio em torno significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos e coletivos. (REGO 2002. Pg. 201)

Segundo o autor, a compreensão entre um meio em torno e meio entre é a própria construção do pensamento geográfico, ele descreve as trajetórias de pensamentos e compreensões que o indivíduo desenvolve no intuito de perceber e refletir sobre aquilo que cerca o ser humano.

Rego (2002), distinguiu duas formas complementares e interdependentes de assimilação do espaço, ele chama de meio o complexo que recebe, interfere e se modifica com o indivíduo, construindo com esse movimento o Meio em torno e Meio entre.

O meio em torno é a porção do espaço que está cercado o indivíduo e é dotado de significados, relações materiais e relações simbólicas e essas relações podem ser pensadas para um indivíduo ou pensada para compreender coletivos. Esse primeiro encontro entre o conceito e construção do cenário é bastante claro, pois o cenário no RPG, inicialmente, é dotado desse encontro do contexto histórico e geográfico, o que inclui as suas múltiplas relações com as quais o personagem irá começar a interagir no princípio do jogo.

Meio entre significa os diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivo perante uns aos outros, como as relações de trabalho, escolares ou familiares, entre outras formas de relações cotidianas. O conjunto dos meios entre é também constituinte dos meios em torno, assim como cada um dos meios entre é condicionado pelo contexto do meio em torno, material e simbólico. (REGO, 2002, Pg. 201)

O meio entre já nos fala de um princípio importantíssimo, o princípio da interação entre os indivíduos, em seus respectivos espaços e busca entender esse “movimento” da interação que se constituiu nos diferentes lugares e nos diferentes grupos de pessoas. Aqui o autor pontua as múltiplas dimensões que as relações humanas tomam de acordo com o tipo de interação que cada indivíduo ou coletivo é submetido no decorrer do tempo e de acordo com os espaços.

Por exemplo, o meio entre é a relação em que um professor constrói com seus alunos em uma determinada escola de ensino médio em um bairro periférico, uma horta comunitária; esse mesmo professor ao tentar aplicar o mesmo projeto em uma escola privada pode ter outra configuração de interação e de construção desse projeto.

O meio entre não despreza o meio em torno, mas sim, o compreende e interage com as condições de contexto simbólicas e materiais, porém, se preocupa com as relações que são traçadas ali e nas condições de existência, reflexão e mudança que essas relações produzem.

A compreensão desse meio entre é importante para a análise da investigação em relação ao cenário porque, como pontuei antes, o cenário não é finalizado depois que o “mestre” o cria, pelo contrário, depois que esse contexto é dado, no início do jogo, inicia-se uma série de interações entre jogadores e mestre que vão transformando e fazendo com que esse cenário se torne enredado e enigmático.

Outra relação importante que faço diz respeito a ampliação e modificação do cenário. Essa só faz sentido se partir daquilo que é necessário para que a narrativa se torne mais rica, ou seja, no jogo de RPG se os jogadores estão imersos em um cenário que se passa em um deserto e toda a construção imagética passa por pessoas que vivem naquele lugar e são submetidos as condições de vida de um deserto, não faz sentido o cenário partir para uma construção de um cenário de florestas tropicais ou falar sobre como os pescadores vivem, pois o meio entre que está sendo construído não precisa passar por esse tipo de caracterização.

Isto não significa desconsiderar os pescadores ou as florestas tropicais e seu papel no conjunto, mas que para o entendimento desse contexto não faz sentido que o cenário seja ampliado.

A ambiência que é proveniente dessa relação entre o meio entre e o meio em torno refere-se a possibilidade do educador pensar sobre aquilo que será proposto ao aluno, abordando não somente as temáticas curriculares, como por exemplo as regiões do Brasil, mas fazendo relações importantes para que esse tema interaja com o contexto do aluno e essa troca gere a ambiência necessária para que aquela aprendizagem se amplie e afete o aluno.

Assim, por ambiência, pode-se designar não apenas o que está em volta de um determinado indivíduo ou grupo, mas ressaltar o centro, isto é, a valorização da perspectiva do indivíduo ou grupo em relação a isso que está em volta e é contextualizador e condicionador de suas existências. Essa valorização efetiva-se sempre como um processo educacional. O processo educacional relacionado à noção de ambiência implica em estabelecer nexos entre aqueles dois sentidos possíveis para a idéia de meio. (REGO, 2002, p.201)

Essa ambiência não é algo dado, é necessário um movimento de planejamento docente e de criatividade para produzir essas interações, considerando os “meios” e o contexto do próprio aluno. Essa proposta não é tarefa fácil, pensando nas múltiplas condições das salas de aula que encontramos no Brasil, pois em muitas situações pode se tornar distante da realidade de uma sala de aula.

Nesse sentido, consigo perceber a potencialidade do jogo do RPG quando traz a necessidade da construção de um cenário prévio para que o jogo ocorra. Esse cenário enquanto possibilidade de criação livre é interessante, pois permite que se relacione com o

aluno e dessa forma favorecer o uso do conceito ambiência em sala de aula, mesmo que de forma implícita e a geração de ambiência se configura como a prática que é resultado da união de meios e de articulação para que o aluno crie vínculos com as temáticas inerentes ao estudo do espaço geográfico.

O trabalho de formação do cenário no RPG, proposto pelo mestre, parece se aproximar da função articuladora do professor ao construir sua aula. Ambos, procuram a relação entre os dois meios, o em torno e o entre para fazer com que os elementos da aula e do jogo sejam visualizados e construam significados.

No RPG esse cenário é formado a partir da história, do uso de mapas, de imagens, mas principalmente da narrativa que o mestre constrói para fazer com que os jogadores se sintam imersos. Na aula de geografia, uma das funções do professor é mesclar esses meios e criar condições para o aluno construir conhecimentos a partir dos temas curriculares propostos. É difícil dar sentido aos conceitos e torná-los interessantes aos alunos.

Sobre a construção do conceito de ambiência, Rego (2002) aponta outra compreensão interessante para conduzir a esta aproximação teórica, a Hermenêutica Instauradora.

As hermenêuticas instauradoras seriam aquelas que têm uma ênfase, ou direção, inversa: elas pegam esse determinado texto, isto é, um conjunto de símbolos, e vêem isso não como um ponto final, ponto de chegada, mas como um ponto de partida. Ou seja, a hermenêutica propõe-se ela própria como um agenciamento de futuro, ao invés de uma fixação no passado. (REGO, 2002, p.203)

Em seus escritos Rego (2002) destaca que o conhecimento geográfico e histórico se coaduna e criam sentidos que vão para direções opostas na criação de ligações teóricas e construção de propostas de análise. Enquanto investigamos uma data, buscamos entender o que aconteceu naquele determinado tempo e aquele conhecimento é “final”. Já quando investigamos o espaço abrimos uma gama de possibilidades reflexivas e relacionais a serem realizadas com aquele conhecimento. Por exemplo, podemos conjecturar “futuros”, de acordo com o que “descobrimos” sobre aquele determinado espaço.

Logo, o espaço geográfico que estudamos a partir da apropriação do meio em torno e do meio entre podem gerar um conjunto de ações futuras que irão proporcionar raciocínios geográficos de forma crítica, no intuito de projetar e planejar ações que modificam o espaço de forma consciente.

É nesse sentido que percebemos o cenário do RPG como uma geração de ambiência, o mestre ao narrar o cenário não o faz para que os jogadores “fechem os olhos” e aceitem a história. Pelo contrário, o RPG precisa que os jogadores compreendam o cenário que está sendo construído pelo mestre para que eles possam intervir naquele cenário. É assim que se faz o jogo, através da interação dos jogadores naquele cenário, portanto, quanto melhor o mestre conseguir construir a imagem mental sobre o que está se passando no jogo, melhor será a reação e interação dos jogadores.

Mas qual a importância que a interação possui no desenvolvimento de uma aula que se baseia com o jogo? É simples, a interação não se dá apenas entre o jogador e o jogo. Os jogadores também interagem entre si de uma forma cooperativa, usando os personagens para expressar as suas vontades e interações com o cenário e com os outros personagens. Por isso cabe agora analisar também os personagens.

## **2.2 - Personagens**

Os personagens são figuras inventadas pelos jogadores para compor a trama do jogo. Cada jogador deve criar um personagem e caracterizá-lo de acordo com o que acha pertinente à composição do mesmo. Neste sentido, o personagem é sempre uma figura única e individual.

Os personagens são os elementos vivos que atuam no espaço produzido pela trama do jogo, a narrativa da história. Eles interagem com outros personagens, o cenário e os contexto criado pelo mestre e jogadores. Nesse sentido, vão configurando a história com sua ação, às vezes produzindo transformações, outras vezes marcando permanências.

Ainda, é importante destacar que os personagens são reféns do jogador e/ou do mestre, pois são eles que determinam o seu destino. Tal situação permite que, no desenrolar do jogo, os personagens possam aparecer ou desaparecer, em função daquilo que é narrado pelo mestre e/ou construído, em conjunto, pelo grupo de jogadores. Essa situação é denominada de “*on* e *off*”. Assim, “*on*” se refere aos acontecimentos que se efetivaram no jogo, enquanto o “*off*” representa o que foi desprezado. No jogo, somente é tomado como “*on*”, aquilo que o mestre e jogadores decidiram/acordaram a partir das interações.

Conforme pode ser percebido pela descrição, o personagem é o principal elemento de um jogo de RPG. É o personagem que irá imprimir as mudanças para a história, a partir das definições e interesses programados pelo jogador. Dessa forma, a criação do personagem, também permite inferir sobre aspectos das individualidades dos jogadores. Isto acontece porque quase sempre há uma associação entre suas necessidades e interesses e aquelas dos personagens criados.

O processo de criação do personagem é longo e precisa considerar a adaptação do jogador no sentido de se inteirar da história. Isto será feito a partir de conhecimentos prévios sobre as possibilidades do cenário, detalhes da trama, objetivos individuais e coletivos do grupo. Portanto, pode-se dizer que a criação de um personagem não é algo finalizado antes do jogo, mas que se produz no movimento das jogadas, ao longo de toda a trama narrada, a história.

Cabe também destacar, a apropriação do jogador dos elementos do cenário, uma vez que esse irá influenciar na constituição da história e conseqüentemente no conjunto dos personagens que estão nesse cenário, os quais precisam estar alinhados com o que se passa na história. Logo, o personagem precisa, enquanto elemento de criação do jogador, ser um indivíduo que vive no cenário. Daí a necessidade de se manter atento a tudo que acontece no contexto para que possa atuar. Assim, como os indivíduos estabelecem relações com o meio, nesse jogo entre e em torno, os personagens precisam fazer o mesmo, já que expressam interesses e necessidades dos indivíduos/jogadores.

O acompanhamento do desenvolvimento desses personagens é monitorado e registrado em uma ficha, a qual permite visualizar as características de cada personagem, bem como inferir sobre sua constituição física, social, política, econômica, cultural, religiosa, emocional etc. Isto acontece porque os jogadores, ao criarem o personagem, particularizam informações de diferentes ordens estabelecendo, de antemão, alguns comportamentos em relação a sua atuação no meio em que se inserem. Isto não significa, entretanto que ao longo da jornada não possam aparecer novos fatos que interfiram nas suas ações sobre o cenário.

A escala geográfica mais aproximada que permite a análise do homem a partir de conceitos da geografia é o corpo humano, não somente suas marcas físicas naturais, mas o conjunto de artefatos e de transformações que empregamos nele e que falam sobre as nossas relações com o mundo em diferentes manifestações.

Segundo Nunes, (2014, p. 13):

O corpo, ao mesmo tempo em que é o objeto é também o sujeito é o *locus* material e simbólico: carregando em si marcas sociais de diferentes contextos históricos, compondo uma estratigrafia que ultrapassa a pele, o tecido adiposo, os músculos e os ossos, pois é, também, constituído de camadas de significados. Base existencial da cultura, o corpo é composto por concepções em diferentes domínios, sejam esses míticos, religiosos, místicos, filosóficos, morais éticos e estéticos. Escala elementar, primeiro território, mídia comunicacional, o corpo no seu duplo sentido é meio cognitivo e experiencial vivenciada.

Por exemplo, quando falamos sobre nossas indumentárias, tatuagens, a forma que usamos o cabelo, a estrutura física do corpo, bem como os nossos conhecimentos, informações culturais, a forma que falamos (sotaques), jargões, como trazemos determinados assuntos a partir da nossa comunicação com outros indivíduos, as nossas respostas a diferentes contextos espaciais nos mostram aspectos do ser e nos contam, como narrativa, a forma como o indivíduo se manifesta no mundo.

Segundo Sodré (2003) o corpo é “lugar-zero”, isto é, “O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros. Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientar-se por si mesmo, por seus próprios padrões” (SODRÉ, 2003, p. 135). O corpo é uma instituição que cria e interage com o poder através da relação com o outro, sobretudo, o corpo é um meio de orientação que é permeada entre o existir/ser e se configura como a escala mais aproximada do indivíduo que deve ser percebido como meio pelo qual o território se manifesta.

O movimento do corpo é tanto no sentido literal como na amplitude social do contato, pois por meio do corpo também se efetiva a comunicação. A maneira como se criam e escolhem os grupos sociais em que se atua diz muito sobre e nossos interesses, necessidades e curiosidades. Nesses grupos se externa ideias, pontos de vista, sentimentos e conhecimentos, os quais contribuem para produzir marcas nesse corpo, às vezes permanentes, outras vezes ou o transitórias.

(...) Nós, enquanto sujeitos-objetos da experiência, estamos constantemente reformulando nosso conhecimento, movimento que a abordagem enativa conceptualizou como circularidade fundamental. Observar a si enquanto observa o mundo é a base dessa circularidade. Colocar a própria experiência à parte torna-se insustentável: incluir-se no conhecimento produzido na interação com o ambiente e com as outras pessoas torna a fronteira entre o sujeito e objeto mais porosa e mais flexível (NUNES, 2014, p.111)

O corpo é o meio pelo qual o conhecimento se dá a partir da interação com o externo e a abertura que fazemos para construir essas relações do corpo com essas aprendizagens não pode se articular se não vier acompanhada da tomada da responsabilidade pelo conhecimento que é articulada através do contato sensível e teoricamente embasado. Logo, aprendemos e

nos comunicamos através do corpo e esse movimento manifestado pelo corpo é algo importante de ser desenvolvido, sobretudo, quando construímos conhecimentos Geográficos.

Segundo Coelho (2018), a abordagem enativa citada por Nunes (2014) é uma perspectiva contemporânea que considera que o corpo têm funções importantes para a cognição as quais se apresentam em dois principais sentidos, que não precisam ser excludentes a meu ver, mais complementares. O primeiro aprendizado que advém do corpo está na percepção do contato com o corpo, pela experiência da interação física. O segundo sentido está na compreensão do corpo como lugar das experiências psíquicas e sociais, que possuem muitas possibilidades de subjetivações e de compreensões sobre esse corpo.

Portanto, o ensino/aprendizado desenvolvido por meio de uma compreensão dessa abordagem na Geografia parte para uma observação do mundo a partir do corpo do aluno ou da percepção do mesmo para outros e diferentes corpos, mas a principal potencialidade desse trabalho com o conceito de corporeidade é que a análise faça esse jogo de escalas entre o eu e o mundo.

Na intenção de construir um entendimento sobre o corpo e a sua relação com o espaço é que crio um paralelo importante no que diz respeito à construção da ficha do personagem no RPG, uma vez que essa ficha é uma formulação fictícia das características de um indivíduo/personagem que irá se efetivar por meio da “representação” do jogador, dentro do jogo.

A formação de um personagem passa por diferentes processos de autoanálise e redimensionamento na busca de uma base mínima de referência para a sua formação. Ou seja, quando o aluno cria um personagem ele não está somente exercendo a habilidade de criação, a constituição desses personagens há a necessidade de análises, reflexões, sínteses e prospecções, avaliações, entre outros processos cognitivos. A criação de algo novo, o personagem, baseado tanto nas experiências, nas vivências quanto nas leituras e aprendizagens escolares passa pelas relações com o corpo e implica em um movimento de reflexão sobre si.

O sensível e o inteligível atuam juntos, assim como a emoção e a razão. Toda experiência é corpórea porque ocorre por meio dos mecanismos cognitivos que respondem aos estímulos externos ao corpo e que integram a corporalidade: nossa estrutura cognitiva realiza ações para compor imagens decorrentes dos mapas dos estados do corpo e dos mapas dos estados da mente. A experiência pode ocorrer a qualquer tempo e em qualquer espaço, mas é preciso que estejamos cognitivamente atentos. (NUNES, 2014, p.120)

Nesse sentido, iniciamos a aproximação daquilo que foi produzido para compor a identidade do personagem, características colocada na ficha, pelo jogador, com o efetivo ser que vai começar a atuar na trama do jogo. É esse corpo que saiu da ficha que começa a agir. O personagem agora já criou vida, para além dos escritos sobre a cor de sua pele, de seus olhos e tipo físico, por exemplo. Há agora um ser em movimento interagindo com outros.

O jogador cria uma série de complexidades que relacionam aspectos do físico, do cognitivo e do socioemocional de um ser, além de pensar nesse personagem de formas mais abrangentes e relacionadas à questões territoriais, também. Por esse motivo, sugiro uma aproximação do conceito de corporeidade ou corporalidade, segundo Nunes (2014) considerados sinônimos, para analisar a constituição do personagem.

A autora na (p.183) traz uma construção acerca da corporeidade que considero bastante elucidativa e que tomarei como estruturante na análise do personagem. Ela reporta que a corporeidade carrega a diferença e a desigualdade, que são as marcas que podem interferir no desenvolvimento do indivíduo.

A diferença manifesta as muitas formas de existir no mundo e, portanto, deve ser vista e valorizada como as marcas das experiências e narrativas do indivíduo. Elas são expressas por meio de raça, traços corporais, vestimentas, gostos musicais e em tantas outras formas, e fazem do indivíduo um ser único, por isso, analisar essas singularidades é um importante movimento teórico para examinar o conceito de corporeidade.

Já as desigualdades, são marcas produzidas pelo corpo e/ou por condições sociais e criam barreiras para que haja “condições saudáveis de existência material e simbólica no espaço” (NUNES, 2014, P.183). Essas desigualdades não são algo que devam ser impulsionadas e tão pouco se justificam sobre o conceito das diferenças. Mas as desigualdades são construções sociais que impedem que haja uma equidade social e permita que todos possam ter oportunidades plenas e condições cidadãs justas.

A corporeidade fala sobre esse indivíduo que é maior que o seu corpo no mundo, porque é dotada de relações (físicas, sociais, culturais, mentais, entre outras) que expressam nossa complexidade e visibilizam aspectos que expõe o modo de vida e demonstram como se interage com o mundo. Estar no mundo é diferente de interagir no mundo, é nessa interação consciente que irei focar, como objetivo da intervenção pedagógica, a construção do personagem.

Portanto, a partir da corporeidade é possível construir condições teóricas para que o aluno possa adotar e articular uma postura de interação com o mundo e dessa forma construir aprendizagens que partem da compreensão e apropriação dos saberes inerentes ao corpo e

consequentemente se relaciona de forma conjuntural às questões de étnicas, gêneros, sociais, emocionais e culturais.

A sociedade em que estamos ambientados, no ocidente, fundamenta a ciência em padrões de corpo e de indivíduo que precisam ser rompidos. Isto se faz por meio de engajamentos e estudos que tornam esse corpo empoderado de si, em suas mais diversas condições de diferença.

A palavra “empoderado” que trago é uma reflexão pessoal sobre o próprio poder, analisado a partir do conceito de território, proposto na geografia. Destaco Haesbaert (2005) que comenta a construção e assimilação de relações de poder, indo além da relação institucional de dominação, mas que se manifesta também nas relações de apropriação do poder através do convívio e interação com o outro, manifestado de forma simbólica.

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Lefebvre, distingue apropriação de dominação (“possessão”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. (HAESBAERT, 2005, p.04)

Encontrar o poder em si é perceber o que Haesbaert (2005) chama de territorialidade e multiterritorialidades e esses dois conceitos irão acompanhar essa reflexão.

A territorialidade, no nosso ponto de vista, é “algo abstrato”, como diz Souza, mas não no sentido radical que a reduz ao caráter de abstração analítica. Ela é uma “abstração” também no sentido ontológico de que, enquanto “imagem” ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado. (p.05)

Sobre a territorialidade Haesbaert (2005) pontua que esse conceito é percebido no exercício das ações e se manifesta na compreensão abstrata e simbólica que exercemos acerca de um território, isso quer dizer que a territorialidade é a tomada de poder do que é naturalizado institucionalmente e transformar em uma ação que parte do individual e chega até o outro (sujeito ou coisa).

Mas não basta apropriar-se de sua territorialidade é preciso transformar esse potencial de poder em uma rede de empoderamento de modo que atinja outros indivíduos e outros territórios, constituindo novos territórios ou multiterritorialidades.

(...) muitos de nós, contudo, encarregamo-nos de desfazer a confusão deste novo e, retomando seus fios, tecemos nossa própria rede, ou melhor, nosso(s) próprio(s) território(s)-rede(s) – que implicam, sem dúvida, assim, a vivência de uma multiterritorialidade, pois, como já salientamos, todo território-rede resulta da conjugação, em outra escala, de territórios-zona, descontínuos. Além disso, mais do que de superposição espacial, (...), trata-se hoje, principalmente com o novo aparato

tecnológico-informacional à nossa disposição, de uma multiterritorialidade não apenas por deslocamento físico como também por “conectividade virtual”, a capacidade de interagirmos à distância, influenciando e, de alguma forma, integrando outros territórios. (HAESBAERT, 2005, p.04)

A multiterritorialidade está sempre em formação e produção, com isso, compreendo que podemos modificá-la e formar uma reterritorialização a partir desse movimento de apropriação teórica do corpo que é articulado através do conceito da corporeidade. Talvez ainda não esteja claro, mas acredito que o corpo como a escala mais aproximada de análise espacial se mostra como um princípio de abertura de possibilidades para compor um empoderamento do território.

Ou seja, possibilita ao indivíduo compreender as redes de territórios intrínsecas a sua existência e a manifestação do seu ser no mundo. Nesse sentido, perceber o seu corpo no mundo é um importante passo, ainda que seja preciso traçar estratégias para romper com a lógica, já instaurada, de padrões de corpo e comportamento.

Miranda (2020) apresenta a categoria de corpo-território para entender com maior propriedade quais trajetórias cognitivas o professor precisa construir com os seus alunos. Em seus escritos refere produção de pedagogias que rompam com as antigas práticas que não valorizam a individualidade do ser. Destaca, principalmente, as diferenças presentes no mundo e a necessidade de valorizá-las fomentando uma educação emancipadora.

Por esses veios, reeducar o corpo é evidenciar que os atravessamentos das experiências, o encontro com as alteridades, a escuta e o olhar sensíveis são pujantes no fortalecimento dos laços fundantes para a educação democrática, crítica e emancipadora. Como consequência, o corpo-território deve ser ensinado que a sua existência como protagonista só será possível se aprender a criticar a objetificação imposta pelo sistema. É um exercício constante, inacabado, desgastante, difícil, cheios de imprevisibilidades. (MIRANDA, 2020, p.51)

Na construção do personagem, dentro do RPG, considero que esse objetivo é possível, pois as propostas que articuladas evidenciam atividades que se fundamentam no ensino/aprendizagem de conceitos como o território, classes sociais, desigualdades sociais, cultura, pluralidade ética.

É claro que esse trabalho de engajamento e emancipação não é pontual e isolado, mas precisa ser um exercício constante para entender o corpo-território e as suas possíveis transformações, o que passa pelo fato de existir/viver.

Exercitar esses sentidos é permitir ao corpo-território viver/existir a partir de sua própria experiência e não se reduzir a viver pela linguagem e experimento do outro. Ou seja, olhar o mundo, exclusivamente, pelas narrativas do outro pode se tornar problemático, já que o nosso corpo-território recai na leitura embaçada e colonial sobre os elementos que compõem as suas espacialidades, em que muito se perde,

detalhes são minimizados, particularidades são homogeneizadas. (MIRANDA, 2020, p25)

Tomar o poder do seu corpo-território é como trocar um espelho que reflete uma realidade de representação distorcida, pautada nas macropolíticas racistas, machistas e colonizadoras, por um outro espelho que reflete o poder sobre o corpo-território e nos mostra possibilidades emancipadoras. Esse espelho é reconstrutor de outras verdades e territórios que focam nas diferenças e as valorizam, ao invés de focar nas desigualdades instauradas.

A concepção da perspectiva do corpo-território elucida um pensar que provoque a perspectiva educacional que reafirma as territorialidades como algo fixo e imutável. Se as nossas corporeidades performatizam pelas mais variadas espacialidades e já que somos um território de passagem não nos contemplamos com o acabado, pois estamos em devir, em construção, rasurados, em constantes trocas de peles. (MIRANDA, 2020, p.33 e 34)

Olhar esse espelho é desobedecer a uma lógica ocidentalizada de entender o seu corpo, é achar o seu próprio caminho de reterritorialização, em um movimento constante na busca por novas trajetórias de conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento.

Essa relação do corpo-território que promove a transformação dos corpos institucionalizados opera outra lógica de ensino/aprendizagem, diferente daquela proposta pelo modo tradicional de ensinar, pois não é um conhecimento que pode ser ensinado, pois a única forma de desenvolvê-lo é através da experimentação e reflexão do próprio corpo sobre si mesmo.

Nesse sentido, penso que a construção de um personagem pode ser uma prática procedimental interessante que oportunize construir aprendizagens a respeito da corporeidade. A criação de um personagem mobiliza uma diversidade de aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais, entre outros, os quais podem ser manifestados e construídos a partir do aluno e que poderá formar redes de interação do indivíduo com o outro, através de relações biológicas, políticas, culturais, econômicas e etc.

Essas infinitudes de relação são possíveis de ser percebidas tanto no momento de construção do personagem quanto na construção de narrativas. O personagem é o ponto central dentro do jogo de RPG, é ele que determina o movimento do jogo e é através das ações do personagem que o jogo vai se formando e sendo construído colaborativamente.

O jogo de RPG só é possível em grupo. Para que ocorra é preciso ter no mínimo um mestre e dois jogadores e é nessa interação que se dá a construção da narrativa, sempre colaborativa.

## 2.3 – Narrativa

Para começar a examinar outra aproximação entre os elementos do jogo, nesse caso a narrativa, e os conceitos geográficos, propostos, retomo o conceito de narrativa, uma vez que a palavra, narrativa, vem se tornando bastante utilizada na academia para se referir ao conjunto de palavras que conta uma história de modo individualizado e que, geralmente, consegue imprimir uma subjetividade ao fenômeno e possibilita mais qualitativas.

No RPG, privilegia-se a cooperação em que o mestre e jogadores precisam entrar em sintonia. Essa sintonia promove o desenrolar da história, isto é, é dessa interação cooperativa que os participantes podem produzir um jogo interessante que mobilize os jogadores.

O conceito de espaço é central para a análise geográfica, por se tratar de um conceito polissêmico e bastante abrangente, vou me valer das palavras de Milton Santos:

(...) O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

Segundo Santos (1978), o espaço possui diferentes formas de ser produzido por acompanhar e reproduzir as relações sociais que ocorrem no componente fixo que é o palco das transformações oriundas do movimento da sociedade e são percebidas quando olhamos para o tempo. Portanto, a análise do espaço só é possível se for considerado o tempo e o espaço como uma dualidade dialética e material.

Quero chamar atenção para tencionar dois pontos importantes que serão incorporados e ampliarão as compreensões do espaço apresentando as preposições presentes no trabalho de Massey e Keney (2004).

O primeiro deles é a afirmação que Santos faz sobre o espaço ser a materialização da reprodução das ações sociais e o segundo ponto é sobre essa relação entre o espaço fixo e o sentido que esse discurso carrega, colocando o espaço como certa passividade em relação a transformação que é manifestada pelo tempo.

Começamos a análise à palavra representação que é apontada por Schmit (2008) e por Santos (1978). Essa representação é diferente do que a representação que é posta na cartografia tradicional. A representação cartográfica é definida como uma forma de escrever o

real em um formato e linguagem que é mediada por regras matemáticas e consensos simbólicos (linhas, pontos e polígonos).

A representação construída no RPG não possui um compromisso com a manifestação do real por meio da narrativa, essa representação é livre e aberta permitindo que essa aproximação com o real ganhe sentidos maiores do que uma construção com base semiótica (significantes + significados = signos), ou seja, a representação do RPG é complexa, pois no RPG a representação é comprometida com a subjetividade interpretativa e criativa do jogador.

Como construir um limiar entre a narrativa do RPG e o real presente na compreensão do espaço para se atingir ao objetivo básico no ensino/aprendizagem em Geografia?

E que objetivo é esse? Bem, na narrativa criada no RPG o docente deve perseguir não necessariamente um conceito ou categoria propriamente dita, mas o trabalho com conceito pode ocorrer de forma mais ampla e sem explicitar o que está sendo trabalhado. A autora Suertegaray (2019), pensa sobre esse objetivo epistemológico do ensino de Geografia que é promover no aluno a análise geográfica.

Este raciocínio me permite perceber que a análise geográfica, ainda que feita através de conceitos, poderá conter, ou não, as categorias, as quais, explicita ou implicitamente, estão envolvidas com a decifração geográfica, na medida em que remetem ao espaço. (SUERTEGARAY, 2019, p.12)

Portanto, o objetivo mais primordial que deve ser perseguido pelo educador de Geografia está em uma decifração geográfica, que é descrita pela autora como uma capacidade de relacionar o espaço com categorias geográficas, mesmo que essas categorias surjam de uma forma explícita ou implícita.

Esse pode ser um ponto de convergência entre o ensinar Geografia e o educar geograficamente, professores dedicados ao ensino de Geografia muitas vezes colocam-se a meta de, mais do que instruir, construírem com seus alunos a práxis que supere a ignorância acerca de suas capacidades de diagnosticar problemas, reconhecer invisibilidades, conceber e avaliar alternativas em busca de soluções. (REGO E COSTELLA, 2019, p.09)

O ensino de Geografia como é pontuado pelos autores em alguns momentos torna-se maior que a atividade pontual de trabalhar pedagogicamente algum conceito, categoria ou fenômeno geográfico, mas o objetivo é construir junto com o aluno uma possibilidade de “diagnosticar problemas, reconhecer invisibilidades, conceber e avaliar alternativas em busca de soluções”.

E é sobre essa relação de objetivos específicos que compõe o ato de educar por meio da Geografia que irei me debruçar ao produzir a análise a respeito do momento da narrativa do RPG como o ponto culminante e de síntese para que se feche o ciclo de aplicação do jogo de RPG como ferramenta de ensino em Geografia.

Buscamos o conceito mais central para a Geografia, o Espaço e irei fazer essa relação da narrativa com a construção implícita do conceito de espacialidade, entendendo que na construção da narrativa que acontece dentro do jogo do RPG.

A autora London (2007) pontua que a narrativa tem uma possibilidade oral e textual de significar contextos geográficos e formar análises de relações espaciais. A reconstrução das experiências vividas é produzida através de narrativas, dentro da Geografia, e possibilita ao indivíduo que signifique e descubra as espacialidades através de análises e entendimento de categorias.

O uso da narrativa como uma ferramenta para a Geografia é como produzir um mapa narrativo, ou uma cartografia narrativa de si, vinculando lugares, propondo comparações, diferenciações e semelhanças entre pessoas ou coisas, visibilizando matérias, símbolos e histórias. Construir uma narrativa é um procedimento denso e complexo e que mobiliza conhecimentos e habilidades importantes que devem ser construídas junto aos alunos, principalmente por apresentar esse potencial subjetivo e qualitativo.

Vamos juntos relembrar sobre a jogabilidade do RPG. Primeiro o mestre é responsável em criar essa ambiência, na qual, o jogador vai se deparar no decorrer do jogo, marcando através do cenário um espaço e tempo que carrega elementos sociais, culturais, naturais, históricos e geográficos. Essa exposição acontece de diferentes maneiras, a mais habitual é que essa narrativa ocorra de forma oral, porém, existe uma forma de jogar RPG que é chamado de RPG de texto, onde o mestre e os jogadores escrevem as suas ações.

O movimento no jogo começa quando o personagem, criado por cada jogador, interage com os NPCs e com o ambiente que o mestre criou. dessa interação que nasce a narrativa do RPG e essa narrativa é sempre impulsionada para que os personagens solucionem algum tipo de situação-problema. Logo, a estrutura da narrativa possui três principais fases, a exposição, a interação e o desfecho.

As narrativas que são formadas por comunicação oral ou escritas podem receber elementos de apoio para alimentar esse momento do jogo. Por meio de músicas, imagens, mapas e outros elementos que tornam a experiência do jogo potencializada.

Por isso, o sentido da representação se amplia pela liberdade de construir o mundo conforme os olhos do jogador e mestre e a forma de representar também não possui um engessamento podendo ser descrito através de imagens, mapas, músicas, poemas ou vídeos embora a principal forma de construir essa narrativa seja via oral ou textual.

A cooperação que é levantada por Schmit (2008) se manifesta por meio da interação do jogador com os outros elementos do jogo. O que é essencial na narrativa do RPG é a cooperação construída e ela é desempenhada em duas diferentes instâncias: jogador x jogador e jogador x mestre. A Cooperação também transborda do momento do jogo, podendo gerar amizades e relações sociais para além do jogo.

Os elementos da narrativa não ocorrem de forma processual e nem segue uma lógica fechada, esses elementos ocorrem de diferentes maneiras e em diferentes tempos podendo existir pequenas narrativas dentro de outras narrativas maiores e/ou mesmo interseções de narrativas.

Irei tomar essas três características formadas no RPG a respeito da narrativa: cooperação, representação e igual relação tempo/espço. Essas características serão os trajetos de aproximação epistemológicos que permitirão aproximar a narrativa do RPG de espacialidade.

É necessário que o docente responsável entenda com clareza os elementos do jogo, pois esses elementos irão construir bases conceituais direcionadoras. Percebo que é na narrativa que demanda maior cautela na hora de fazer o uso da ferramenta lúdica do jogo.

O momento da narrativa demanda tempo para que os vínculos sejam formados, para que as relações se tornem mais naturais e fluidas, ou seja, quanto mais o aluno estiver ligado ao seu personagem e com o cenário melhor conseguimos a imersão e engajamento à proposta.

Espero que tenha ficado claro que a narrativa cooperativa é feita de forma coletiva, contudo, aquilo que é coletivo por si só já carrega uma dificuldade maior para formar um “produto”. A habilidade de construção coletiva é importante para ser construída com os alunos. Quando nos referimos a uma formação de narrativa, as palavras, as histórias criadas,

as diferentes personalidades dos jogadores e personagens e os objetivos fazem do RPG uma “caixa de pandora”, um rizoma que vai se desenvolver para caminhos que não podemos prever.

Portanto, a narrativa é um delicado ponto da execução do RPG que o docente ao pensar no uso dessa prática pedagógica deve medir e pensar com cautela para que não se torne um momento de frustração na sala de aula.

O cuidado com o tempo e com o que está se planejando em aula é algo que deve ser imprescindível ao formular a intervenção, pois as muitas “janelas abertas” na cooperação do jogo podem formar caminhos que acabam por esvaziar o principal objetivo da aula que é desenvolver com os alunos ensino/aprendizagem em Geografia.

As janelas são abertas em profusão (o que é saudável porque assim circulam as idéias, o “ar”), mas com a relativa ausência do professor como organizador, há uma sensação de “vento encanado”, isto é, o ar fica excessivamente agitado, gera um turbilhão que mais desorganiza do que sistematiza. Todos já vivenciamos aquelas correntes de ar que levantam papéis em profusão por cima das mesas. Um pouco de adrenalina e agitação é bom para qualquer aula, mas se a dose for excessiva, há um cansaço improdutivo. O debate de idéias é rico se ficar claro para os participantes, o fio condutor da discussão. ( KAERCHER, 2007, P.35)

Criar possibilidades de diálogo e construir um ambiente saudável à discussão é essencial para o desdobramento de uma aula que rompa com padrões de aulas expositivas e bancárias, porém, o que o Kaercher (2007) nos aponta é que essa estruturação deve ser previamente pensada, cronometrada e planejada pelo professor para que o encontro de sala de aula não seja mais uma efusão de grandes movimentos e debates que não possuem uma culminância e um objetivo.

Esse é o objetivo que vou perseguir teoricamente para aproximar a narrativa criada no jogo com a habilidade de construir e analisar narrativas baseadas no procedimental de construção de narrativa à Geografia. É possível que as narrativas do RPG construam aprendizagens sobre o espaço?

Irei me valer das três preposições de Doreen Massey e Milton Keynes (2004) para entender o conceito de Espacialidade: 1) O espaço é um produto de inter-relações; 2) O espaço é a esfera da possibilidade e da multiplicidade e 3) O espaço é produto de relação-entre.

Na primeira preposição posso entender que as inter-relações que Massey e Keynes (2004) constituem uma base de compreensão conceitual acerca da espacialidade e dessa forma, eles pontuam que o espaço é uma parte integrante e ao mesmo tempo produto do processo de constituição da espacialidade. A espacialidade está em constante modificação, portanto ela é construída cotidianamente e também é produto de si mesma, pois é constituída por uma espacialidade prévia.

Massey e Keynes propõem que existem três dimensões de análise da produção da espacialidade: indivíduo, relações entre os indivíduos e a espacialidade que já é parte dessa espacialidade (2004, p.09).

Essa preposição que a autora faz se relaciona ao princípio da cooperação em que o jogador e mestre se colocam ocupando determinados papéis e, na construção da narrativa, essa cooperação se manifesta quando o personagem interage consigo mesmo, levando em consideração as condições de existência que ele marca quando constrói a ficha do personagem e quando propõe a história do personagem.

Nesse momento o personagem está interagindo somente consigo mesmo, a cooperação não está no outro, mas na comparação e criação a partir de elementos prévios que ajudaram a construir o personagem que está posto. Um exemplo disso, é quando o jogador coloca na ficha de personagem e traz na história do mesmo que ele, o personagem, é alguém tímido e que possui grande dificuldade de falar em público. Quando ele está construindo a sua história não é coerente que ele seja um líder de grupo, ou seja, a pessoa que desempenha diálogos com os NPCs do mestre e que constrói no cenário marcas de ações que contradizem essa timidez.

A segunda interação é a do personagem com outros personagens. Nessa condição, o personagem interage com outros personagens e aquilo que é construído nessa narrativa é marcado por falas e/ou ações que cada personagem desempenha uns com os outros.

A terceira interação ocorre na narrativa quando o personagem interage com o cenário. Os NPC (personagens controlados pelo mestre), os acontecimentos sociais, políticos, fenômenos da natureza e qualquer outro elemento que o mestre traz para compor o cenário, manifestam essa terceira escala do personagem com o próprio espaço e nos aponta para outra preposição de Massey e Keynes (2004), a multiplicidade do espaço.

É interessante falar da multiplicidade e como a autora alia essa linha de compreensão que inicia em reconhecer o espaço através das diferenças e que o espaço é central na composição do que são mudanças/transformação no mundo.

Retorno a Squire (2014) para evidenciar esse princípio da multiplicidade:

Mas apenas porque elas acontecem no tempo, isso não significa que o tempo seja seu principal princípio organizador. Afinal, elas também acontecem no espaço, e os pesquisadores de narrativas muito mais raramente gastam tempo explorando os paralelos entre as dimensões espaciais de corpos e vidas, e a extensão espacial de vozes, da escrita, da imagem. (p.03)

Na construção de narrativa já avançamos nessa forma de mostrar a transformação de algo marcada pelo tempo, mas segundo Massey e Keynes (2004), o que a Squire (2014) transporta para a construção de narrativas também pode ser trabalhado como uma preposição de análise acerca do espaço, por isso, não investigamos a transformação do espaço, pois dessa forma estamos focando no quesito do tempo, mas investigamos na Geografia condições de espacialidades, dessa forma, levamos em consideração dual e central o tempo e o espaço em igual sentido e importância.

O que antes era dimensionado é que o espaço como o componente fixo desse processo de transformação do espaço fica em segundo plano quando realizamos uma análise da espacialidade. Massey constrói um caminho diferente e propõe que só é possível entender as mudanças se você partir para entender a integração e as multiplicidades contidas no tempo e no espaço.

Isto é, a menos que se recorra a uma noção de um desdobramento imanente de uma entidade indiferenciada, somente a interação pode produzir mudança (criatividade) e, portanto, tempo. Contudo, a possibilidade da interação depende da existência prévia da multiplicidade (deve existir mais de uma entidade a fim de que a interação seja possível; a forma simples do argumento é, certamente, que a própria interação é parte integrante da produção das entidades). Em outras palavras: - para existir tempo deve existir interação; - para existir interação deve existir multiplicidade: - para existir multiplicidade deve existir espaço. (MASSEY E KEYNES, 2004, p. 13)

Dessa forma, os autores propõem por meio de concisos argumentos que a análise do espaço não pode passar apenas por uma consideração do tempo, mas também deve entender as diferentes realidades ligadas ao espaço.

A interação é a própria transformação quando comunicamos, ensinamos, aprendemos, trocamos valores e alteramos formas de existência, estamos exercendo essa integração e a multiplicidade que passa pelo tempo e também passa pela compreensão da diferença, essa relação com

o espaço nos impele a aprender pela interação e pelo reconhecimento de diferentes espacialidades que emergem da multiplicidade desses espaços.

A terceira preposição nos fala sobre essa alteração/mudança/movimento que possui seu aspecto temporal e espacial, por apresentar essa característica mutável e não fixa; compreender a espacialidade é admitir e considerar as variáveis que existem nas “relações-entre” (MASSEY E KEYNES, 2004, p.08) e que estão sempre em processo de devir, portanto, não está terminado mas está sempre em processo de tornar-se.

Desse modo, a intenção é que ao planejar sobre a construção da narrativa no RPG, iremos montar essa reflexão ao ser considerada na metodologia de análise, se os alunos ao praticarem a narrativa colaborativa e interativa com o jogo do RPG, conseguem construir relações de espacialidade que considerem as mudanças espaciais e a espacialidade olhando para essas três preposições propostas por Massey e Keynes (2004).

Quando construímos uma narrativa no RPG, estamos com os elementos prévios do jogo. No cenário é fundamental entender que: um indivíduo não é descontextualizado dos meios entre e em torno, REGO (2002). Na narrativa vemos também que a manifestação de territorialidades ocorre também através da compreensão, criação e descrição da corporeidade Nunes (2014) e na construção do personagem podemos trabalhar esse engajamento.

Contudo, quando cada um desses elementos do RPG é trabalhado individualmente já é possível construir entendimentos e aprendizagens de Geografia, mas quando esses elementos são colocados juntos é que a narrativa colaborativa potencializa as possibilidades do uso do RPG no ensino de Geografia.

Portanto, a alquimia não está no isolamento dos elementos do RPG, mas a verdadeira alquimia está na capacidade de condução que o docente irá conseguir elaborar essa articulação e mistura entre o elemento lúdico que é o jogo, e os elementos conceituais e de conteúdo da Geografia com um terceiro elemento da construção pedagógica de elaboração de uma metodologia.

Será nesse sentido que os próximos capítulos estarão direcionados, na descrição, exemplificação e análise da metodologia de pesquisa e da metodologia empírica para que esse plano de possibilidades do uso do RPG saia do mundo das ideias e ganhe a forma e manifestação no mundo prático da pesquisa e do ensino.

### Capítulo 03 - A Metodologia Alquimista na Prática da Pesquisa

Esta é a parte que julgo significativa da dissertação, pois nela é preciso por meio do texto, descrever a metodologia. É o lugar em que a alquimia, produzida para elaborar essa pesquisa, se configura e a metáfora vira a metodologia proposta para a estruturação da investigação. Fundamentado nos escritos de Cardoso e Paraiso (2013), desenvolvo a metodologia alquimista, assim denominada pelas autoras, e base para produção da pesquisa.

Apresento o terceiro capítulo desse escrito, em que irei descrever a metodologia utilizada para investigar o potencial do RPG, como uma prática pedagógica capaz de construir conhecimentos geográficos.

Quando elenquei a metodologia alquimista não foi pelo simples motivo de ter um nome que estava usando como metáfora para compreender os processos de construção da pesquisa que produziu esta dissertação. O que me capturou para aplicar essa metodologia foi a sua estrutura aberta, a forma livre para encontrar caminhos teóricos e procedimentais, os quais, exigem do pesquisador uma descrição minuciosa da sua trajetória investigativa. Assim, Cardoso e Paraiso(2013) expressam a metodologia alquimista referindo que:

A pesquisa que buscamos fazer, com a metodologia alquimista, pode ser caracterizada como uma pesquisa-experimentação. Ela é experimentação porque arriscamos, sabemos que nada está garantido e que não existe um livro de metodologia a ser seguido. Juntamos e afastamos, mas explicamos como juntamos e pora que nos afastamos. (CARDOSO E PARAISO, 2013, p.04)

A experimentação que mencionam as autoras é importante para um pesquisador, mas ela precisa ser livre para que de fato se possa experimentar e não fazer inferências que revelem certezas pré-estabelecidas pelo pesquisador sobre o objeto de estudo ou os sujeitos observados. O que quero dizer é que a escolha de um método, uma metodologia e/ou um procedimento de pesquisa não podem ser maiores do que as necessidades que aquele determinado estudo demanda, por isso, a experimentação reveste-se de significado.

A explicação sobre as escolhas e mudanças procedimentais, metodológicas e conceituais é importantíssima para uma pesquisa, sobretudo na área da educação, onde as nossas escolhas precisam ser baseadas em fundamentos teóricos, ou, pelo menos, deveriam ser.

Esse movimento de liberdade de criação somado à necessidade de estruturar uma trajetória procedimental é o ponto mais forte dessa metodologia, pois as autoras incitam o pesquisador a não se prender aos arranjos teóricos das metodologias tradicionais, mas a criar a sua própria forma de construir pesquisa, buscando inovar, renovar, transformar, tudo

orientado por vivências, reflexões, questionamentos e análises, num movimento de tateamento que destaque essa trajetória/caminhada da investigação.

Busco destacar, nesse capítulo, a descrição e representação dos procedimentos que foram adotados para a construção dessa dissertação, desde a etapa de escolha do objeto de estudo, passando pela escolha da empiria, dos conceitos geográficos a serem desenvolvidos e da proposta pedagógica a ser experimentada, o que inclui, a análise do projeto aplicado, por meio da produção de uma tabela. Tudo isso só foi possível a partir da compreensão de que a metodologia utilizada para o trabalho é, em síntese, tudo que mobilizei para construir aprendizado produzido ao longo da dissertação.

### **3.1 – Construindo a trajetória metodológica: os aspectos que influenciaram a pesquisa antes de iniciar a alquimia.**

Para que se possa compreender o processo de construção da minha própria alquimia, uma vez que o princípio de uma pesquisa alquimista está em perceber e entender as condições da pesquisa, uma vez que as suas diferenças a dotam da sua individualidade e influenciam tanto no resultado na pesquisa quanto na compreensão do leitor sobre o seu conteúdo destaco cinco pontos significativos que influenciaram a pesquisa.

Início examinando o primeiro: o propósito de ensinar Geografia a partir de um jogo, o RPG. Tomo o RPG, não como um fim em si ou um objetivo final, mas um material, uma ferramenta de registro, a partir da qual será possível observar aspectos da vivência e de visão de mundo dos alunos. Desse modo, entendo que o jogo não é um instrumento para testar a capacidade de respostas do aluno ou uma atividade de perguntas e respostas. O que se quer é, a partir do jogo, entender o processo de apropriação das coisas do mundo, realizado pelos alunos. Assim, compreendendo as referências e experiências dos alunos em seu cotidiano, busco refletir sobre as possibilidades de ensinar/aprender Geografia.

Dentro da prática do RPG, temos condições de desenvolver aproximações com o cotidiano do estudante, com a criação de fichas de personagens e observar como ocorre a construção da história no processo de sua narrativa. Esse tema já foi esclarecido no segundo capítulo, quando pontuamos os conceitos de ambiência, corporeidade e espacialidades.

Por esse motivo, anuncio que o jogo pode servir para o docente como um mapa da turma, já que revela informações sobre os alunos/jogadores/personagens. Tal registro se constitui em material permanente a ser consultado. A partir dele, é possível planejar ações

coletivas e individuais ou mesmo experimentar outras propostas pedagógicas com base em análises dos dados produzidos naquele mapa da turma.

Percebe-se assim, que o RPG pode participar de uma proposta pedagógica, desde que sejam estabelecidas as devidas relações com os conhecimentos geográficos, por meio da apropriação dos seus conceitos/temas. Para que as aprendizagens se efetivem, cabe refletir sobre a relevância de se ter presente os contextos dos estudantes, suas necessidades, interesses e curiosidades.

Esses elementos articulados podem produzir as práticas pedagógicas que encaminhem as aprendizagens dos alunos. Entretanto, não basta dizer que é possível ensinar Geografia a partir do jogo, é preciso ter clareza, por parte do pesquisador/professor, sobre as condições e contextos em que a prática está sendo proposta.

Então, o planejamento dessa prática pedagógica pode ser construído de muitas maneiras, considerando as possibilidades e necessidades curriculares. Nesse caso, a proposta incluiu a perspectiva integradora e, por isso, exigiu a participação de outros professores e as necessárias aproximações e apropriações do jogo.

Essa discussão será retomada no capítulo seguinte, quando busco fazer uma descrição mais minuciosa de cada fase de desenvolvido do projeto/proposta pedagógica.

O segundo ponto a destacar, refere-se à metodologia da escola SESI. Aqui, cabe explicar o contexto. Sou professor de Geografia da Escola do SESI e, nesse sentido, orientado pelo projeto pedagógico da escola. Assim, a proposta pedagógica desenvolvida nessa pesquisa, estava inserida no contexto das diretrizes da escola, ainda que tivesse bastante flexibilidade e interação com coordenação pedagógica e colegas de outros componentes curriculares.

Precisei respeitar as disposições encaminhadas no currículo escolar, o que inclui, especialmente, os princípios e objetivos gerais da escola. O projeto pedagógico desenvolvido contou com a participação de colegas das áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e se constituiu em uma experiência interessante, pois mobilizou os colegas da área para a realização de um trabalho integrado.

Outro ponto relevante do projeto político-pedagógico (PPP), diz respeito ao objetivo da escola. A escola do SESI tem como proposta desenvolver aprendizagens contextualizadas com foco no mundo do trabalho. Seu propósito é marcado por um ensino que valoriza as tecnologias, o protagonismo, a inovação, a dialogicidade e o empreendedorismo. Esses são

conceitos fundantes na estruturação do trabalho na escola e, conseqüentemente, influenciam no trabalho desenvolvido, como pesquisador.

O capítulo 4, trata da metodologia do SESI com mais detalhe, analisando como esse projeto que foi construído, tendo em vista sua aplicação junto aos alunos dessa escola, durante um trimestre letivo.

O terceiro aspecto diz respeito ao objetivo geral do trabalho. Ele se manteve durante toda a pesquisa, porém os procedimentos e condições de pesquisa se alteraram inúmeras vezes de acordo com os contextos. Os acontecimentos e mudanças que vivenciei enquanto sujeito/pesquisador interferiram nos encaminhamentos e no resultado da pesquisa e da minha prática pedagógica de professor, minha ação profissional.

A metodologia alquimista prevê que essas mudanças são comuns dentro de uma pesquisa e que são elas que dão forma à trajetória do pesquisador, as in/possibilidades que o investigador se depara no desenvolvimento do projeto de pesquisa, bem como, os resultados e os procedimentos que ocorrem durante a experiência.

Não é um trabalho fácil descrever as falhas; não é fácil descrever que estava equivocado sobre o que pensava ou mesmo que planejava fazer algo e ao final da pesquisa não alcançou nem 1/3 do que almejava, mas não seria essas condições que tornam uma pesquisa algo individual e personalizado?

O quarto ponto se refere à experiência de compartilhamento da pesquisa. Ainda que a pesquisa seja uma experiência individual, ela nem sempre acontece dessa forma, especialmente no que se refere a empiria. Entendo que não existe um tipo de fórmula para se ensinar algo, mas alimento a ideia que todos temos um pouco para ensinar e para aprender, por isso tudo que descrevo e/ou analiso nesse trabalho é passível de alteração/ modificação, considerando os contextos e experiências.

Nesse caso, não existe a intenção de produzir uma experiência de prática pedagógica sem falhas, rupturas, engajamento dos alunos ou qualquer outro tipo de impossibilidades. O que escrevi nos capítulos devem ser vistos como um processo em que os desafios são constantes e que os erros e os acertos fazem parte da caminhada. Assim é uma pesquisa-experimentação, a prática de escrever sobre os movimentos das vivências do ser professor. Os procedimentos que serão descritos são fruto da experiência do professor-pesquisador-autor, mas acompanhado pelo olhar, pela leitura, pela discussão, pelas trocas, pelos encontros, pelas

ponderações, pelas críticas e modificações de muitos outros profissionais. Esse, portanto, é um trabalho coletivo, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas.

O quinto aspecto, o ensino remoto, é especialmente relevante, tendo em vista a pandemia (2020-2021). Assim, a construção e aplicação do projeto ocorreram totalmente tanto em relação ao planejamento como a sua execução no formato. Esse, talvez, tenha sido o maior desafio que encontrei na construção do projeto, pois durante seu planejamento e aplicação, estávamos passando pelo período de isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19.

De uma forma repentina e na incerteza de retorno às aulas presenciais, todo o processo de planejamento foi feito remotamente e os encontros com alunos também precisaram se adaptar a outras metodologias e ferramentas virtuais. A nova modalidade de propor as aulas, encaminhou um outro olhar sobre a proposta pedagógica, desafiando-me a aprimorar as formas de condução e desenvolvimento do projeto. Desse ponto, criou-se espaços para ações conjuntas entre os professores da área de CHSA e com a participação da coordenação da escola SESI São Leopoldo.

A partir dessas considerações, me sinto à vontade para prosseguir com a descrição de como a pesquisa aconteceu, deixando claro que a mesma não consolidou certezas, porque elas não existem, mas se desenvolveu num movimento de idas e vindas, às vezes avançando, outras vezes retrocedendo, mesmo assim, sempre confiando que as indagações são parte do pesquisar.

Isso nos leva ao uso da palavra “alquimia” proposto no título da dissertação. Quando pensei na alquimia como uma alegoria, não sabia que existia uma metodologia alquimista, a alegoria dizia respeito somente aos processos de um alquimista, na intenção de mostrar que a pesquisa aqui era cheia de incertezas e que as experimentações fariam parte do processo de construção da dissertação. E assim foi.

O pesquisador se torna um alquimista, pois manipula elementos, modifica procedimentos, cria caminhos, descobre veredas ainda escondidas, mede possibilidades, desiste de ideias, opta por métodos de testagens, toma nota e se deixa alterar por tudo que percebe nas suas experimentações.

Retomando à metodologia alquimista e como ela se articula, existem outros pontos que se alinharam as minhas expectativas e necessidades, pois examinam a metodologia de pesquisa na perspectiva que entendo ser a que mais se aproxima da proposta pedagógica que desenvolvo e que inclui as práticas pedagógicas que incluem jogos.

Assim, a metodologia a partir da qual apoio minha pesquisa é descrita por Paraiso (2004) como incluída nas pesquisas pós-críticas.

As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (Silva, 1993a). Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção (Corazza, 2001). (PARAÍSO, 2004 P.286)

Quando articulo uma pesquisa pós-crítica parto para um caminho de pouca proposição e muita experimentação. Desprendo-me das formulações prévias, e almejo construir uma análise qualificada e aproximada das vivências que carrego como professor-pesquisador.

Na pesquisa proposta não há preocupação com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação. A intenção é anotar e referenciar todo o caminho investigativo percorrido. Para tanto, referenciei alguns autores, caracterizei os trajetos de pesquisa acerca do RPG, pontuei inferências e percepções, tentei deixar didático alguns termos do jogo, propondo significados conceituais e interpretações para as fases do mesmo e, o principal, analisei a possibilidade de criar uma proposta pedagógica integradora. Mas em nenhum desses procedimentos há a intenção de oferecer ao leitor um caminho já terminado de aplicação do RPG em suas salas de aulas, muito pelo contrário, procurei construir uma possibilidade de trajetória. Em toda a caminhada pedagógica não estive só, trouxe comigo os companheiros de trabalho, os outros professores das CHSA, a coordenadora pedagógica da escola, a orientadora.

Nesse percurso as revelações, as descobertas, as invenções foram fruto da necessidade de transformar o jogo num mobilizador de aprendizagens. Não “redescobri a roda”, só criei possibilidades para estudar e analisar essa “roda”.

A proposta era criar uma proposta pedagógica que, assim como a experimentação de um alquimista, não se sabe o resultado. Dessa forma, planejei e desenvolvi as ações para que os alunos avançassem em seu aprendizado. O que visualizei a partir dos objetivos, não garante plenamente o funcionamento da proposta, já que sempre se depende dos contextos de implementação, do empenho do(s) docente(s) e do envolvimento dos alunos com a proposta.

Em relação à aprendizagem, há sempre uma incógnita sobre o que será aprendido, ainda que as intenções sejam as melhores e os planejamentos qualificados. Gallo (2012) ao se referir à aprendizagem diz:

[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Segundo Deleuze isso se dá porque se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo. (GALLO S., 2012, p.08)

A leitura desse autor foi um divisor de água no que diz respeito a minha compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois imaginava que a aprendizagem estava garantida se houvesse excelência de currículo, aulas bem planejadas e um professor eficiente.

Gallo (2012) faz uma aproximação de duas diferentes teorias sobre o aprender, uma mais usual que tem origem em Platão, em que o aluno é visto como alguém que irá receber a aula, os ensinamentos, os direcionamentos e, dessa forma, compreender o que o professor decidiu ensinar. O contraponto é posto por Deleuze na obra *Proust e os Signos (2003)* que Gallo (2012) recupera para explicar que o aprendizado se dá pelo contato com os signos e é da interação com os mesmos e de como esse processo se estabelece que se produz conhecimento. Por isso, se diz que:

Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções. (GALLO, 2012, p.6).

O signo é entendido como o conjunto de elementos com os quais os sujeitos se deparam ao longo de sua existência. Eles têm representações diferenciadas para cada sujeitos de acordo com os tempos e espaços em que se encontram, pois guardam significados diferenciados para cada um, dependendo dos contextos. Esses signos desencadeiam/produzem conhecimentos diversos, de acordo com as situações em que são apresentados e com a individualidade daquele que entra em contato. O professor é um mediador, organizador e promotor de signos, mas quem produz aprendizagem é o aluno. Assim, enquanto professores, é nosso papel oportunizar situações para que os alunos se encontrem com diferentes signos.

Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira. (GALLO, 2012, p.9)

A pesquisa foca no ensino, ou seja, está pautada na construção de uma relação teórico, metodológico e conceitual entre o ensino da Geografia, a proposta pedagógica e o jogo RPG. Porém, a dissertação não é propositiva, mas analítica, isto é, as linhas de investigação são

traçadas de acordo com as experiências que o pesquisador está desenvolvendo a partir das discussões coletivas, das interações com os estudantes e as tomadas de decisão individuais em relação ao componente curricular Geografia.

Paraíso (2004) afirma que a pesquisa pós-crítica é livre, não possui amarras e não segue uma linha predefinida, entretanto, pode se valer de algumas para reconstruir as trajetórias. “Cabe registrar que se as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras” (PARAISO 2004, P.01). Entendo que é preciso criar o seu próprio caminho de pesquisa.

Paraíso também se aproxima de Deleuze para mostrar como uma pesquisa pós-crítica se estrutura como um mapa, com diferentes linhas e formas, as quais, constroem uma projeção do real. Essas linhas, podem ser constituídas de conceitos, teorias, procedimentos, métodos ou fatos, evidenciados na pesquisa.

O ponto de partida da pesquisa foi entender o uso do RPG e criar possibilidades de ensinar/aprender. Iniciei fazendo um levantamento de textos sobre RPG, pois mesmo sendo jogador há muito tempo, não conseguia sistematizar as informações necessário para jogar, de forma que alguém que não conhecesse o RPG pudesse compreender o funcionamento do jogo. Posteriormente analisei as propostas de uso pedagógico do RPG no Brasil, tendo em vista que outros autores já estavam investigando esse objeto de pesquisa, como mostramos no capítulo 01.

Existem referências sobre o uso do jogo de RPG no ensino, as quais ofereceram condições iniciais para traçar um planejamento. Então, a partir desses referencias iniciei um processo descritivo do jogo, analisando as propostas pedagógicas para outros contextos. Fui isolando os elementos constitutivos do jogo e descrevendo-os no sentido de produzir uma compreensão mais sistemática dos processos que envolvem os diferentes tipos de RPG. Essa estratégia permitiu que o jogo de RPG, aos poucos, fosse ganhando outro significado.

Eu não estava mais olhando para o jogo como jogador. Agora procurava entender, para além das possibilidades de jogadas, o mecanismo do jogo para analisar, criticar e refletir sobre suas relações com a Pedagogia e a Geografia.

Começamos a nossa alquimia pensando no que já existe, sobre o jogo, propondo direcionamentos de acordo com as condições do contexto. Essa não é uma tarefa fácil, é preciso posicionar de onde essas linhas estão saindo e como elas se articulam com o texto, é preciso um nível de mapeamento da pesquisa que exige do pesquisador leitura e propriedade sobre conceitos e teorias que não é dado.

Quanto mais fazemos pesquisas com procedimentos, teorias e conceitos híbridos, com bricolagens, com junções, com articulações, mais explicações temos que dar, mais costuras temos que fazer, mais riscos temos que assumir. Como sugere Veiga-Neto, a complicação aumenta ainda mais quando tentamos articular conceitos entre teorias. (CARDOSO E PARAISO, 2013, p. 04)

Após a reformulação do objetivo, a partir do que já havia sido feito, desenvolvido em outras pesquisas, para propor avanços sobre o uso do RPG como prática pedagógica, começamos um movimento de transformação desses conceitos e considerações acerca do RPG e do seu estado da arte nas pesquisas no Brasil, o movimento agora é o de construir uma reinterpretação pautada nas experiências do próprio pesquisador.

Nos pergaminhos dos alquimistas desse modo de fazer etnografia, encontraríamos curiosas passagens: experimentar, experimentar, experimentar!; construir narrativas interessadas; declarar uma invisibilidade impossível; produzir variados mundos através de suas próprias lentes; desejar, desejar, desejar!; investigar espaços comuns e impregnar-se deles para estranhá-los; fugir de conceitos totalizantes; ultrapassar as aparências; criar, criar, criar (CARDOSO E PARAISO, 2013, p.08)

Essa etnografia pós-moderna se pauta na formação de uma oportunidade de criação. O objeto da pesquisa que antes era o RPG como um jogo, agora se torna um conjunto de conceitos e categorias, mas ainda não há nada novo, a criação está na reconstrução desse objeto em uma forma de produzir aprendizagens e essa mudança/alquimia só é possível porque essa pesquisa se faz na experimentação que parte do pesquisador e retorna para o mesmo.

O RPG ao passar por experimentações se adapta às condições e aos contextos do pesquisador, logo, todo trabalho de investigação é uma criação de uma forma de interpretação e de análise a partir da proposta da metodologia alquimista.

A pesquisa alquimista me permitiu experimentar formas de fazer e isso foi muito importante para que chegasse à compreensão que não preciso encontrar uma metodologia que caiba na proposta pedagógica, mas uma proposta pedagógica que construa a sua própria metodologia de acordo com as necessidades do contexto.

Por esse motivo, a metodologia alquimista direcionou o trabalho durante a construção da dissertação e permitiu apresentar os caminhos traçados, o que será descrito no próximo subcapítulo.

### **3.2 – Os experimentos que construíram o projeto de pesquisa**

O planejamento da metodologia da pesquisa passou por diferentes fases no processo de construção da pesquisa. No decorrer desse período de produção da dissertação, entre 2018 e 2020, fiz e refiz procedimentos de pesquisa, sem mesmo ter plena certeza do que estava fazendo e, como pesquisador, me submeti a experimentação, isto implica tomar consciência de que os resultados nem sempre acontecem da forma idealizada.

O projeto que foi submetido na seleção do mestrado na pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi completamente diferente daquilo que estamos apresentando aqui, ou não. A pesquisa inicial apresentada no processo seletivo era investigar como a Cartografia Social poderia ser potencializada para o ensino de geografia.

Esse objetivo principal foi se modificando no decorrer dos primeiros meses tendo em vista ajustes, adaptações e influências advindas das disciplinas que cursava e da interação com a minha orientadora. As pesquisas que elaborei para compreender a Cartografia Social relacionanda com a escola, mostram-se pouco claras, pois as temáticas eram amplas e, tendo em vista a pouca experiência prática, não conseguia encontrar o foco da pesquisa.

Então, entre reflexões sobre as temáticas, lembrei-me de algo que já faço há muito tempo como lazer, o jogo de RPG. Ele está presente em minha vida há muitos anos e em diferentes momentos, daí iniciei um processo com vistas a estabelecer aproximações do que ocorria no jogo com alguns conceitos e procedimentos desenvolvidos nas práticas de ensinar e aprender Geografia.

Aos poucos, o RPG foi se tornando uma forma de produzir conhecimentos geográficos e comecei a me perguntar sobre a possibilidade de seu uso na sala de aula.

Primeiro foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do RPG para identificar se já existiam outros autores que já haviam escrito sobre o uso do jogo do RPG no ensino.

Descobri que era potente e possível ensinar a partir do RPG realizando leituras em Schmit (2008) Frias (2009), autores que articulavam RPG e ensino. Mas ainda faltava mais: era preciso encontrar espaço para articular o RPG aos conceitos de Geografia.

As primeiras análises foram relacionadas a viabilidade de usar o RPG para construir aprendizagens vinculadas ao conceito de território e de territorialidade. No momento de aprofundar as relações entre o conceito e a prática de jogar, percebi as fragilidades nas reflexões que desenvolvi para consolidar essa primeira análise de conceitos. Diante disso, optei por olhar com dúvidas para o que já estava posto e, ao invés de tentar repetir algum procedimento já utilizado e descrito em artigos científicos, busquei criar a minha própria prática pedagógica.

O objetivo da proposta, bem como a sua articulação com a Geografia eram interessantes, mas alguns pontos dessa proposta me fizeram repensar o uso, pois se tratava de algo pronto. A primeira crítica é sobre a centralidade que o professor assume, nessa proposta, ao cumprir o papel do mestre do jogo. Assim, como mestre, precisará focar seu trabalho em toda a turma e esse movimento acarreta poucas oportunidades para construir uma relação do mestre com o jogador, já que um mestre deve ter no máximo 06 jogadores. Quanto mais jogadores, mais difícil se torna construir uma narrativa que seja coerente, criativa e engajadora para todos os jogadores. Ainda destaco outro empecilho para o desenvolvimento do jogo: se o professor é quem efetiva a narrativa perde-se a oportunidade de poder usar o jogo como uma ferramenta de mapeamento dos interesses dos seus alunos, por isso é fundamental que esse papel seja de um aluno com conhecimento sobre o RPG.

Ao propor um sistema de RPG construído por mim, assumi vários riscos, entre eles, como dispor de tempo para aplicar essa prática e administrar sozinho os retornos e interações que forem sendo construídas pelos alunos que estiverem jogando.

Segui coletando relatos, experiências, comparando estratégias, e experimentando procedimentos, ainda tateando muito, por isso, tive dificuldades para encontrar uma possibilidade. Por isso, as linhas da trajetória foram sendo construídas, reconstruídas, transformadas ao longo do caminho. Algumas dessas vivências foram importantes, mesmo tendo sido frustrantes por não terem se mostrado satisfatórias. Por exemplo, a proposta de RPG na turma de 9º ano de uma escola da rede privada em Viamão-RS.

Mas não é apenas a escolha da abordagem metodológica que intriga. O próprio teor inesperado, inusitado e surpreendente dos cenários educativos trava qualquer pretensão de estabelecer rigidamente os caminhos a serem seguidos. Por isso, com a metodologia alquimista, experimentamos. Sem perder o rigor, autorizamos-nos a cometer erros e a recomeçar sempre, a investigar de um modo diferente dos modos por demais rígidos. (Cardoso e Paraiso, 2013, p. 06)

A experiência do ensino fundamental permitiu refletir e retomar a pesquisa em outras bases. Hoje, percebo que muitos empecilhos contribuíram para os resultados pouco satisfatórios do trabalho pedagógico. Tudo, como frisam Cardoso e Paraíso (2013) faz parte do processo de ensinar e aprender, em sua essência difícil, especialmente para aqueles que, como eu, possuem pouca experiência prática.

Foi aí que percebi que muito ainda precisaria ser feito, pois saber que é possível utilizar o RPG em sala de aula não é suficiente para que se torne uma prática pedagógica efetiva, no sentido de mobilizar, engajar, desafiar e promover aprendizado. Criar espaços de diálogo que permitam uma troca que afete o aluno e professor é algo que precisa ser construído cotidianamente por meio de escutas reflexivas para que se produza conhecimentos.

Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções. (GALLO S., 2012, p.07)

Frustrado com o ocorrido, os caminhos que levaram até a metade da dissertação foram de reformulação do que estava escrevendo para apresentar na qualificação do mestrado. Pouco eu sabia sobre o RPG, sobre o que buscava com ele de fato. Só havia pequenos escritos sobre o território e a territorialidade e como eu imaginava a presença desses conceitos no jogo. Pouco sabia sobre como esses conceitos se aproximavam do objeto de pesquisa, era claro para mim, mas não era claro para mais ninguém. Talvez por isso, a prática pedagógica formulada no ensino fundamental não havia funcionado. E foi lendo a metodologia alquimista que percebi que na verdade ele funcionou sim, pois construiu “afecções”.

Após a qualificação do mestrado, encontrava-me diante de contribuições preciosas da banca, para que, de alguma forma, a pesquisa prosseguisse. Precisava considerar as recomendações, especialmente no que se referia à escolha dos conceitos de Geografia que pudessem ser trabalhados com o RPG.

A falta de tempo para desenvolver a pesquisa que almejava, a falta de emprego como professor e sem uma escola para aplicar o projeto de pesquisa deixava-me cada dia sem esperança de conseguir desenvolver a empiria que havia planejado mentalmente. Por um momento a pesquisa passou a ter como objetivo a construção de uma revisão bibliográfica, realizando aproximações entre o RPG e os conceitos de Geografia potentes para aprender.

Porém, o inesperado ocorreu: eu fui selecionado para trabalhar como professor na escola SESI São Leopoldo. A escola em questão, trata de uma escola que segue e aplica, em seu cotidiano, uma metodologia inovadora, ativa e personalizada tendo como pressuposto básico o trabalho com foco no aluno, destacando-o como centro do processo de ensino e aprendizagem. Vi que nessa nova situação teria um terreno fértil para as minhas indagações, a esperança se renova e volto a refletir sobre a prática pedagógica da pesquisa.

Com a metodologia alquimista aventuramo-nos a construir uma narrativa, que é fruto do híbrido que nos cerca, sabendo de nossa implicação nessa construção e explicitando nossa posição nessa construção. Aceitamos, com a alquimia, relatar significações, enunciações, sensações, sentimentos. Priorizamos o modo de “funcionamento” de um discurso, de um texto, de uma aula, de um artefato. Desconfiamos das “descobertas”. Com a alquimia, experimentamos investigar em educação de um modo geral, e em currículo, de modo particular, sem seguir “um método” seguro. (CARDOSO E PARAISO, 2013, p.06)

E foi nesse cenário de incertezas, de mudanças, de exigências, de frustrações e de surpresas que se deu o “híbrido que nos cerca”.

Com a necessidade devido a pandemia COVID-19, as aulas passaram a ser a distância e a necessidade de construir um projeto que atendesse tantos pontos, exigências e desafios, optei, mesmo assim, por transformar a minha pesquisa de mestrado individual em um projeto trimestral coletivo na área de CHSA. Esse processo foi muito importante e assertivo, pois além de ter uma oportunidade de aplicação, pude contar com colegas com pontos de vista diversos, os quais, contribuíram para ampliar e qualificar as ações. As parcerias produziram ideias e práticas que resultaram na execução de uma proposta pedagógica que jamais teria o mesmo resultado se fosse um trabalho individual do professor de Geografia. Na seção seguinte, iremos descrever melhor sobre a estrutura de procedimentos que construí de forma processual e porosa o projeto de dissertação com a metodologia alquimista acompanhando o desenvolvimento do trabalho.

## **Capítulo 04 – A proposta pedagógica do SESI e a perspectiva integradora**

Neste capítulo, irei relacionar a proposta pedagógica da Escola José Pedro Fernando Piovan (Escola SESI-SL). A intenção é olhar para as diretrizes da escola e promover uma aproximação com a perspectiva integradora, tencionando como o conceito de jogo pode se relacionar à estruturação de projetos pedagógicos integrados.

Por fim, irei apresentar como os professores da área de CHSA da escola SESI, em parceria com a orientadora pedagógica, produziram o projeto trimestral da área. Esse projeto que é usado nessa dissertação como empiria.

O planejamento é importante para compreender de uma forma estruturada as organizações institucionais que compõem a efetivação de um projeto pedagógico baseado no jogo do RPG. O projeto tem como objetivo principal analisar as possibilidades de ensinar Geografia a partir do jogo de RPG destacando seu potencial para articulação de uma proposta integradora.

Nesse sentido, num primeiro movimento, irei descrever a proposta pedagógica da escola SESI – São Leopoldo, especificando quais os elementos dessa proposta pedagógica tornam-se relevantes para o projeto integrador das CHSA. O segundo movimento é no sentido de conhecer o que é uma perspectiva integradora, e entender como percebo que essa concepção teórica pode acompanhar a construção dos projetos trimestrais que a escola SESI desenvolve.

Outro motivo importante para evidenciar as teorias integradoras está relacionado à necessidade de adaptação que o projeto sofreu. Refiro-me às necessidades criadas com o advento da pandemia, COVID-19, em que o ensino aconteceu de forma remota a partir do projeto trimestral da área de CHSA, portanto, foi necessário mobilizar a perspectiva integradora.

Desse modo, o texto, a partir desse momento será escrito no plural, pois é uma construção coletiva, fruto do trabalho articulado dos professores da área de CHSA e da coordenação pedagógica. Essa escrita do texto da dissertação é uma escolha que irá marcar o caráter desse projeto trimestral em que diferentes profissionais contribuíram para sua construção.

Faço questão de marcar o movimento da escrita coletiva, pois cada um dos colaboradores/professores trouxe contribuições que afetaram o projeto de forma muito expressiva. Foram ideias que valorizaram e qualificaram a proposta pedagógica do RPG.

#### **4.1 – A proposta pedagógica da escola SESI-SL**

A escola na qual a empiria foi realizada é a escola SESI-SL localizada na cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul. Por esse motivo, é necessário deixar marcado qual a perspectiva pedagógica que a escola se alinha.

A Escola (...) oferece uma proposta pedagógica sociointeracionista, de abordagem dialógica, interdisciplinar e contextualizada, principalmente, no mundo do trabalho com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, visando despertar no educando, a busca de sua autonomia intelectual, com uma proposta de qualificação para a escolha e o exercício de uma profissão e de sua cidadania. (PPP ESCOLA SESI-SL, 2020, p. 14)

Diante das diretrizes da escola, destacamos a proposta sociointeracionista e a abordagem interdisciplinar como as principais bases teóricas para a construção do projeto trimestral que culminou na empiria da pesquisa desta dissertação (Ainda que a perspectiva integradora foi a utilizada na projeto da empiria). Nesse sentido, irei examinar essas duas principais concepções e, posteriormente, destacar como os conceitos são pensados nessas perspectivas.

Alio-me a Perrenoud (2013, p.165) quando pontua que a educação deve ser mais do que apenas uma preparação para o mundo adulto, ela deve ser uma educação “para o aqui e agora”. Os conhecimentos e a escola precisam contribuir no sentido da produção de conhecimentos significativos. Desta forma, os conhecimentos entre os conceitos dos diferentes componentes curriculares propostos no currículo nacional (BNCC), documentos oficiais e aquilo que julgamos significativos/primordial: os interesses/necessidades que partem dos contextos dos alunos.

Perrenoud ainda esclarece que esses conhecimentos são promotores do desenvolvimento de outras aprendizagens, não de uma forma pontual, mas se integrando e possibilitando ampliar a compreensão do mundo. Assim, é possível observar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) ao destacar: “A proposta pedagógica tem como finalidade desafiar o educando, na busca da autonomia intelectual, numa prática constante de ação-reflexão-ação,

respeitando seu tempo e espaço de aprendizagem, bem como suas vivências.” (PPP DA ESCOLA SESI-SL, 2020, p. 25), procura focar não só nos conteúdos curriculares como aparecem nos documentos oficiais, mas considera de forma muito mais consistente, a construção de conhecimentos para ampliação e inserção qualificada no mundo.

É nessa reflexão que se embasa a concepção da escola, o que repercute no PPP da escola SESI, evidenciando liberdade e autonomia do aluno no que diz respeito ao seu desenvolvimento, bem como considerando aspectos do indivíduo, da comunidade em que está inserido e possibilitando a qualificação e preparação para o mundo do trabalho, pensado de forma ampla. A escola entende que o aluno deverá estar apto para escolher o caminho profissional que desejar.

A proposta sociointeracionista é uma perspectiva pedagógica que valoriza a flexibilidade do currículo, daí a estrutura do planejamento da escola encontrar meios e sentidos para que o ensino/aprendizagem se desenvolva de forma colaborativa entre os atores desse processo. Procura desenvolver junto aos alunos e aos contextos em que estão inseridos, conhecimentos que possam ser reaplicados no cotidiano.

Outro conceito importante que foi desenvolvido no projeto refere-se a interdisciplinaridade. Entendo que esse direcionamento em relação à forma de abordagem dos componentes curriculares, ainda que favoreça a articulação entre os mesmos, respeita suas especificidades dentro do currículo. Assim, o currículo favorece a ampliação das interações entre os componentes curriculares para que os conceitos e as habilidades sejam desenvolvidas e possibilitem que o aluno compreenda que os conhecimentos estão articulados e compõem um todo mais amplo e por isso todos os componentes têm papel significativo para a leitura de mundo.

A interdisciplinaridade possibilita que o professor saia do lugar de único articulador de informações para operar com uma lógica de complementariedade na medida em que os diferentes componentes curriculares se articulam para produzir conhecimentos significativos. Diferentes abordagens, conceitos e visões contribuem para uma compreensão holística e ampla sobre um determinado objeto ou fenômeno. É claro que essa abordagem não é dada, mas é uma construção diária que depende do esforço dos professores, da equipe diretiva e exige habilidades de síntese e reflexão dos alunos.

Portanto, uma escola que decide introduzir em sua proposta pedagógica a perspectiva interdisciplinar está se colocando em uma posição pouco confortável. A interdisciplinaridade não é algo fácil, tendo em vista que os cursos de licenciatura das universidades não a praticam, tão pouco, é habitual nas escolas nas quais os estagiários experimentam práticas pedagógicas das especificidades curriculares.

Também não é comum que as escolas, que a maioria dos professores constroem suas experiências como docentes, adotem essa concepção de ensinar e aprender.

Porém, conceitos como sociointeracionismo e interdisciplinaridade foram favoráveis para a construção do projeto integrador proposto. Uma vez que é articulável com a proposta visualizada para construir a empiria do projeto de dissertação. Nesse sentido, permitiu a liberdade de construção de um planejamento que aproximava integração e interação. Esses conceitos foram destacados na construção do projeto pois entendo que o RPG oportuniza processos de interação dos alunos e interdisciplinar dos professores dos componentes curriculares.

A perspectiva integradora foi um desafio porque precisei estudar e me preparar muito para conseguir estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, História e Filosofia ao nível de profundidade que a proposta prevê. Por isso afirmo: a integração não é uma meta, mas um movimento que é exercitado constantemente, necessitando de articulação e rearticulação sistemática. É um trabalho que transcende o patamar dos objetivos específicos de cada componente curricular, mas se estrutura como um projeto que exige preparação, por meio de reuniões constantes entre professores, equipe diretiva e alunos para efetivar os necessários ajustes e construir transformações.

Na escola SESI-SL encontrei um terreno fértil para que essa perspectiva pudesse ser construída e articulada. Trago trechos do PPP da escola para estruturar uma explanação sobre as diretrizes da escola. O documento destaca três dimensões explicitando:

*A primeira dimensão* é composta de três níveis de diferentes complexidades, a saber: descobrir e significar; criar; inovar. 2) *A segunda dimensão*, com caráter transversal, refere-se aos Modos de Fazer e Pensar, a saber: Culturas Juvenis; Projetos de Vida e Trabalho; Patrimônio Cultural Integrado; Construções Criativas e Tecnologias Contemporâneas. 3) *A terceira dimensão* considera os conceitos estruturantes das áreas – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (...) (PPP DA ESCOLA SESI-SL, 2020, p. 35)

Essas três dimensões evidenciam a leitura, a articulação e o planejamento que busca construir um ensino/aprendizagem com os alunos de uma forma ampla e correlacionada a partir de uma proposta sociointeracionista fundamentada em autores como Zabala, Perrenoud, Freire, Morin e entre outros. Irei desenvolver a compreensão sobre as competências que penso serem primordiais para entender a proposta metodológica da escola.

Tais competências, que são articuladas na escola, são articuladas ao planejamento para construir uma forma de ensinar em que o aluno seja central no desenvolvimento de estratégias e com isso possibilitar aprendizagens integradas e contextualizadas.

Sobre o modo de avaliação e construção dos planejamentos da escola, foram mobilizadas duas principais compreensões, que se referem às competências e aos conteúdos. As competências que são construídas através das aprendizagens que passam pelo “saber, saber fazer e ser”. Já os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais (ZABALA, 1998, 2015, 2016) constituem os objetivos dos componentes curriculares e, desta forma, direcionam tanto o planejamento quanto a avaliação possibilitando ao professor uma visão mais ampla dos alunos.

Quando projetamos um ensino baseado em objetivos educacionais os quais pretendem a formação em competências, estamos fazendo um exercício de prospecção: pensar nos problemas que a vida vai apresentar para o aluno no futuro e formá-los com a intenção de que sejam capazes de responder da forma mais eficaz possível situações dificilmente previsíveis e de natureza diversificada. (ZABALA e ARNAU, 2015, P. 173)

Com isso, posso inferir que conteúdo conceitual possibilita desenvolver o “saber”, mas ainda não se encaminha para outros aspectos do que Zabala (2015) chama de categorias de uso, que são “saber, saber fazer e ser”. O conteúdo procedimental, que é o conteúdo que prevê o “saber fazer” se configura como o conjunto de habilidades que o aluno deve desenvolver para que consiga desempenhar, por meio de técnicas, a construção de um determinado produto, fazendo uso do conhecimento adquirido com o conteúdo conceitual para a produção de algo que se manifesta na prática e sempre está vinculada a diferentes contextos.

A expressão "conteúdos procedimentais" inclui todos aqueles conteúdos de aprendizagem que se enquadram na definição de ser um conjunto de ações ordenadas e dirigidas para um fim. (...) ao falar de conteúdos procedimentais aludimos a um conjunto de "saber fazer" - técnicas, habilidades, destrezas, estratégias - que apresentam características comuns, mas também traços diferenciais. Algo semelhante a um conjunto formado por distintos subconjuntos, com limites que não se encontram perfeitamente delimitados e que, de qualquer forma, são permeáveis. (ZABALA, 2016, p.10)

O autor distinguiu a palavra “procedimento” da expressão “conteúdos procedimentais” pelo seguinte motivo: os procedimentos são manifestados constantemente em nossas vidas,

nós realizamos coisas e construímos a partir de conhecimentos que adquirimos em diversos lugares (aula, vídeo de *Youtube*, receita de bolo de família, tutorial de como criar uma rede social) e com pessoas diferentes (professor, amigos, família, criadores de conteúdos de sites de internet, etc.), porém, o conteúdo procedimental está ligado à tríade do “saber, saber fazer e ser” e dessa forma, mobiliza de uma forma global as aprendizagens que incluem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, sempre tendo como objetivo aquilo que é proposto pelo professor e que será posteriormente avaliado de forma processual e contínua.

É de extrema importância que o professor ao mobilizar esses tipos de conhecimentos pense nas competências necessárias a trajetória que estabeleceu para que a sequência didática se efetive.

Por fim, os conteúdos atitudinais são delimitados como a porção do desenvolvimento do “ser” a partir das diretrizes de competências que são estabelecidas em uma determinada instituição e que é vinculada a ideia de compreensão de diferentes contextos que permeiam a vida cotidiana prospectando o futuro. Zabala (2016), divide em três subgrupos os conteúdos atitudinais: “os valores, as normas e as atitudes”.

Por exemplo, os valores estão ligados aos grupos de construções conceituais e culturais que uma determinada instituição, lugar e sociedade carregam; as normas, dizem respeito ao conjunto de leis e diretrizes que também mediam a relação dos indivíduos e dos coletivos na vida em sociedade e são construções que estão em processo de transformação, inclusive pela ação dos indivíduos organizados. As normas carregam componentes espaciais e temporais. Por fim, as atitudes formam o conjunto de ações que se ligam de forma mais subjetiva a forma como me comunico com o outro, por exemplo, com os colegas da equipe, os grupos de *Whatsapp* ou convivo com ideias/posições diferentes.

O ensino e aprendizagem, na escola SESI-SL, acompanha o processo de mudança de modo que o aluno possa interagir e atuar na formação cidadã. Assim, busca-se qualificar a forma como se expressa, relaciona e interage nos grupos. A avaliação, por isso, não se manifesta apenas em provas, mas por meio de uma variedade de evidências das aprendizagens dos alunos.

Também é preciso destacar que há a necessidade de se desenvolver ações afinadas com o PPP, assim elencam-se para o trabalho os conceitos e descritores a serem desenvolvidos em cada trimestre. Tais elementos podem ser organizados em planejamentos coletivos e/ou individuais, respeitando as especificidades de cada componente curricular.

O professor na escola SESI deve ser um mediador, instigador e, sobretudo, uma pessoa que percebe o aluno em suas diferentes dimensões, valorizando como ele utiliza as

aprendizagens efetivadas quer seja em relação aos conteúdos ou as técnicas para solucionar as situações-problema com as quais se depara. Mais do que o conteúdo que sabe, considera-se suas possibilidades de interagir.

Por fim, os planejamentos propostos para a execução dos objetivos do projeto interdisciplinar são frutos da relação entre os descritores e os conceitos estruturantes de cada componente curricular. Os conceitos são importantes para posicionar aquilo que será mobilizado na proposta didática do componente curricular. No caso da Sociologia os conceitos são: sociedades, fato social, ação social e classe social; no da Filosofia os conceitos são: ética, valores, justiça, sujeito e humanidade; no da História os conceitos são: organizações sociais, políticas e econômicas, desigualdade social, problemas sociais, patrimônio cultural e conflitos; no da Geografia, orientaram os objetivos do projeto a construção dos conceitos de região, paisagem, cidade e cartografia.

Já os descritores, previamente construídos para auxiliar o trabalho do professor, são trazidos para o planejamento interdisciplinar trimestral. Eles remetem as habilidades e competências, são específicos de cada componente curricular e articulam três importantes elementos do PPP: princípios curriculares da escola, os pressupostos da preparação do aluno para o mundo do trabalho e os níveis de aprofundamento das competências (descobrir e significar, criar e inovar). No caso da Geografia, foram mobilizados dois descritores para o projeto integrado: discriminar as características relacionadas à natureza e a sociedade dos diferentes lugares e representar as paisagens do lugar. Então foi construído o objetivo: descobrir e representar aspectos naturais e sociais da paisagem do espaço geográfico de regiões e cidades do Brasil por meio do registro escrito e cartográfico.

Nesse sentido, estou propondo, como já foi mencionado, o uso desse projeto interdisciplinar para experimentar a potencialidade do jogo de RPG para ensinar/aprender Geografia. Para tanto é desenvolvido o referido projeto interdisciplinar, cujo objetivo é construir aprendizagens a partir de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, com os 100 alunos do 1º ano do ensino médio da escola SESI São Leopoldo.

Ainda reporto como significativo examinar o conceito de projeto pedagógico integrado e o jogo dentro da pedagogia, o que será feito nas próximas seções.

## 4.2 – A proposta pedagógica integrada

O conceito que foi desenvolvido na estruturação desse capítulo é o de Projeto Pedagógico Integrado. O motivo refere-se à necessidade de desenvolver conceitos que se integram a partir do olhar dos diferentes componentes curriculares da área de CHSA, como foi mencionado anteriormente, uma vez que é prática da escola propor os projetos trimestrais interdisciplinares para as áreas do conhecimento, desse modo, as CHSA também produziram os seus. Nesse sentido, História, Geografia, Sociologia e Filosofia se organizaram para construir a proposta a partir do RPG.

A busca pela definição de uma proposta pedagógica é primordial para encaminhar a empiria da pesquisa, uma vez que permite examinar o processo e analisar os resultados da execução, nesse caso, de uma prática pedagógica interdisciplinar para ensinar/aprender Geografia a partir do RPG.

O processo de constituição da proposta caracterizou-se por diferentes momentos, os quais foram organizados pelo grupo de professores da área de CHSA com a interação dos diferentes componentes curriculares. Organizamos (eu e os professores da área de CHSA e a equipe diretiva) um planejamento que incluísse uma sequência didática em alinhamento com as fases do jogo de RPG: construção do cenário, construção do personagem e construção de narrativas.

Zabala (1998, p.18) entende como sequência didática “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais”. Em outras palavras, o encadeamento das ações a serem realizadas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma relacional e integrada, desenvolvendo habilidades, competências e conceitos dos diferentes componentes curriculares com vista à formação integral da pessoa. Portanto, a sequência didática inclui não somente o desenvolvimento de uma aula, mas pensa nas ações a serem desenvolvidas para a concepção dos objetivos.

O docente busca evidências de aprendizagens por meio de uma avaliação processual, acompanhando diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem. Zabala (1998) esclarece sobre a concepção pedagógica inicial proposta nesse estudo.

A tomada da posição em relação às finalidades do ensino relacionada a um modelo centrado na formação integral da pessoa, implica mudanças fundamentais nos conteúdos e no sentido da avaliação. Além do mais, quando na análise da avaliação introduzimos a concepção construtivista do ensino e a aprendizagem como referencial psicopedagógico, o objetivo da avaliação deixa de se centrar

exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem. Tanto no grupo/classe como de cada um dos alunos. Por outro lado o sujeito da avaliação não apenas se centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo. (ZABALA 1998, p.198)

Nas palavras de Zabala (1998) a avaliação precisa ser acompanhada buscando entender o processo de cada estudante e a forma como a proposta pedagógica se configura, para que as necessárias reflexões, modificações e articulações possam ser efetivadas pela equipe de professores. Isto significa uma avaliação que inclui o processo de aprendizagem dos alunos e as práticas pedagógicas em execução.

Antes de conceituar a proposta pedagógica integrada, gostaria de destacar três aspectos que devem estar em acordo para o desenvolvimento deste projeto trimestral. O primeiro se refere ao planejamento, isto é, a estrutura das sequências didática que favoreça a articulação com o projeto pedagógico trimestral, incluindo as fases do jogo RPG dos descritores de Geografia, e o diálogo com as bases pedagógicas da escola SESI São Leopoldo (ver sessão 4.1).

O segundo aspecto a ser evidenciado é a perspectiva integrada de abordagem dos conceitos, o que significa possibilitar examiná-los a partir do olhar da Geografia, mas também outros da área de CHSA (Sociologia, História e Filosofia).

O terceiro se relaciona ao contexto do ano de 2020: a condição de pandemia da COVID-19. Se estivéssemos em condições de normalidade essa interação entre as disciplinas seria interdisciplinar conforme o PPP da escola prevê, pois o planejamento em área ainda estaria atendendo a logística da separação de componentes.

Dentro da organização foi condicionado, no período da COVID-19, o ensino remoto que tornou-se uma realidade para muitas escolas dos mais variados lugares do mundo. A necessidade do isolamento social nos apresentou um cenário de adaptação em muitos sentidos, mas para a educação, tivemos que repensar toda a estrutura que a educação acontece.

Antes do período de ensino remoto, as ações na escola eram de aulas presenciais, exposições e reuniões com a participação de todos os grupos em um mesmo lugar (sala de aula). As práticas pedagógicas individuais, em duplas e com o grupo de professores da área de CHSA permitiam que o planejamento em área pudesse ser executado, porém, a interação entre os componentes ainda ficava na participação nas aulas dos colegas, mas os procedimentos e

conteúdos desenvolvidos ainda encontravam barreiras da articulação do tempo e do cumprimento de burocracias.

Assim, a necessidade produzida pelo contexto da Pandemia redefiniu as formas de produzir intervenções didáticas. Foi preciso organizar encontros síncronos pontuais com os alunos, por turma, e organizar os grupos para acompanhar o desenvolvimento das atividades, possíveis mediações, e intervenções, no sentido de orientar os grupos, durante todo o projeto trimestral. Tudo ocorrendo em formato de ensino remoto, com uso de plataformas digitais, recursos metodológicos como salas de aula invertida, grupos de debates, leituras dirigidas e a construção de produtos digitais.

A interdisciplinaridade foi tencionada a todo o momento durante esse projeto e se expandiu até alcançar patamares de integração que serão examinados no capítulo seguinte. Dessa forma reforço o que pontuei anteriormente, a interdisciplinaridade não é uma prática que possa se executada obedecendo a etapas, ao contrário, exige do grupo de docentes planejamentos e diálogos constantes para alcançar essa possibilidade de integração.

Uma proposta pedagógica interdisciplinar e uma proposta pedagógica integradora não são iguais. Assim as proposta pedagógica interdisciplinar e integradora não são sinônimos. Segundo Silva (2017).

A interdisciplinaridade, que tem origem nos estudos do francês Georges Gusdorf (1960), é difundida no Brasil por Japiassu e Fazenda, nos anos 1970 e 1990, respectivamente, quem nos apresenta-a como um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras, visando restabelecer a unidade do conhecimento. (SILVA, 2017, p.21)

A interdisciplinaridade é uma prática que olha para as disciplinas em suas particularidades e individualidades e traça possibilidades de relação entre elas, buscando oferecer unidades de conhecimento. Procura-se articular assuntos/conceitos para que possam ser examinados, evidenciando pontos de contato entre os componentes curriculares, porém, esse processo se dá entre os conteúdos conceituais e, mesmo assim, com grande dificuldade de execução prática.

A perspectiva integradora propõe ampliação dos planejamentos conjuntos para valorizar conteúdos conceituais e conteúdos procedimentais no sentido de qualificar os desafios.

Sobre o currículo integrado, Silva (2017) pontua que é um caminho que desconstrói o entendimento das disciplinas e promove um movimento de troca, interação e construção colaborativa, em busca de um objetivo único que é o desenvolvimento de aprendizagens no aluno.

A educação básica contemporânea apresenta problemas e dificuldades de percorrer essa integração por apresentar um currículo engessado e fragmentado. Silva (2017) comenta que a perspectiva da integração já é bem aceita entre os docentes, mas enfrenta obstáculos relativos à sua implementação.

Assim, observo duas principais resistências no que se refere à integração. Elas estão na falta de clareza dos conteúdos procedimentais, específicos de cada componente curricular. Tal contexto resulta no desconforto no momento de planejar as práticas pedagógicas e suas relações/interações com os demais componentes curriculares. Isto acontece porque os currículos dos cursos de licenciatura mantêm o foco nos conteúdos conceituais, e esse efeito cria uma ideia de que “professor bom é professor que sabe o conteúdo”. Nesse sentido, como iremos promover trocas de conhecimentos e planejar juntos, se o professor entende que precisa sempre marcar o seu território e estabelecer limites sobre seus domínios? Assim é levado a “marcar” a sua especificidade, construindo muros entre os conhecimentos, mais do que promovendo pontes entre eles.

Silva (2017) afirma que “a integração torna-se um problema no modelo de organização por projetos ou temas, na medida em que se tenta integrar objetivos de muitos métodos, perdendo-se a especificidade.” (p.24). Aí está outro grande desafio da perspectiva integradora, a herança bem presente de um modelo de educação bancário, repositório e descritivo. Os componentes curriculares possuem tantos detalhes e especificidades a serem propostos aos alunos que não há tempo e nem disposição para pensar nas semelhanças, ou seja, qualquer movimento de integração precisa percorrer o caminho da síntese e redução de conteúdos específicos, isto nem sempre é bem aceito.

No modelo de educação integradora esses conteúdos se transformam em conceitos e procedimentos que vão ser desenvolvidos olhando para complexos de habilidades e competências. Supera-se a interdisciplinaridade na direção de conhecimentos integrados para observar um determinado fenômeno e promover soluções e críticas para problemas identificados. Pensa-se no aluno como o centro do processo de ensino/aprendizagem e

procura-se relacionar as aprendizagens ao cotidiano e as realidades, destacando aspectos profissionais, cognitivos, de interações fundamentais para a formação cidadã.

Goulart (2011) constrói em sua tese uma importante imersão no que tange a discussão sobre a pedagogia de projetos e como ela pode ser usada por professores para fundamentar o princípio de uma proposta pedagógica integradora. Destaca quatro eixos norteadores que o docente deve perseguir/objetivar no momento de estruturar o projeto no qual irá trabalhar.

Os eixos destacados da pesquisa na perspectiva de ensinar e aprender por projetos são: a curiosidade e o interesse como propulsores da aprendizagem; a investigação como metodologia; o envolvimento dos alunos, professores e comunidade na solução dos desafios propostos; e a visão integradora como articuladora na compreensão daquilo que é investigado. (GOULART, L. 2011, p. 55)

Assim, a visão integradora está sendo buscada para o projeto com o objetivo de ampliar a compreensão dos conceitos e de produzir leituras de mundo mais alargadas. Ao se promover a integração favorece-se o entendimento das especificidades, já que os alunos agora conseguem ver o sentido daquilo que aprendem. Constrói-se um grande quebra cabeças em que cada peça se encaixa e promove a compreensão do todo.

A integração permite que os conhecimentos se tornem significativos e a aprendizagem consolide-se. Os conteúdos são conectados e passam a fazer sentido. As diferentes disciplinas não estão mais isoladas, mas vinculadas a contextos e por isso, independentemente de seu papel social, despertam interesse. Ao perceberem o sentido das informações contextualizadas, os alunos conseguem responder suas questões de pesquisa e ampliam sua compreensão sobre a temática investigada. (GOULART, L. 2011. p.63)

Nesse sentido, a integração é mais do que uma forma de olhar para diferentes componentes curriculares, ela favorece o planejar e o executar, articulado ainda que não se apaguem as especificidades.

A integração proposta está ligada a uma organização de conteúdos/conceitos que se conectam, por meio de novos sentidos, interpretações, contextos e pontos de interesse. Os componentes curriculares alavancam o ensino/aprendizagem e se mobilizam, por meio da mediação dos professores, ressignificações, interpretações e experimentações dos conteúdos/conceitos. Assim, o objetivo do projeto integrado que valoriza o RPG como estratégia metodológica suscita a construção de conhecimentos.

Diante do exposto no texto, outro objetivo específico que emerge é observar na aplicação da proposta pedagógica integrada, construída na escola SESI - São Leopoldo, se foi possível construir processos de ensino/aprendizagem de forma a integrar os componentes da área de CHSA.

#### 4.2.1 – O jogo como possibilidade didática

O jogo é outro conceito que preciso deixar em evidência no trabalho, para que possibilite uma visualização dos motivos da estruturação de um projeto pedagógico utilizando um jogo, no caso o jogo de RPG. Existe um conjunto de teorias sobre o papel pedagógico do jogo. Essas teorias, denominadas Ludologia ou de Gamificação, são as referências para examinar o papel do RPG para ensinar/aprender.

O jogo nas práticas de ensino/aprendizagem vem sendo utilizado com cada vez mais frequência nas escolas do Brasil. Quando nos aproximamos de práticas de ensino que se desvinculam de uma educação tradicional, e com pouca interação entre o conteúdo e o contexto de vida do aluno, percebemos o quanto o ensino/aprendizagem, a partir de jogos, dos mais diversos tipos, ganham espaço na pesquisa em ensino.

Dentro desse contexto, as novas metodologias de ensino que incluem os jogos como propostas pedagógicas se intitulam Ludologia. Esse estudo integra tanto os jogos tradicionais infantis tais como, o jogo da amarelinha, quanto os jogos digitais, como *League of Legends*, todos os quais promovem aprendizagens.

A gamificação é a vertente mais recente do estudo dos jogos. Propõe a categorização dos jogadores em função dos tipos de jogos que executam, por exemplo, grupo dos jogadores de xadrez, de videogames, de jogos de tabuleiro, de jogos de cartas e do jogo de RPG. Essas pessoas se aproximam e criam grupos de interesse comum, a sistemática de um jogo. Esses *gamers* (jogadores) interagem e se comunicam criando grupos sociais, amizades e relacionamentos dos mais variados tipos. Essa é uma das novas forma de juntar pessoas no mundo contemporâneo, independente da idade e do lugar em que se encontram, Medeiros e Cruz (2018) entendem que o uso dos símbolos e signos desses jogos criam comunidades que se identificam otimizando a comunicação e as formas de interação dentro desses grupos.

A gamificação entende que é possível usar os sistemas, os gráficos, os significados, os símbolos e a mecânica produzidas nos diferentes tipos de jogos para se criar outros tipos de interação. Essa nova interação é chamadas de “não-jogo” e oportuniza o uso pedagógico já que é possível usar as características e habilidades dos jogadores a favor da aprendizagem, além de interessar os alunos.

Nessa linha, se percebe que a proposta principal da gamificação é reproduzir em contextos reais as experiências vividas nos games de modo a promover emoções poderosas, podendo-se pressupor que, através da prática extensiva dessas atividades, até mesmo emoções negativas transformam-se em positivas (...) ou que os jogadores desenvolverão qualidades pessoais que transcenderão fora do jogo, tais como persistência, criatividade e resiliência (...) (MEDEIROS E CRUZ, 2018, p.72)

Essas possibilidades de uso didático do jogo são potencializadas com os meios tecnológicos mais recente, tais como videogames, jogos de computadores, chats e fóruns. A possibilidade de interação com diferentes jogadores que estão em outros lugares, em diferentes contextos mundiais é algo que deve ser percebido com cuidado, pois a mesma tecnologia que aproxima também afasta.

A escola precisa olhar e trabalhar “com” esse movimento e não “contra”, pois a medida que os alunos ganham em cooperação e interação virtual, no universo de um determinado jogo, o espaço virtual pode se tornar uma fuga e promover dificuldades para o processo de ensino/aprendizagem, quando é submetido a interação em espaços que não são do jogo.

O caminho é privar o aluno do contato com o jogo? Não, a educação contemporânea com base na emergência de apontar novos olhares sobre essa relação professor e aluno, não pode esperar que o aluno se mobilize para o encontro com o conhecimento, uma vez que esse conhecimento nem sempre se mostra atrativo. O caminho é criar formas de deixar esse processo mais atrativo, utilizando metodologias e recursos que promovam essa motivação e incite a autonomia em busca do conhecimento. Além disso, as diferenças produzidas no ambiente das salas de aula, que congregam diferentes tipos de sujeitos, também são um aspecto a ser considerado nessa mobilização, portanto, o professor contemporâneo precisa pensar na pluralidade da sala de aula para incluir, nesse contexto, os alunos jogadores.

Nesse sentido, vale lembrar que apesar do jogo, para o aluno, se constituir apenas em uma atividade lúdica, para o professor é mais uma ferramenta, uma estratégia e uma linguagem que quando usada de forma pedagógica, ou seja, estudada e estruturada na intenção

de construir, junto aos alunos, um estado de confiança no processo de ensino e aprendizagem, provoca interação e aproxima o aluno do professor e, principalmente, o mobiliza para aprender conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Daí na intenção de fazer com que aquele recurso seja potencializado ao máximo, cabe investigar essa possibilidade. Nesse sentido, as diferentes etapas do jogo, no caso o RPG, podem se constituir em momentos de muita aprendizagem, por exemplo, no que diz respeito às narrativas.

Cybulski (2015) identifica a narrativa como uma prática linguística capaz de tornar os discursos mais claros, contextualizando as informações de modo a ficarem mais próximas da realidade dos participantes, tornando mais fácil reinterpretar os dados e criar analogias mais compreensíveis. A ideia de manter um diálogo claro, contextualizando os saberes para que os alunos compreendam e transponham os conhecimentos para a sua realidade é considerado um princípio primordial no campo da educação e mandatário para que a aprendizagem ocorra de maneira mais efetiva. (MEDEIROS E CRUZ, 2018, p.77)

As narrativas, assim, caracterizam-se por ser potencialmente significativas para aprender os conceitos das CHSA, em especial a Geografia. Elas situam os alunos porque os ajudam a compreender as informações produzidas na contemporaneidade.

A busca por possibilidades diversificadas, próximas do universo do aluno, tais como aquelas produzidas pelos jogos como o RPG, favorece a construção de diferentes habilidades e ampliam os processos cognitivos. Essa busca desafia o professor a estar sempre atento no sentido de encontrar, nos diferentes contextos dos alunos, possibilidades de ensinar/aprender, como é o caso dos jogos, em especial, o dessa pesquisa.

Na intenção de qualificar o uso do jogo dentro da sala de aula, construímos uma reflexão sobre alguns aspectos que cercam o jogo, como a definição do jogo, os diferentes tipos de jogos e quais diferentes aspectos cognitivos eles podem despertar nos alunos.

Mas afinal, o que é um jogo? Vamos iniciar a reflexão com a definição de jogo por Huizinga (2011). Ele chama o jogo de uma ocupação e propõe um outro sentido para o jogo esclarecendo que ele é uma “fuga” da vida cotidiana.

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e 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 cotidiana”. (Huizinga 2011p.33)

Porém, hoje podemos perceber que os jogos não necessariamente precisam estar tão distantes dos contextos da vida do aluno. O jogo está fora da realidade no sentido prático, porém é completamente possível que existam representações dessa realidade do jogador e dessa interação surjam diálogos e reflexões sobre si próprias. Esse debate passa pelas noções de que o lúdico.

Portanto, o jogo é também uma parte do sujeito e conseqüentemente interage com o cotidiano do mesmo, durante uma partida. Competir, ganhar, perder, fazer aliados, planejar, usar as regras, elaborar estratégias e ser leal/desleal, tudo isso se relaciona com a forma em que o sujeito constrói as relações interpessoais no jogo o que parece estar próximo dos cotidianos. Mesmo que essa relação não seja clara e explícita, sempre existem interconexões com o espaço vivido próximo e distante.

Café (2018) faz uma expressiva e interessante análise mostrando a relação entre ideia de que o jogo segue a lógica mercadológica buscando quase sempre um produto, evidenciada por Huizinga (2011).

Refere que, ainda que se pense a educação contemporânea a partir de atividades que mobilizem os interesses dos alunos para o trabalho cotidiano de sala de aula, o que efetivamente acontece, quase sempre, são práticas focada no produto e portanto, de interesse do professor. E nesse processo, ainda que se proponham mudanças, elas são só “embalagens”, pois como pontua a autora (CAFÉ, 2018) a aprendizagem pela repetição ainda continua sendo a tônica e as proposta tradicionais, pois travestidas com tecnologias de ponta e recursos especiais seguem uma lógica de produção.

O que se percebe é que os objetivos norteadores das ações de profissionais da educação repetem aquilo que outros já faziam, sempre tendo como meta um produto. Nesse sentido, Café (2018) comenta:

O jogo não pode ser considerado uma atividade produtiva, pois seu objetivo não está em seu resultado, mas na própria ação. No entanto, tem se transformado em mercadoria, em trabalho, com a utilização de profissionais treinados para performances prontas. Por outro lado, a liberdade permitida ou provocada pelo brinquedo contrapõe-se a uma visão de uma educação tradicional, que acredita na aprendizagem pela repetição, infelizmente ainda presente em muitas das escolas, sobretudo nas atividades de sala de aula. (CAFÉ, 2018, p.09)

A relação sobre a funcionalidade do lúdico se inicia quando pensamos na dificuldade que a ciência, mais especificamente a ciência da educação, tem de contrapor a ideia de que tudo que envolve brincadeira é só prazer e não pode produzir aprendizagem porque é fundamental que toda a proposta tenha um produto. Parece pouco significativo pensar em propostas que em seu processo produzam conhecimento, não necessariamente um produto, ainda que teoricamente se aceite as teorias que evidenciam que é possível aprender de diferentes formas e que cada sujeito é singular e tem um jeito próprio de aprender. O jogo pode ser uma possibilidade.

Há dificuldade, em muitos casos, do professor/pesquisador que estuda o jogo como possibilidade de ensino/aprendizagem provar que é possível ensinar de outras maneiras, por exemplo brincando e/ou jogando. Huizinga (2011) constrói estudos que corroboram essa afirmativa quando pontua que a sociedade capitalista contemporânea ainda segue uma lógica de mercado, portanto é fundamental a existência de um produto e desconsidera tudo que gera lazer ao invés de trabalho.

Nos últimos anos, o “preconceito” contra o divertido, o que promove entretenimento, está sendo vencido pela necessidade de tornar o processo de ensino/aprendizagem cada vez mais próxima do aluno e que estimule habilidades relacionadas à criatividade, interação social e tomada de decisões.

Assim, a Educação para o século XXI assume a necessidade de formar um ser que conheça e entenda seu potencial individual/universal, para a sua atuação em cada contexto social e político. A dificuldade dos profissionais de Educação, em pensar e lidar com as diferenças, não só físicas, mas também culturais apresentadas pelos alunos é histórica. Hoje se reconhece a necessidade de valorizar e trabalhar os jogos e brincadeiras, como heranças da cultura local, regional e universal, estabelecendo relações possíveis entre esses níveis, preservando e aprendendo a aceitar e conhecer as diferenças culturais entre as pessoas. (CAFÉ, 2018, p.17)

Os jogos são mais do que uma necessidade lúdica de entreter os alunos, eles foram legitimados pelos estudos que envolvem a educação em diferentes níveis e passaram a ser usados em variados contextos. É possível perceber que o jogo ganhou outros olhares sendo potencializado para resgatar culturas, ensinar relações humanas e promover a relação entre o individual e o universal.

Em relação a educação, há ainda muito a ser realizado em relação a experimentações pedagógicas e articulações metodológicas na escola básica. É fundamental construir, cada vez mais, análises claras e estruturadas que apontem possibilidades de aplicações para que

docentes possam sentir-se seguros em planejar e executar práticas com jogos. Assim podem possibilitar outras formas de construção de conhecimentos nos espaços escolares.

Independente do tipo de jogo - xadrez, videogame, atuação, de lógica ou mesmo um jogo de RPG - é necessário que o docente assuma a posição de mediador entre a prática pedagógica e o aluno. Esse tipo de papel exige fundamentação e clareza pedagógica em relação ao que se pretende com o planejamento e se estabeleça relações com os conceitos a serem construídos pelos alunos.

### **4.3 – Construção integrada do projeto trimestral**

É nesta seção que a pesquisa passa a ser colocada no plural, pois eu estou acompanhado e as práticas ganham o contorno do nós, do grupo que construiu o planejamento da proposta integrada de forma colaborativa, que, conforme já havia apontado, inclui os componentes curriculares da CHSA (Geografia, Sociologia, Filosofia e História) e a coordenação pedagógica da escola. A proposta é descrever como se deu a construção do projeto trimestral integrado da escola SESI-São Leopoldo, no ano de 2020.

O projeto foi construído obedecendo à proposta metodológica da escola SESI do Rio Grande do Sul, portanto, alguns termos precisaram ser explicados com mais detalhes para que a compreensão de todo o projeto trimestral se faça clara. Este capítulo irá mostrar alguns trechos do documento que foi produzido por nós, professores e equipe diretiva.

Quando pensamos na proposta trimestral a ser desenvolvida com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio a ideia era produzir uma proposta articulada ao jogo do RPG. Alguns dos alunos já haviam dito, em outros momentos, serem jogadores de RPG, por isso pensar no RPG pareceu ser uma ideia interessante para elaborar a proposta pedagógica para o trimestre. Do plano das ideias, a proposta passa a ganhar forma e, após uma reunião com a equipe diretiva, colhemos do plano trimestral da escola o objetivo comum à área.

Significar e representar três dimensões do real sobre a perspectiva da área das Ciências Humanas: os indivíduos, o recorte espaço-temporal e a interação entre estes, considerando suas diversas identidades e a pluralidade ética, para entender o complexo socioambiental das cinco regiões brasileiras. (Retirado do planejamento trimestral da escola SESI- São Leopoldo, 2020, p.01)

Em discussões definimos, no grupo, que a possibilidade de criação e execução do projeto do jogo de RPG teria quatro etapas, a saber: três etapas estruturantes e uma de análise, pois entendíamos ser necessário que os alunos visualizassem o grande objetivo do projeto, para que entendessem as etapas/fases subsequentes até alcançarem esse grande objetivo. Entendemos que dessa forma poderíamos orientar melhor os grupos de trabalho e diminuir a ansiedade/preocupação com o todo do projeto e se concentrarem nas pequenas etapas, focando na qualidade das ações. Sendo assim, a criação do jogo de RPG foi dividido em: 1º- criação do cenário, 2º- criação de personagem, 3º- narrativa e 4º- análise da narrativa.

Dado o objetivo da área, precisávamos definir outros elementos importantes desse planejamento: objetivos dos componentes, descritores e conceitos estruturantes. Para tanto, construímos cruzamentos desses elementos com as etapas do projeto. Assim, ao mesmo tempo em que os alunos jogavam íamos refletindo no sentido de instigá-los na busca da construção dos conceitos de cada componente curricular e estabelecendo as possibilidades de configurar a perspectiva integradora para a leitura espacial.

Cada uma das etapas se constituiu em importante momento de aprendizado, pois os alunos precisavam ler, escrever, coletar informações, refletir sobre os dados coletados, selecionar e escolher a partir de critérios. Esse processo se constituiu em um processo de negociação em que a colaboração e a cooperação eram fundamentais.

#### 1º Fase - Criação do cenário

A criação do cenário, no qual o jogo deverá ocorrer, será responsabilidade dos alunos mesmo que no RPG essa função é dada ao mestre. Essa mudança obedece às adaptações propostas no planejamento, em que os alunos precisam considerar nessa construção também o direcionamento indicado pela atividade.

O aluno deverá construir um cenário utilizando informações de uma determinada região do Brasil (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste) e em conjunto com seu grupo, de forma equilibrada, compor uma ficha descritiva aos moldes do IBGE e construir um roteiro de verificação histórica olhando para a região e criando ficção para uma cidade inventada. (Retirado do planejamento trimestral da escola SESI-São Leopoldo, 2020, p.03)

Os descritores e conceitos estruturantes, principais mobilizados nessa fase, foram os de História e de Geografia, a partir dos quais criamos uma síntese dos conteúdos conceituais que mobilizamos com os alunos. São eles: Paisagem, Região, Cidade, Cartografia, Cultura e

Patrimônio. Esses conceitos e temas foram mobilizados durante quatro semanas, em uma aula síncrona semanal e orientação dos professores para os grupos de trabalho construírem o cenário.

Tínhamos como objetivo a elaboração do cenário que iria receber os personagens onde a narrativa seria construída, bem como, a efetiva atuação colaborativa dos grupos de alunos. Iniciamos dividindo os alunos em cinco grupos, os quais, se constituíram de forma espontânea, com possibilidades de alterações na formação dos grupos. Após essa etapa, cada grupo escolheu uma das cinco regiões brasileiras ( Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste).

Solicitamos que cada equipe estudasse a região escolhida e criasse uma ficha de descrição da região. Operamos como direcionadores pois necessitávamos que utilizassem uma ficha de descrição da região e, para tanto, deveriam seguir as informações produzidas pelo IBGE para caracterizar as cidades.

Nessa ficha fizemos adaptações para que eles coletassem informações e preenchessem a respectiva ficha. Nesse sentido, havia um certo direcionamento, entretanto, houve liberdade na coleta de informações, pois poderiam consultar diferentes materiais o que possibilitou a riqueza de dados históricos e estatísticos para caracterizar as cidades e as regiões.

Com base nos dados coletados, precisaram observar e analisar as informações buscando definir as características da cidade fictícia que iriam construir. Para a criação da cidade fictícia foi estabelecido que as ações se passariam em 2040. Cada grupo criaria a sua cidade na região escolhida, mas esse lugar deveria manter relações histórico-geográficas com as demais. O produto final dessa fase é uma ficha de descrição da cidade, que inclui a história da mesma e a respectiva localização em um mapa.

## 2º Fase - Criação do personagem

Nessa fase, os alunos passaram a produzir seus próprios personagens e o projeto ganha um caráter mais individual. As produções passam a ser individualizadas. É a etapa da estruturação e criação de um dos personagens do jogo do RPG.

Essa fase foi estruturada para que os componentes curriculares de Sociologia e Filosofia tivessem uma centralidade no jogo e a síntese dos conceitos estruturantes e dos respectivos descritores desses componentes fossem preponderantes, ainda que pudessem ser referidos nos demais componentes. Foram incluídos os conceitos de: sociedades, de fato social, de ação social, de classe social, ética, valores, justiça, sujeito e humanidade.

Dessa forma, os componentes centrais assumem, também, quatro semanas de aulas síncrona, sendo uma por semana e, como na etapa anterior, encontros de orientação com os alunos para a construção dos personagens. Um fato significativo nesse processo se refere as intervenções pedagógicas planejadas pelos professores. Percebeu-se que a criação de um personagem suscita muitas possibilidades de desenvolver os conceitos propostos para essa etapa. Tais conceitos, mesmo centralizados pela Sociologia e pela Filosofia, têm importantes articulações com os demais componentes curriculares criando oportunidades de efetivar trabalhos integrados. Assim, planejamos mais uma atividade para essa etapa, tendo realizado duas intervenções, não relacionadas diretamente com o RPG.

A primeira intervenção consistia na realização de um *quiz* (jogo de perguntas e respostas) a ser executado pelos personagens criados pelos alunos, isto é, as respostas seriam dos personagens considerando seus conhecimentos e habilidades. As questões tinham foco no conceito de “classe social” e deveriam ser respondidas a partir das vivências/experiências dos jogadores/personagens. Assim, foram elaboradas cinco perguntas de Sociologia.

A segunda intervenção foi a do professor de Filosofia. Ele desenvolveu uma atividade em que os alunos deveriam ler um roteiro em que seriam expostos a diferentes situações de conflitos éticos em que teriam que atuar. A ideia era promover um debate sobre moral e diversidade ética. Os alunos/personagens assumiram papéis de acordo com seus contextos e pontos de vista, o que produziu um debate interessante, pois nesse processo precisaram conviver com diversidades de ideias, valores, posicionando-se sobre diferentes assuntos, tal contexto impulsionou a busca de informações que pudessem fortalecer a argumentação.

### 3º Fase - Narrativa

Nessa etapa mobilizamos os quatro componentes curriculares, pois era importante o acompanhamento dos alunos nesse momento do projeto. A narrativa, no RPG, se caracteriza por ser o início da interação entre o mestre e os outros jogadores. É nesse processo que se configuram os movimentos do jogo, os quais, para se desenvolverem, contam com a interação dos alunos, também. Eles precisam criar uma narrativa colaborativa, mas para isso estabelecemos o direcionamento do jogo do RPG e atribuímos a cada grupo de alunos, um mestre que teria como função desenvolver a narrativa para que os outros alunos/jogadores interagissem com a campanha, assumindo o papel dos personagens criados.

Nessa ocasião, o que mais estava mobilizando pedagogicamente era perceber se através da construção da narrativa, o aluno percebia que o indivíduo é constituído por diferentes relações de espaço, tempo, contexto social e moral. O planejamento destacava o objetivo: “Desenvolver com criatividade e organização uma narrativa que seja coerente e promova envolvimento do público, deixando presente, mesmo que de forma implícita, os conceitos estruturantes dos trabalhos no trimestre.” (Planejamento, 2020, p.3)

O cenário criado na primeira fase do projeto também foi utilizado para a construção da narrativa construída pelo mestre. Ele precisou usar esse cenário como base para a ampliação do processo de constituição do jogo e ambientar os personagens naqueles contextos e permitir outras apropriações e compreensões do cenário para favorecer a atuação dos mesmos. O mestre pôde usar áudios, vídeos, imagens e a própria narrativa para construir essa ambiência. Já os jogadores recebiam o direcionamento e reliam as histórias dos seus personagens e estudavam os elementos trazidos nas fichas dos personagens para ajudar na produção e representação construída na narrativa.

Cada um dos professores dos quatro componentes curriculares ficou responsável por um ou dois grupos dentre as quatro turmas da escola. As quatro semanas seguintes foram para cumprir os seguintes procedimentos: construção da narrativa colaborativa, registro desses encontros em formato de diário, construção de uma apresentação para socializar a história no final do projeto.

Os conteúdos atitudinais começaram a ser analisados nessa fase do projeto, mas ainda com pouca profundidade, pois o foco eram os outros dois tipos de conteúdo: conceitual e procedimental. Essa ação foi uma decisão construída junto com a equipe diretiva e ocorreu devido a Pandemia da COVID-19. Percebeu-se que os alunos já estavam há mais de três meses tendo aula exclusivamente remota, tensionados por todo o contexto da doença (mostravam-se abalados) e, por isso, a equipe da escola SESI acordou em estabelecer uma flexibilização da avaliação em relação aos conteúdos atitudinais.

#### 4º Fase - Análise da narrativa

Considero essa a fase mais importante, uma vez que não começa cronologicamente após as narrativas serem apresentadas. A análise está presente a partir do primeiro momento em que os alunos começaram a interagir com o projeto, em cada conversa pelo *whatsapp*, interação com os textos nas aulas síncronas, produção de atividades nas reuniões com o grupo

ou nas conversas com o grupo. Tudo se constituía como parte da narrativa do projeto e ainda que pensássemos na análise somente em relação a narrativa dentro do RPG os observávamos construindo anotações nos diferentes momentos de aula e nas interações que mantínhamos entre o grupo de professores, tudo isso ajudava a compor a avaliação processual dos alunos.

Tudo isto ajudava a compor uma avaliação processual e personalizada de cada aluno. Além disso, foram analisados um conjunto de tabelas, atividades, diários e portfólios produzidos pelos alunos.

Cada conversa foi preciosa nessa análise, cada pista que recebemos nas reuniões de professores ou nas interações com os alunos produzia dados para avaliação. O que importava não eram os protocolos a serem seguidos, mas a reorganização dos planejamentos, as articulações a serem efetivadas e as intervenções pontuais na trama, sempre buscando a construção de conhecimentos.

Constatava-se o envolvimento e a atenção dos alunos a partir das referências que traziam: elementos de uma alquimia em processo. Configuravam as narrativas utilizando referências variadas, tais como musicais, fotos, vídeos, textos de livros que estavam lendo, *games* (videogame, jogos de aplicativos de celular, jogos de RPG, jogos de computador) e muitas referências do olhar do aluno.

Assim, conseguimos registrar com grande clareza elementos avaliativos preciosos que não se referiam apenas as atividades entregues, mas informações que evidenciavam aprendizagens.

Essas são as evidências coletadas para caracterizar a avaliação ao final do projeto, o aluno evidencia apropriação de conceitos, desenvolvimento de relações, descobertas, ressignificando a aprendizagem:

A abordagem da temática de forma aprofundada através do jogo RPG e da realização de pesquisa, coerente com os pontos de relevância para as Ciências Humanas; - A capacidade de organização com as etapas do projeto e clareza no desenvolvimento dos aspectos do jogo; - A igualdade de participação e atenção dos integrantes do grupo na composição do jogo, além da colaboração entre eles; - Articulação dos conceitos e conhecimentos das Ciências Humanas com as narrativas construídas; - A capacidade de descrição, a criatividade e o bom uso de tecnologias para apresentar as narrativas. (Retirado do planejamento trimestral da escola SESI- São Leopoldo, 2020, p.09)

Seguindo uma avaliação personalizada e dando os devidos pesos para características individuais de cada aluno, o projeto aconteceu durante aproximadamente quatorze semanas, o período da aplicação foi condizente ao segundo trimestre de três trimestres anuais da escola. A proposta pedagógica foi aplicada em 100% dos alunos devidamente matriculados no período letivo do ano de 2020. Na seção seguinte irei construir a análise sobre o projeto a partir do planejamento trimestral entre os professores e o material amostral escolhido para ser avaliado dentro deste trabalho de dissertação.

## **Capítulo 05 – Análise da alquimia: projeto pedagógico interdisciplinar que foi utilizado na escola SESI – São Leopoldo – Rio Grande do Sul.**

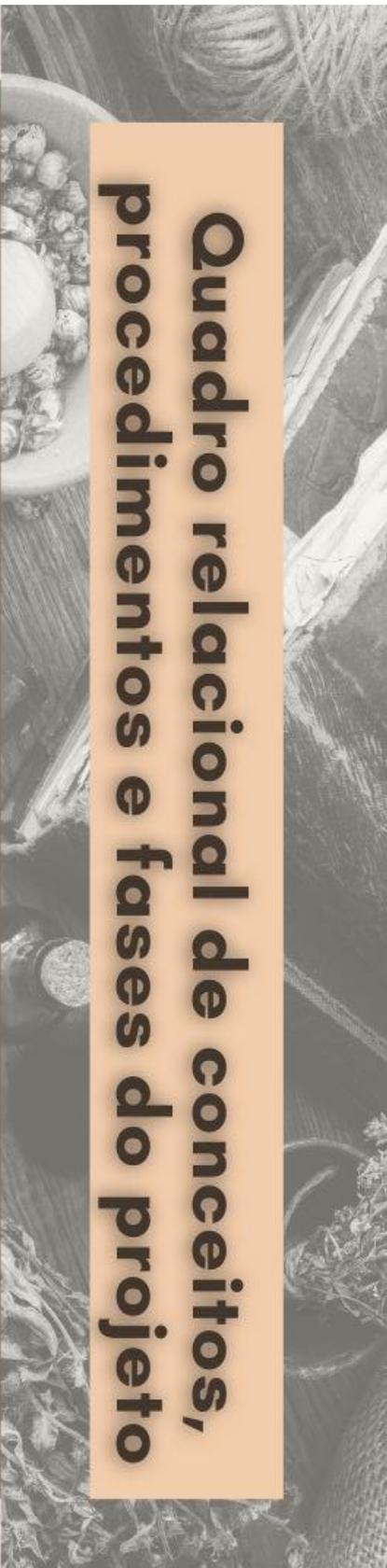
O projeto pedagógico que será analisado foi realizado com alunos do Ensino Médio da Escola do SESI – São Leopoldo. Os alunos são adolescentes que variam de 15, 16 e 17 anos, estudantes do primeiro ano do ensino médio na escola SESI. Esses sujeitos foram apresentados detalhadamente no capítulo 4.

O projeto trimestral que será analisado no trabalho é o projeto trimestral que foi utilizado durante o um trimestre na escola referida. O projeto que tomou como base o jogo do RPG foi aplicado em quatro turmas de 25 alunos.

As turmas foram escolhidas pelo grupo de professores com nomes de mulheres com representatividade política e social no século XX em diferentes áreas de atuação, são elas: Carolina de Jesus, Hannah Arendt, Maria Montessori e Marie Curie. Ou seja, a pesquisa conta com um universo de 100 alunos que serão acompanhados por 4 professores e uma orientação pedagógica no qual irão organizar o projeto em 4 fases, são elas: 1) construção do cenário, 2) construção do personagem, 3) construção da narrativa e 4) socialização.

Dentro da metodologia de pesquisa, destaco que o trabalho procura desenvolver o conceito de ambiência, corporeidade e espacialidade conceitualmente e pedagogicamente, entender quais as possibilidades de trabalhar com o RPG dentro da proposta curricular que permite a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos.

**Quadro 2 - Quadro demonstrativo do projeto trimestral da escola SESI-SL**



## Quadro relacional de conceitos, procedimentos e fases do projeto

Fase do projeto trimestral/ conceitos e procedimentos desenvolvidos	Conceito estruturante da pesquisa	Conteúdos conceituais	Conteúdos procedimentais	Registros de aprendizagem
<b>1º fase - Criação do cenário</b>	Ambiência	Paisagem, Região, Cidade, introdução a cartografia, cultural e patrimônio	Leitura e análise de dados históricos e estatísticos, produção de mapas	Mapa da cidade, ficha de descrição da cidade e da região
	Corporalidade	Classe social	Criação de narrativas e leitura antropológica	Redação e ficha do personagem
	<b>2º fase - Criação dos personagens</b>	Espacialidade	Pluralidade ética	Produção de diários e produção de narrativas colaborativas
<b>3º fase - Narrativa</b>	Jogo de RPG	Mudanças sócio espaciais	Elaboração de apresentação, síntese e escolha de pontos fortes	Apresentação da narrativa colaborativa
<b>4º fase - Análise das narrativas</b>				

(LIMA, S.L. 2021)

Esse quadro demonstrativo foi produzido com a intenção de buscar elementos que foram trazidos durante toda a dissertação. Penso que ajudará ao leitor para que no quinto capítulo encontre e entenda como que os conceitos trazidos para compreender o jogo do RPG a partir da Geografia e como esses conceitos são resgatados em cada fase do 2º projeto trimestral da escola.

Sintetizo as quatro fases do projeto trimestral e o que, respectivamente, foi desenvolvido em cada fase, considerando, assim, os conceitos desenvolvidos na pesquisa da dissertação (Ambiência, Corporeidade, Espacialidade e Jogo de RPG) com os conteúdos conceituais trabalhados no projeto trimestral, os conteúdos procedimentais construídos ao longo das fases do projeto e os documentos produzidos pelos alunos durante o projeto trimestral da área de CHSA.

Dito isto, o capítulo final dessa série de construções teóricas acerca da possibilidade de uso do jogo do RPG para ensino e aprendizagem de Geografia terá como finalidade apresentar quatro diferentes materiais de análise, a saber: o planejamento trimestral produzido pelos professores, a ficha de descrição da cidade fictícia, a ficha de descrição do personagem e o diário das narrativas, todos produzidos pelos alunos.

O primeiro material analisado será o projeto trimestral produzido pela equipe dos professores da área CHSA da escola SESI-SL. Os outros três materiais utilizados dizem respeito aos retornos das ações pedagógicas que foram propostas aos alunos durante o segundo projeto trimestral. Essas atividades foram realizadas ao longo do segundo trimestre com a intenção de desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

A partir do material produzido pelos alunos, pude examinar dois objetivos da proposta, que são analisar a aprendizagem dos conceitos estruturantes de Geografia, Ambiência, Corporeidade e Espacialidade, no processo de execução do planejamento, utilizando o jogo de RPG como estratégia mobilizadora. Também examinei como acontece a construção de conhecimento em uma proposta integrada.

Em primeiro lugar, investiguei se os alunos conseguiram significar, mesmo que de forma implícita, os conceitos de Ambiência, Corporeidade e Espacialidade, ao longo das etapas do processo, jogando RPG. Procurei associar as diferentes fases do jogo aos

respectivos conceitos. A construção do cenário associei ao conceito de Ambiência; a do personagem ao de Corporeidade e a narrativa ao de Espacialidade.

A segunda análise está vinculada aos objetivos da área das CHSA para o trimestre escolar. Busquei entender como se produz a relação entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) nessa área, tendo em vista a proposta integradora que valorizava a articulação entre os conhecimentos dos componentes curriculares.

Considerando o exposto, é importante descrever o projeto de área de CHSA elucidando os procedimentos específicos desenvolvidos em cada etapa de trabalho, analisando os materiais que foram produzidos pelos alunos, de forma cooperativa: ficha de descrição da cidade fictícia, ficha dos personagens e o diário das narrativas.

### **5.1 – O planejamento trimestral da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da escola SESI-SL**

O planejamento do projeto trimestral constitui-se em um documento que encaminha as ações mais gerais dos professores de uma determinada área de conhecimento, posicionando, a partir da explicitação dos seus elementos, os procedimentos e a avaliação a ser desenvolvido no projeto.

Os componentes curriculares da área de CHSA - Geografia, Sociologia, Filosofia e História - trabalham de forma interdisciplinar, ainda que sejam respeitadas as especificidades de cada componente curricular. A interdisciplinaridade, proposta para as áreas, ganha materialidade no currículo a partir das reuniões pedagógicas entre os componentes curriculares.

Assim, os momentos de planejamento da área de CHSA são oportunidades para refletir sobre o que cada componente curricular está propondo para que possamos cruzar os objetivos específicos produzindo objetivos comuns para área, mas considerando as possibilidades encontradas a partir da organização escolar proposta pela escola que implica em repensar os horários. Segundo o PPP da escola SESI-SL (PPP, 2020, p.16) as áreas do conhecimento se alinham àquelas propostas pela BNCC.

O currículo prevê uma metodologia educacional diferenciada dividido numa primeira etapa básica e comum a todos os alunos, organizado nas quatro áreas do

conhecimento definidas pelo MEC: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Considerando que o PPP da escola valoriza os componentes curriculares de maneira equitativa, a proposta pedagógica foi desenvolvida com esse encaminhamento para permitir a integração e ampliar os espaços de cada componente, já que se pensava no olhar de cada um sobre o todo dos conceitos e do jogo. Nesse sentido, é importante pensar que todos os componentes estão presentes em todas as ações.

Assim, o projeto pedagógico se associou ao jogo para que pudéssemos construir as ações, valorizando as fases/etapas do RPG. Dividimos em quatro fases, sendo três para a produção de três documentos e uma sistematizada do que foi aprendido durante o projeto, a socialização dos conhecimentos.

Sobre o planejamento trimestral gostaria de destacar alguns aspectos que irão auxiliar a visualização do projeto, uma vez que compreender a sua estrutura reveste-se de importância para entender as informações e as habilidades que foram mobilizadas no processo. Os aspectos, aos quais me referi, relacionam-se aos objetivos por área e por componente curricular e seus respectivos: conceitos estruturantes e descritores, a descrição dos procedimentos, a caracterização da avaliação, bem como a indicação da situação-problema e as possibilidades de socialização dos conhecimentos produzidos no projeto.

O objetivo por área é aquele pensado para toda a área e que visa uma integração por meio de um ou mais focos e que geralmente mobilizam diversos conhecimentos amplos com abrangência a nível conceitual. Então, o objetivo da área foi definido pelo grupo de professores assim:

Significar e representar três dimensões do real sobre a perspectiva da área das Ciências Humanas: os indivíduos, o recorte espaço-temporal e a interação entre estes, considerando suas diversas identidades e a pluralidade ética, para entender o complexo socioambiental das cinco regiões brasileiras. (Projeto trimestral, 2020, p.01)

O Objetivo por componente curricular é mais específico. Nele, são explicitados os conceitos estruturantes destacando quais os conteúdos conceituais estão sendo mobilizados naquele trimestre. Nesse sentido, o objetivo se refere ao conjunto dos conceitos estruturantes escolhidos e deverá ser perseguido ao longo das aulas, tanto as específicas de Geografia,

quanto aquelas produzidas pelo conjunto dos professores da área de CHSA, as quais, refletem a perspectiva integradora.

Os conceitos estruturantes são apresentados como o “esqueleto” de um “corpo”, aquilo que dá a forma, a sustentação e a mobilidade para que o projeto consiga se desenvolver, principalmente, para que o professor entenda os trajetos que está percorrendo em suas ações pedagógicas. O esqueleto do corpo, do qual me referi, é constituído por conceitos estruturantes, os quais, podem ser trabalhados de forma implícita, ou seja, sem que o aluno perceba. Por exemplo, ele pode estar aprendendo sobre a cidade sem que tenha tido aulas específicas sobre a temática da cidade.

Os descritores estão presentes no PPP da escola e são os direcionadores dos componentes curriculares, funcionando como uma relação de conteúdos e habilidades estruturadas. Eles estão presentes no PPP da escola. O professor deverá elaborar o seu planejamento levando em consideração esse conjunto de conteúdos/habilidades, os quais, estão organizados por ano de escolarização.

O Quadro 02, que será apresentado abaixo, foi elaborado considerando os objetivos, conceitos estruturantes e descritores do PPP para cada componente curricular da área de CHSA. Ele retrata o que foi pensado para o segundo trimestre letivo do primeiro ano do Ensino Médio.

### Quadro 3 – Elementos do planejamento do segundo trimestre da área de CHSA.

<p><b>OBJETIVOS DOS COMPONENTES:</b></p> <p><b>Sociologia</b> - Reconhecer e refletir sobre o dilema da relação entre indivíduo e sociedade, superando a dicotomia. Significar a noção de classe social no contexto das diferenças e desigualdades.</p> <p><b>Filosofia</b> - Compreender diferentes concepções de ética e a ideia de pluralidade ética na formação do indivíduo e da sociedade. Refletir sobre as implicações de posicionamentos éticos em problemas da realidade.</p> <p><b>Geografia</b> - Descobrir e representar de forma teórica e cartográfica sobre aspectos naturais e sociais da paisagem do espaço geográfico de regiões e cidades do Brasil.</p> <p><b>História</b> - Analisar o processo de formação das regiões do Brasil a partir das organizações sociais, políticas e econômicas. Identificar esse movimento através de seus sujeitos, conflitos e desigualdades sociais.</p>	
<p><b>CONCEITOS ESTRUTURANTES:</b></p> <p><b>Sociologia:</b> Sociedades, Fato Social, Ação Social e Classe social.</p>	<p><b>DESCRITORES:</b></p> <p><b>Sociologia:</b></p> <p>* Distinguir tipos de organizações sociais;</p>

<p><b>Filosofia:</b> Ética, Valores, Justiça, Sujeito e Humanidade.</p> <p><b>Geografia:</b> Representação Espacial, Mapas. Paisagem, Região. Cartografia e Cidades.</p> <p><b>História:</b> Organizações Sociais, Políticas econômicas, Desigualdade Social, Problemas Sociais, Patrimônio Cultural e Conflitos.</p>	<p>* Reconhecer modelos clássicos e contemporâneos de interpretação da realidade social.</p> <p><b>Filosofia:</b></p> <p>* Compreender os parâmetros éticos observáveis na realidade presente, relacionando-os com as construções de novas identidades;</p> <p>* Compreender a importância e o sentido da pluralidade ética no mundo contemporâneo, relacionando-a com o respeito às diversas identidades sociais e culturais.</p> <p><b>Geografia:</b></p> <p>* Discriminar as características relacionadas à natureza e a sociedade dos diferentes lugares;</p> <p>* Representar as paisagens do lugar.</p> <p><b>História:</b></p> <p>* Identificar e comparar organizações políticas, sociais e econômicas em diferentes tempos;</p> <p>* Selecionar e interpretar fontes que aponte a diversidade da cultura brasileira.</p>
---	---

(Trecho do 2º Projeto trimestral da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do 1º ano da Escola José Pedro Fernando Piovan, 2020.)

No planejamento de Geografia do primeiro ano do ensino médio, no 2º trimestre, destaquei dois descritores do PPP para serem desenvolvidos. Durante o referido período oportunizei espaços de aprendizagem para construir as habilidades específicas, tomando os descritores como elementos bases para formular as ações/atividades, para promover as discussões e encaminhar as orientações.

Em relação aos procedimentos que são desenvolvidos durante o projeto, é o momento em que o planejamento é estruturado a partir de um cronograma e de uma organização de diferentes ações que envolvem a prática pedagógica.

Conforme já pontuado em outros momentos, no texto, o projeto se desenvolveu em três fases que se relacionam com o RPG. Nas primeiras duas fases foram elencados dois componentes que iriam desenvolver aquela etapa. Sendo eles:

1º fase do projeto - Cenário - Mobilizamos os conteúdos conceituais e procedimentos de Geografia e História. Nesta fase, os alunos tiveram contato com os conteúdos conceituais

específicos de Geografia (Paisagem, Região, Cidade e Mapas). Já no componente de História os conteúdos conceituais foram: Patrimônio Material e Imaterial, Organizações Sociais, Políticas Econômicas, Desigualdade Social, Problemas Sociais, Patrimônio Cultural e Conflitos. Ainda nesta fase, esses conteúdos conceituais foram trabalhados concomitantes aos conteúdos procedimentais específicos da área, portanto, os alunos produziram um cenário para que a história do RPG ocorresse.

Em relação ao processo de implementação do Jogo, o 2º planejamento trimestral de 2020 explicita que o trabalho envolve a etapa de elaboração do cenário, realizada com os alunos. E refere que: “cenários, como chamamos um lugar/cidade fictício, são dotado de aspectos históricos e geográficos que servirão de palco de vivências para que ocorra o jogo de RPG” (2º Projeto trimestral, 2020. p.02). Tal cenário é parte da proposta pedagógica na qual os alunos precisam construir a referida cidade fictícia. Para tanto, foi definida a época em que a história se desenrola, 2040, bem como algumas outras exigências para que os alunos seguissem a construção. Assim, o cenário construído consistia na criação de uma cidade brasileira, fictícia, de 2040 e cada grupo deveria localizar essa cidade em uma das cinco regiões brasileiras.

Para que o trabalho se desenvolvesse, foram criados cinco grupos de alunos em cada turma. Os grupos deveriam, ao final dessa fase, responsabilizar-se pela entrega de uma ficha técnica contendo a descrição da região escolhida e outra da cidade fictícia produzida. Essa última ficha necessitaria ter a história da cidade bem como sua localização em um mapa.

Já na 2º fase do projeto - Criação do Personagem - A tarefa era a criação do personagem e, para tanto, foram mobilizados os conteúdos conceituais de Sociologia, tais como: Sociedade, Fato Social, Ação Social e Classe Social. Já para Filosofia desenvolveu-se os conteúdos conceituais relacionados à ética, valores, justiça, sujeito e humanidade.

Seguindo a metodologia usada na fase anterior, os componentes curriculares da segunda fase trabalharam os conteúdos conceituais de maneira intrínseca ao processo de produção de uma ficha do personagem, que é um procedimento mais específico do jogo de RPG, mas que pode mobilizar temas importantes para discussão e apropriação dos conteúdos conceituais, citados no parágrafo anterior.

A Narrativa, 3º fase do projeto, aconteceu num ambiente colaborativo, cabe destacar. Esta é a etapa em que alunos/jogadores começam, de fato, a jogar RPG. Inicia-se definindo

qual dos alunos será o mestre, pois os demais serão os jogadores/personagens. Na medida em que as ações se desenrolam percebe-se a interação entre os grupos para que possamos desenvolver ações focadas na construção da maior parte dos conteúdos atitudinais. A interação, processo fundamental nesse jogo, desenvolve-se em diferentes espaços e contextos, com ou sem a intervenção do professor.

Cabe destacar, ainda, a significativa atuação do professor de teatro, contribuindo para o desenvolvimento das narrativas, mesmo sendo de outra área de conhecimento. Ele teve um papel relevante porque atuou de forma integrada com os demais colegas para promover as múltiplas possibilidades de interações. Criou oportunidades para que os alunos entendessem as diferentes etapas do processo de narração, destacando a exposição da situação/contexto, o desenvolvimento das ações e o clímax na construção narrativa. Também ajudou os professores a mobilizarem os conhecimentos curriculares ao longo do processo.

Outra oportunidade em que foi possível uma aproximação entre os componentes curriculares diz respeito às ações que envolviam a construção de mapas. Para a execução dessa tarefa, o professor de matemática atuou no sentido de contribuir, ainda que de forma indireta, esclarecendo sobre plano cartesiano, escala, espaço relativo e absoluto.

Isto posto, salienta-se que a interação entre os jogadores e integração entre componentes curriculares aconteceu em muitos momentos, tornando o jogo interessante e mobilizador para os alunos. Valorizou-se, assim, as possibilidades de apropriação de conhecimentos de áreas distintas para efetivar leituras de mundo.

Em relação ao planejamento do 2º trimestre, há que analisar, ainda, a avaliação, pois ela reveste-se de expressiva importância ao oportunizar um constante exame do processo, isto é, por meio dela é possível fazer retomadas, organizar novas ações, avançar em diferentes frentes e reorganizar o planejamento, bem como aquilatar as aprendizagens dos alunos e replanejar.

A avaliação caracterizada como processual e contínua permite analisar como está acontecendo o jogo do RPG. Assim, ao lermos os materiais produzidos pelos alunos, analisarmos as interações e por meio das observações foi possível ter clareza em relação às aprendizagens dos alunos e as nossas ações, para redefinir as trajetórias pedagógicas.

Desse modo, a análise irá se desenvolver de forma qualitativa examinando as formas em que as atividades aconteceram, evidenciando como os alunos de modo geral se apropriam

dos conhecimentos. As ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores permitiram produzir documentos em que foi possível examinar como os conceitos estruturantes de cada componente curricular se articularam para produzir a integração, bem como ampliar a compreensão dos alunos.

Os critérios de avaliação aparecem explicitados no planejamento trimestral da área das CHSA e Sociais Aplicadas no trecho que segue:

A abordagem da temática de forma aprofundada dos conceitos através do jogo RPG e da realização de pesquisa, coerente com os pontos de relevância para as Ciências Humanas; a capacidade de organização das etapas do projeto e clareza no desenvolvimento dos aspectos significativos do jogo; a equidade de participação e atenção dos integrantes do grupo na composição do jogo, além da colaboração entre eles; articulação dos conceitos e conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com as narrativas construídas; a capacidade de descrição, a criatividade e o bom uso de tecnologias para apresentar as narrativas foram os critérios de avaliação (Planejamento do 2º trimestre de 2020, p. 03).

Constituem elemento do planejamento, ainda, o que os professores chamam de “situação-problema”. A situação-problema é uma contextualização da proposta de trabalho que os alunos desenvolvem. Ela tem a função de situar o aluno, no RPG, colocar-se no lugar de alguém que está em um tempo/espaco específico, realizando algum tipo específico de atividade e que essa atividade precisa que ele mobilize conteúdos conceituais, procedimentos e atitudes específicas para que possa superar os desafios do jogo.

Portanto, a situação-problema indica sobre o caminho pelo qual o aluno irá se movimentar durante todo o trimestre, nesse caso em relação ao RPG. Segue o exemplo da situação-problema retirado do 2º Projeto Trimestral (2º Projeto Trimestral do 1º ano 2020, p.06).

Já pensou em aprender por meio de jogos? Identificar e relacionar ideias e conceitos das Ciências Humanas por meio de situações reais em um jogo de RPG? Pois bem, chegou a hora, prepare seu time e vamos juntos viajar com as possibilidades do jogo e das reflexões que teremos!

Como gerenciar uma região, com inúmeras desigualdades sociais, em um contexto de pandemia? Quais caminhos podem ser propostos para discussão do autoritarismo em suas diversas facetas, visando à democracia? Quando o avanço tecnológico tem potencial para transcender os limites da ética que permeia as nossas relações, como conciliá-lo com a busca por uma sociedade mais humana?

Estas e outras questões poderão ser respondidas por vocês, através de estratégias e ações individuais e coletivas realizadas na construção da narrativa no decorrer do jogo. Líderes políticos, pesquisadores, cientistas, operários, quem você será nessa

jogada, quais decisões você tomará e como as habilidades do seu perfil contribuem para o desenvolvimento de soluções?

Partindo do indivíduo, focaremos em diferentes manifestações no mundo e com isso, entender a composição de diferentes classes sociais. Olhar para o recorte espacial e os processos históricos acerca do desenvolvimento de um determinado lugar. Por fim, levantar debates sobre as formas de se relacionar com o outro sob a luz da compreensão da ética e moral discutidos na filosofia.

Ainda salienta-se que o planejamento prevê uma socialização daquilo que foi aprendido/produzido pelos alunos. É nessa fase que o docente e o aluno avaliam as aprendizagens. É o momento em que há uma apresentação daquilo que foi elaborado ao longo do trimestre, evidenciando os processos e, nesse caso, os documentos de registro produzidos pelos alunos.

## 5.2 – Registro produzido pelos alunos

Os registros constituem-se de materiais que os alunos construíram durante o jogo de RPG ao longo do trimestre. São eles: a descrição da cidade fictícia (ficha técnica com informações sobre a cidade), ficha do personagem (relação de informações estruturadas em um documento que caracterizam o personagem que cada jogador irá controlar e desenvolver durante o jogo), os registros das narrativas (documento em forma de diário que é um resumo do que ocorre no momento em que os grupos de alunos estão jogando RPG).

### 5.2.1 Descrição da cidade fictícia

A primeira produção amostral dos alunos foi a descrição da cidade fictícia. Os alunos receberam orientações para iniciar o processo. Essas orientações acompanhavam a proposta da atividade e foram construídas em grupos em formato remoto durante todo o período do jogo, quatro semanas.

A cada semana, os alunos recebiam um texto de apoio, contendo conteúdos específicos dos componentes. Os dois primeiros textos foram de Geografia e os dois últimos foram de História. Tais textos, autorais, assim se fizeram necessários, tendo em vista sua intencionalidade e especificidade: relacionar os conteúdos conceituais do componente curricular aos procedimentos do jogo do RPG.

Na primeira semana foram organizados os cinco grupos de trabalho e cada aluno pode escolher o grupo que iria trabalhar durante todo o trimestre. Nesse momento inicial, a equipe de professores percebeu que alguns alunos já haviam jogado RPG, já tinham experiência e, por isso, se juntavam para constituir os grupos, mas haviam outros alunos que não conheciam o jogo. Nesse sentido, foi necessário ampliar o número de encontros/reuniões com os jogadores menos experientes, pois pouco sabiam sobre a jogabilidades do RPG.

Ainda que houvesse disponibilidade dos professores para explicações teóricas sobre o jogo, muitos alunos permaneceram com dificuldades para entender o jogo. Isso aconteceu, talvez, pelo fato de inexistirem práticas de jogo.

Durante as quatro primeiras semanas do projeto, os professores dos componentes curriculares da área de CHSA se dividiram para atender/orientar os cinco grupos das quatro turmas. Isto significou um acompanhamento compartilhado durante todo o trimestre, pois precisavam atender os cinco grupos em um rodizio.

A função desses professores era favorecer o desenvolvimento do projeto em suas diferentes fases, bem como auxiliar os grupos a se organizarem de forma autônoma, ajudando na construção de um cronograma de reuniões, interagindo nas reuniões de grupo, colaborando na busca de referências para alimentar a construção das atividades e, muitas vezes, cobrando a execução de determinadas demandas.

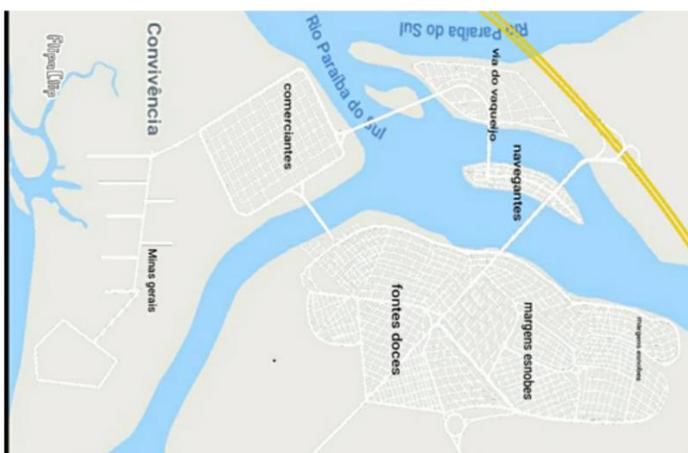
Para analisar a produção dos alunos escolhi dois trabalhos de cada um dos itens analisados: descrição fictícia, produção do personagem e narrativas, os quais constituem as figuras 5, 6 e 7, respectivamente; dois exemplos de construção do cenário; dois exemplos de criação do personagem e um exemplo do diário das narrativas. A escolha desses grupos para constituir a análise dos materiais se deve ao fato do professor de Geografia ter acompanhado os respectivos grupos.

Assim, os exemplos foram produzidos por alunos da turma Carolina de Jesus e Maria Montessori para análise da descrição fictícia. Em relação à construção do personagem, as turmas escolhidas foram Hannah Arendt e Maria Montessori e sobre as narrativas a turma Marie Curie.

**Figura 3 - Descrição da cidade fictícia - Turma Carolina de Jesus**

**Ficha técnica da cidade (Fazer o mapa político da cidade) – CRIAÇÃO DA CIDADE FICTÍCIA**

<b>A localização</b>	Rio de Janeiro, São João da Barra
<b>Organização interna</b>	A cidade é composta por 6 bairros, sendo eles: fontes doces, Navegantes, comerciantes, via do vaqueiro, margens escondes e minas mientais.



<b>Atividades culturais</b>	alguns são mais desenvolvidos economicamente que outros como margens escondes que é super desenvolvido economicamente Carnaval, balauque, sarna de tempo, festa de reis, congado, kumbi, dança de São Gonzálo e festa de Iemanjá.												
<b>Lazer</b>	SAO PAULO: Ilha Anchieta e Bonete; MINAS GERAIS: Inhotim e Lago de Furnas; RIO DE JANEIRO: Centro Histórico e Pedra Natural do Cachadepo; ESPÍRITO SANTO: Cidade Velha e Pico da Bandeira.												
<b>caracterização econômica</b>	para mineração e turismo, sendo a mineração responsável pelo maior lucro da cidade, suas fontes econômicas são: Extrativismo mineral, turismo, exportação, agricultura e a cidade é a maior produtora de munição para a Polícia Militar do Brasil												
<b>Distribuição (Quantidade e densidade) população</b>	O Sudeste irá possuir 5,3 milhões de habitantes, sua densidade será igual a habitantes por quilômetros quadrados												
<b>Percentual de Gênero (Mulheres e homens)</b>	<table border="1"> <tr> <td>Homens</td> <td>Mulheres</td> </tr> <tr> <td>2.629.405</td> <td>2.789.067</td> </tr> </table>	Homens	Mulheres	2.629.405	2.789.067								
Homens	Mulheres												
2.629.405	2.789.067												
<b>Percentual por raça</b>	<table border="1"> <tr> <td>população branca</td> <td>população negra</td> <td>população amarela</td> <td>população indígena</td> </tr> <tr> <td>48%</td> <td>11,8%</td> <td>34%</td> <td>4,1%</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2,1%</td> </tr> </table>	população branca	população negra	população amarela	população indígena	48%	11,8%	34%	4,1%				2,1%
população branca	população negra	população amarela	população indígena										
48%	11,8%	34%	4,1%										
			2,1%										
<b>Faixa etária média da cidade</b>	30 anos é a média da cidade												
<b>Percentual por faixa etária (CRANCA, JOVEM, CRIANÇA, JOVEM, JOVEM)</b>	Criança: 28% Jovem: 20%												

(Ficha de descrição da cidade fictícia produzida por alunos da turma Carolina de Jesus)

O trabalho da turma “Carolina de Jesus” destacou-se por apresentar elementos significativos referentes a cartográfica e criatividade para nomear os bairros e as peculiaridades da história da cidade. Também foi possível perceber uma ampla compreensão do conceito de Ambiência (REGO, 2002), pois os alunos construíram os conceitos de “meio entre” e “meio em torno”.

Sobre o “meio entorno”, os alunos trazem as referências mais amplas quando produzem a descrição da cidade fictícia, utilizando elementos da natureza, da política, da cultura e a sua própria representação cartográfica, no caso, o mapa em que distribuem as respectivas características apontadas na descrição.

O “meio entre” se manifesta a partir da colaboração entre os alunos para formar o cenário, pois as referências usadas não são isoladas e nem criadas sem a influência das próprias experiências e contatos que o aluno tem com o espaço. Os nomes dos bairros, as relações entre os mesmos, bem como a própria história do cenário produzida pelos alunos carregam elementos de suas referências pessoais.

A interação entre o “meio em torno” e o “meio entre” está presente na articulação das referências dos alunos e aquelas produzidas a partir da construção do cenário fictício com características de uma dada região brasileira.

Figura 4 - Descrição da cidade fictícia - Turma Maria Montessori

**PONTOS TURÍSTICOS:**

- Antiga fábrica Divino Sabor
- Museu Cupuama
- Prefeitura
- Monumento em homenagem a árvore de cupuacu
- Museu do chocolate
- Museu artístico
- Prédio da mãe da lara -

**HISTÓRIA:**

Cupuama é uma cidade que foi criada por volta do ano de 2024, englobando diversas cidades que já existiam e as transformando em apenas uma. Cupuama foi uma cidade planejada para o cultivo do cupuacu, um dos motivos que fizeram com que pensassem em criar uma nova cidade, foi porque em torno de 2020 aconteceu uma intoxicação mundial por cacau (principal fruto para a produção de chocolate), o que acabou gerando uma grande crise na economia brasileira, levando em conta que o chocolate é um dos principais produtos que movimentam o PIB brasileiro. A solução pensada para este problema foi: iriam começar a investir no chocolate de cupuacu. Com o passar dos anos perceberam que estava dando certo, e que o "novo" chocolate não estava apenas substituindo a renda que era gerada com o chocolate feito de cacau, como também estava gerando mais lucros, tendo em vista que o Brasil era um dos melhores lugares para o plantio dessa fruta, e por isso era país que

mais produzia e vendia chocolate. Então começaram a sentir uma necessidade de se ter um lugar específico para o cupuacu, e foi daí que surgiu Cupuama. Logo após a inauguração da cidade diversas fábricas foram criadas na região voltadas ao plantio da árvore de cupuacu e a fabricação de chocolate, porém com o passar dos anos teve uma fábrica que acabou se destacando muito mais que as demais a Divino Sabor, tanto que no ano de 2027 a empresa era a principal fonte de renda da cidade, e uma das empresas mais importantes para a economia brasileira. O dono desta fábrica, Roberto Pedro II era muito querido pelos moradores da região e por este fator acabou se candidatando ao cargo de prefeito da cidade, e ganhou. No início de seu mandato Roberto Pedro II melhorou a educação e o transporte da região, porém apesar de estar melhorando a condição de vida da população, Roberto estava cobrando uma taxa que ninguém entendia o porquê, e que acabou prejudicando muita gente que não tinha tanta condição. Foi aí que uma personagem muito importante para esta história ganhou voz.

Malara Silva é uma jovem bióloga, especializada na planta responsável pelo fruto do cupuacu, e assim como Roberto era amada por todos, não entendendo o motivo de estar cobrando aquela taxa. Malara resolveu investigar e em uma de suas palestras realizada na prefeitura, ela descobriu que aquele dinheiro que o prefeito estava cobrando do povo era para um projeto que ele tinha para o futuro. Ele planejava comprar máquinas para substituir os trabalhadores e assim gerar mais lucros para si, tendo em vista que o chocolate seria feito em um período de tempo menor e que ele não teria que pagar todo mês salário para eles. Depois de ter descoberto isso Malara conta para a população, e juntos criam um grupo para tirar Roberto do poder, até que quase um ano depois em agosto de 2029 acontece um golpe de estado tornando Malara a nova prefeita da região. Roberto Pedro II acabou sendo preso e tudo que era seu, incluindo a Divino Sabor se tornou um patrimônio da prefeitura. Após toda essa bagunça que acabou até virando manchete nacional, Malara começou a realizar as coisas que Roberto prometeu mais não realizou, e definiu que a fábrica seria dividida e dada a diversos agricultores pequenos da região, afinal foram eles que mais tinham sofrido durante o mandato de Roberto Pedro II. Malara conseguiu reerguer a cidade e a população gostou tanto que em 2033 quando tiveram as eleições ela foi reeleita. Apesar das confusões no meio do caminho, nossa cidade teve um início de 2035 próspero e tranquilo.

(Ficha de descrição produzida por alunos da turma Maria Montessori, 2020)

A ambiência se configura nessa relação entre os meios (entre e em torno), dessa forma, às referências do real, por mais que sejam muito distantes do cotidiano do aluno, possibilitam conexão entre os meios, pois a geração de ambiência proposta por Rego (2002, p. 201).

Um exemplo disso foi o trabalho proposto pela turma Maria Montessori, quando trouxe a região norte como referência para formar a sua cidade fictícia. No princípio, existia uma dificuldade de apropriação dos conhecimentos do meio em torno sobre a região, porém, no decorrer da construção da cidade os alunos começaram a relacionar as referências geográficas com as suas experiências pessoais sobre o meio entre. Foi possível perceber, então, que a ambiência gerada foi se configurando nesse movimento de interação e complementariedade que a formação dos meios promove.

Esse grupo que foi escolhido teve a orientação feita por mim e pude constatar uma proposição que levantei no capítulo dois na parte concernente ao cenário, eu levanto que a ambiência que o professor constrói não é uma finalização, mas sim, um início para que esse cenário se manifeste e cresça, quando as alunas que construíram a cidade de “Cupumã”, elas foram criando referências e camadas conforme o jogo de RPG transcorria.

Ou seja, tal qual o conceito de geração de ambiência levanta, a descrição e compreensão sobre os meios (entre e entorno), REGO (2002) aponta que a ambiência não é um produto, mas uma aproximação que o docente promove para o seu aluno sobre um determinado espaço geográfico e esse espaço ainda irá passar por outras fases de apropriação, reflexão e relação com o aluno, ou seja, a partir do que é ensinado pelo docente de Geografia o aluno constrói um novo meio, agora com as suas referências, logo, esse processo não termina com a geração de ambiência, mas se inicia.

Neste caso, a cidade foi criada durante a 1º fase do projeto (cenário), mas a cidade foi sendo alimentada posteriormente, o mapa foi anexado somente durante a 3º fase do projeto (narrativa) e o produto que era criado a partir da semente do cupuaçu também foi pensado durante a 3º fase (narrativa). Isso nos mostra que a geração de ambiência e a hermenêutica instauradora (REGO, 2002) é um processo que foi percebido na pesquisa e deve ser potencializado com os alunos.

Por fim, quero destacar a compreensão da hermenêutica instauradora (REGO, 2002, p. 203) que os alunos tiveram. Essa compreensão se alia a prática desenvolvida, pois o cenário

não se constituía em algo pronto, finalizado, mas uma proposta desencadeadora a partir da qual novas possibilidades eram descortinadas.

Quando os grupos criam o cenário eles estão apenas estudando e construindo uma forma de se aproximarem de um espaço que ainda está “invisível” para eles e que essa ambiência vai se formando com a construção coletiva, os alunos não irão parar por aí, eles usam esses cenários criados para servir de base de informações espaciais para começarem a desenvolver os outros elementos do jogo do RPG e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens.

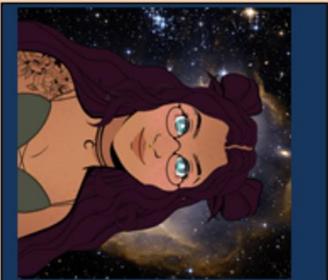
Por fim, percebo que a integração foi alcançada nessa ação por construir conhecimentos de História, Geografia de uma forma mais clara, mas também podemos trabalhar com questões simbólicas dentro da Filosofia e na própria formação social e as suas interações com os contextos sócio espaciais que são vinculados aos padrões instaurados pela política, cultura, condições naturais e histórias locais.

#### 5.2.2 - Ficha de Criação do Personagem

As fichas dos personagens tinham como proposta a caracterização do personagem/jogador a ser criado. Ele foi constituído a partir do exame de questões relacionadas à construção social do indivíduo e aos debates que cercam a ética e a moral vinculadas à ideia de pluralidade étnica. Essa proposta foi desencadeada pela Sociologia e Filosofia, mas com a inserção da Geografia e História na lógica da integração curricular: os componentes atuaram buscando a produção de sentidos para aquilo que estava sendo construído pelos alunos.

Na construção da ficha do personagem, orientou-se os alunos (revisitar o capítulo 02), que ao criarem os personagens, os jogadores precisariam ter claro seu domínio/controlar sobre essa criação. Seriam os responsáveis pelas particularidades/especificidades desse indivíduo, os contextos em que atuariam e precisavam valorizar suas histórias, suas vivências sociais e políticas, bem como suas singularidades físicas e culturais. Tudo isto constituiria cada um dos personagens e certamente influenciaria sempre que ele se movesse no cenário. A seguir, teremos exemplos da ficha do personagem.

Figura 5 – Ficha do personagem - Turma Maria Montessori

Ficha do Personagem	
<p>Nome: Erica Lemania</p> <p>Idade: 21</p> <p>Profissão: Bióloga</p> <p>Perdas aliadas ao movimento do corpo: Rapidez</p> <p>Perda 1 aliada ao movimento do corpo: Dificuldade</p> <p>Perda 2 aliada ao movimento do corpo: Intellectalidade</p> <p>Perda 3 aliada ao movimento do corpo: Intellectalidade</p> <p>Perdas aliadas ao movimento da mente: Português, espanhol, castelhano, português e inglês</p> <p>Perda 1 aliada ao movimento da mente: Poliglota, fala espanhol, castelhano, português e inglês</p>	 <p>Além disso, vem de uma família muito espiritualista e liberal, portanto, possui <b>Mediunidade</b> e <b>Intuições</b>, como forma de se expressar. Também gosta de utilizar <b>assessorias</b> que representam sua essência.</p> <p><b>Perdas aliadas ao movimento do corpo:</b></p> <p>Perda 1 aliada ao movimento do corpo: Dificuldade</p> <p>Perda 2 aliada ao movimento do corpo: Intellectalidade</p> <p>Perda 3 aliada ao movimento do corpo: Intellectalidade</p> <p><b>Atributos Mentais:</b> Erica tem muita <b>manuidade</b> e uma <b>visão</b> diferente sobre o mundo. Fez seu ensino fundamental na escola de <b>Bloditz</b>, sua graduação sobre <b>Biomedicina</b> em Yale, um curso de verão em <b>Harvard</b> para solucionar <b>problemas globais</b> e uma <b>especialização</b> em <b>Biologia</b> na <b>Espanha</b>, portanto, <b>é</b> muito <b>inteligente</b> e <b>intelectual</b>. Porém, <b>às</b> vezes <b>é</b> muito <b>impulsiva</b> e <b>determinada</b> para <b>conseguir</b> o que quer. Tem um <b>senso</b> de <b>humor</b>, <b>intuitivamente</b>, <b>lúdica</b> e <b>está</b> sempre <b>ajudando</b> os outros.</p>
<p><b>Atributos sociais:</b> Erica é <b>extremamente</b> comunicativa, tem <b>muita</b> facilidade para <b>falar</b> em <b>público</b> e <b>influência</b>. Por <b>ter</b> muito <b>intelecto</b>, <b>é</b> muito <b>persuasiva</b> e <b>talvez</b>, um <b>pouco</b> manipuladora. Seu <b>senso</b> de <b>humor</b> faz com que <b>arratia</b> muitas <b>pessoas</b> ao <b>redor</b> de si, portanto, tem <b>muitos</b> amigos <b>por</b> perto. <b>Preza</b> por sua <b>liberdade</b>, <b>não</b> se <b>prende</b> a <b>ninguém</b>, <b>a</b> não <b>ser</b>, sua <b>família</b>, que <b>para</b> ela <b>é</b> sua <b>base</b>. Erica <b>também</b> se dá <b>muito</b> bem com <b>crianças</b> e <b>idosos</b>, faz <b>trabalho</b> voluntário <b>em</b> <b>lares</b> e <b>orfanatos</b>, <b>conversando</b> e <b>interagindo</b> com <b>crianças</b> e <b>idosos</b> <b>sozinhos</b>.</p> <p><b>Perdas aliadas à interação social:</b></p> <p>Perda 1 aliada a interação social: Diversos trabalhos voluntários</p> <p>Perda 2 aliada a interação social: Freqüentadores de casas de Umbandas e centros Espíritas.</p> <p>Perda 3 aliada a interação social: Resgate animalista, marinhos que sofrem com a acidez da água do mar devido aos plásticos, e que ficam presos em pedaços de plástico. Após o resgate, ela os leva para um local onde a água do mar já está tratada.</p> <p><b>História do personagem:</b></p> <p>Erica possui <b>descendência</b> <b>Indígena</b> e <b>Medicana</b>. Sua <b>parte</b> familiar <b>materna</b> <b>morou</b> em uma <b>pequena</b> <b>comunidade</b> <b>Indígena</b> no <b>Rio</b> <b>Grande</b> do <b>Sul</b> até a <b>crise</b> <b>ambiental</b> <b>começar</b>, <b>depois</b> se <b>mudaram</b> para <b>Bloditz</b>, <b>junto</b> com os <b>pais</b> de Erica. Sua <b>família</b> de <b>parte</b> <b>paterna</b>, que <b>morava</b> no <b>México</b>, a <b>matéria</b> <b>cientista</b>, <b>também</b> se <b>mudou</b> para a <b>cidade</b> <b>durante</b> a <b>crise</b>. Erica <b>é</b> <b>natural</b> de <b>Bloditz</b>, <b>fez</b> seu <b>ensino</b> <b>fundamental</b> <b>nesta</b> <b>cidade</b>, <b>onde</b> <b>encontrou</b> suas <b>quatro</b> <b>amigas</b> que <b>também</b> <b>possuem</b> <b>poderes</b>. Sua <b>família</b> <b>sempre</b> <b>foi</b> <b>muito</b> <b>unida</b> e <b>nunca</b> <b>mediu</b> <b>esforços</b> <b>para</b> sua <b>educação</b>. Com o <b>início</b> da <b>crise</b>, <b>toda</b> sua <b>família</b> se <b>uniu</b> na <b>cidade</b>, <b>para</b> <b>ajudarem</b> e <b>ficarem</b> <b>juntos</b>. Erica <b>terminou</b> sua <b>especialização</b> na <b>Espanha</b> e <b>retornou</b>. Ela <b>é</b> <b>rodada</b> de <b>amigos</b>, <b>portanto</b>, em sua <b>vida</b> <b>toda</b>, <b>se</b> <b>possui</b> <b>apenas</b> um <b>namorado</b>, que <b>fiou</b> nos <b>EUA</b>. Também <b>possui</b> um <b>ensino</b> <b>muito</b> <b>adiantado</b>.</p> <p>Sua <b>classe</b> <b>social</b> <b>é</b> <b>elevada</b>, <b>mas</b> <b>não</b> <b>por</b> <b>dinheiro</b>, <b>e</b> <b>sim</b> <b>pela</b> sua <b>inteligência</b> e <b>intelectualidade</b>. Ao <b>retornar</b> para <b>Bloditz</b>, <b>voltou</b> a <b>freqüentar</b> uma <b>casa</b> de <b>Umbanda</b>, <b>quando</b> um <b>orixá</b> <b>potentoso</b> <b>entrou</b> em <b>contato</b> com <b>ela</b>. Erica <b>precisava</b> <b>evoluir</b> e <b>se</b> <b>conectar</b> <b>mais</b> <b>ainda</b> com o <b>mar</b>. <b>Sentir</b> os <b>animais</b> <b>marinhos</b> e a <b>energia</b> do <b>mar</b>, <b>para</b> <b>auxiliar</b> na <b>missão</b> da <b>cidade</b>. <b>Mesmo</b> que <b>já</b> <b>conseguisse</b> <b>se</b> <b>comunicar</b> com os <b>animais</b> e <b>sentir</b> as <b>vibrações</b> da <b>Terra</b>, <b>precisava</b> <b>evoluir</b>.</p> <p><i>Os jogos começaram para Bloditz, tudo irá mudar... Será que os amigos irão se reencontrar?</i></p>	

(Ficha de personagem criada por aluno da turma Maria Montessori, 2020)

Quando um jogador cria um personagem ele não define apenas o nome, mas constrói um corpo dotado de características próprias, singulares. Assim, são definidas particularidades físicas (faixa etária, cor de pele, dos olhos, dos cabelos, altura, peso, gênero etc), cognitivas (escolaridade, habilidades, competências, grau de informação etc), sociais (convivência, religiosidade, renda, moradia, profissão etc) e emocionais (temperamento, atitudes, valores etc).

Os alunos desenvolveram de forma individual essa construção do personagem, entretanto, a análise da sua composição favoreceu a apropriação do conceito de corporeidade, proposto por Nunes (2014). Dentre as ponderações da autora, destaco duas que considero importantes. A primeira se refere à ideia de que o corpo é dotado de diferenças e de desigualdades e a segunda que o corpo carrega sensibilidade e inteligência.

Nesse sentido, a primeira diferenciação está presente nas imagens que demonstram uma das fichas de um estudante da escola. Esse estudante em questão formou uma série de caracterizações que marcam bem a noção de diferença e de desigualdade, retomando os conceitos.

Segundo Nunes (2014), a diferença se constitui pelas características que tornam um indivíduo um ser único e exclusivo, ou seja, ninguém será igual a outra pessoa, nem mesmo gêmeos idênticos que carregam os mesmos padrões físicos e são considerados fisicamente iguais. Um indivíduo, a partir do seu corpo, exprime marcas físicas, sociais, políticas, cognitivas e emocionais que o tornam único. A partir de suas experiências de autoconhecimento, de sua relação com o outro e com o meio que está inserido se re/constrói e se re/afirma constantemente.

O trabalho apresentado percebe-se que a personagem “Erica Iemanjá” registra as suas diferenças por meio da ficha do personagem, aqui é possível construir uma análise acerca de diferença como um conceito.

Contudo, a noção de igualdade reside na própria diferença: somos todos sujeitos marcados pela diferença, seja de gênero, etnia, credos, fé, língua, ideologia, política, entre tantos outros aspectos. Somos iguais na diferença, e é partir do reconhecimento da diferença que a igualdade emerge, não apenas como prática discursiva, mas também como ação corporalizada. (NUNES, 2014 p.179)

Ou seja, o personagem é uma forma de construir aprendizagens sobre a diferença aplicada de forma implícita como um conceito e durante o processo de desenvolvimento das ações

pedagógicas o aluno cria a sua ficha e nesta criação ele percebe as diferenças inerentes ao indivíduo e conseqüentemente é ensinado sobre a igualdade.

A leitura e compreensão da ficha da personagem é um material rico para mapeamento de uma sala de aula ou de grupos de trabalho, possibilitando perceber interesses implícitos entre o aluno e a sua criação. Na formação da “Erica Iemanjá”, a imagem, o texto de descrição da história e as perícias que o aluno trouxe como elemento de composição da personagem foi possível trabalhar com eles a diferença como conceito.

Defendo no segundo capítulo que a corporeidade é um conceito que pode ser identificado com essa atividade, podemos perceber na ficha da aluna, referências sobre aspectos do corpo, da mente e do social do personagem.

A personagem é uma mulher, umbandista, apresenta características genéticas de povos indígenas (brasileiro e mexicano), possui tatuagens e piercings pelo corpo, fala espanhol e português, possui facilidade para se comunicar com as pessoas e possui aptidão para tocar instrumentos. Essas mesmas diferenças citadas, devem ser consideradas e de uma forma agregadora ao discurso pós-estruturalista de construção de igualdade por meio da diferença e não de fortalecimento da desigualdade.

Esse é uma potencialidade que emergiu sem que fosse prevista, o tema das diferenças e desigualdades foi trabalhado com os alunos quando, a partir das fichas dos personagens, é feito o movimento de reflexão sobre que tipos de relações são construídos a partir daquela individualidade posta no personagem e refletindo se esses personagens não podem ser encontrados na vida real, no nosso cotidiano. O conceito de pluralidade ética foi construída pelo professor de Filosofia, neste caso para dar subsídio a essa discussão.

É possível trabalhar de forma prática com os alunos, quando eles vão compondo os seus personagens e compreendem que toda característica que é trazida para esses personagens constitui diferenças e desigualdades e que uma delas é algo que deve ser valorizado por conta do reforço da individualidade subjetiva e de fundamentação de elos pelas diferenças e a outra deve ser combatida com ações que diminuam desigualdades sociais.

Figura 6 – Ficha de personagem - turma Hannah Arendt

**Nome:** Eduardo Castello  
**Jogador:** xxxxxx (Nome do aluno marido em jogo)  
**Idade:** 28 anos  
**Profissão:** Profissional de Educação Física

**Atributos físicos:**  
 Eu tenho aproximadamente 1,75 metros, tenho cabelo preto e olhos castanhos, tenho um corpo atlético devido às práticas frequentes de atividades físicas. A cor da minha pele é clara.

**Perícias aliadas ao movimento do corpo:**  
 Perícia 1 aliada ao movimento do corpo: natação  
 Perícia 2 aliada ao movimento do corpo: corrida  
 Perícia 3 aliada ao movimento do corpo: ciclismo

**Atributos Mentais:**  
 Sempre tive muita determinação, o que ponto em mente tenho que fazer acontecer. Isso por um lado é bom, mas por criar grande expectativa em tudo que faço, preciso aprender a lidar com frustração. Na vida a gente se despara com muitas coisas, e de tanto eu pensar por isso aprendi que nem sempre acontece como esperávamos. Sou focado no que faço e exaustivo tudo com máxima eficiência possível, dando meu melhor em tudo que faço. Sou uma pessoa de coração grande, amo meus familiares e meus amigos. A empatia é algo que sempre tive como valor. Para mim, conectar o corpo e mente é algo muito importante para levar uma vida mais leve e saudável. Sou muito sensível e emotivo, apesar de não demonstrar muito. Uso a música como forma de expressar meus sentimentos, e me dá um pouco mais feliz.

**Perícia 1 aliada ao movimento da mente:** **Culinária**  
**Perícia 2 aliada ao movimento da mente:** agricultura  
**Perícia 3 aliada ao movimento da mente:** Música  
**Perícia 4 aliada ao movimento da mente:** Cultura

**Atributos sociais:**  
 A comunicação foi algo que precisei desenvolver bastante, na docência eu era o mesmo tempo que pouco aluno. Com o tempo fui percebendo a importância da comunicação, a hora consigo expor minhas ideias e falar o que penso. Tenho muito bom contato familiar, e consigo de trabalho. Tenho grande facilidade a liderança. Ainda tenho muita, mas pouco com facilidade, geralmente estou mandando. Como de conhecer pessoas e trocar experiências sobre a vida. Sou brincalhão e facilmente vai saber se estou falando sério ou se estou brincando, uso isso ao meu favor.

**Perícias aliadas a interação social:**  
 Perícia 1 aliada a interação social: Social  
 Perícia 2 aliada a interação social: Força de vontade  
 Perícia 3 aliada a interação social: Trabalho em grupo  
 Perícia 4 aliada a interação social: Comunicativo

**História do personagem:**  
 Sou nascido e criado em Quaxopólis, minha infância foi tranquila e sempre adorei correr e brincar, não conseguia ficar parado. Meu pai trabalhou para conseguir sustentar a casa, graças ao esforço dele eu nunca passei fome, e o que eu podia fazer para tentar era estudar e tirar boas notas no colégio. Meu pai trabalhava do campo, na parte de cultivo, e minha mãe fazendo produtos artesanais que a cidade inteira conhecia como produto de boa qualidade. Sempre tive uma relação muito forte com a música, eu me faz sentir livre, mais solto e leve. Comecei a tocar violão com o professor de música, com um violão emprestado eu fazia aulas com o meu irmão que estava também. Foi ter meu primeiro violão com dez anos de idade, aquele sim eu podia chamar de meu. Sempre estudei em escola pública, tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, e posteriormente a faculdade, pois meus pais não tinham dinheiro para pagar escolas particulares. Na escola eu sempre fui o que organiza os grupos na qual eu trabalhava, desde pequenos desamotivava essas pequenas habilidades de liderança que faz toda a diferença dentro de algum emprego, junto com essa habilidade eu automaticamente desenvolvi também o trabalho em grupo, apesar sempre fui muito organizado e sempre soube ouvir as ideias dos demais. Escolhi a Faculdade de Educação Física, já que sempre amei esportes e atividades físicas, entrei na faculdade com dezesseis anos e sai com 23, formado no curso. Apesar de não saber onde eu iria atuar decidi escrever uma proposta que uma amiga minha havia me feito de criar uma banda. A partir daí fui me aprimorando, cada vez mais no meio musical. Hoje tenho uma banda com ela e tenho muito conhecidos na cidade.

A relação que tenho com Quaxopólis é muito forte. Minha geração passou a viver aqui, meus avós, meus bisavós e meus tataravós, que vieram da Espanha para o centro-oeste, inclusive por isso meu sobrenome da origem espanhola. Eles sempre passaram em dias de prática de cultivo, e eu fui um dos únicos da geração que não continuou nesse meio agrícola, mas ainda sim passei adiante de alguma forma a tradição da minha família. Por ser maior em Quaxopólis desde pequeno, eu fiz muitas amizades aqui, amizades de infância, amizade de escola, amizade de faculdade, e por isso tenho um apoio muito grande por esse lugar.

(Ficha de personagem criada por aluno da turma Hannah Arendt, 2020)

Essa segunda ficha do personagem produzida pelo aluno da turma Hannah Arendt permite analisar aquilo que a autora (NUNES, 2014, p.120) chama de corpo sensível e inteligível. Nunes coloca que “(...) nossa estrutura cognitiva realiza ações para compor imagens decorrentes dos mapas dos estados do corpo e dos mapas dos estados da mente.” Ou seja, o corpo aprende por meio do contato, seja ele físico ou simbólico, mas ele produz uma imagem mental e aprende por meio da inteligência e da emoção. Assim, aponta para uma característica do corpo humano que é a capacidade de se expressar e perceber coisas do mundo, por dois vieses que envolvem o contato com o externo.

O que quero dizer é que o corpo aprende por meio da percepção da dor a partir da sensibilidade que a dor causa tanto ao físico quanto ao emocional, mas ele também aprende com a razão empregada sobre aquela dor, fazendo o indivíduo entender que a dor é algo para ser evitado e que determinadas ações podem induzir dor àquele corpo e, portanto, ele deve evitar condições que o exponham a dor.

Assim, ao criar o personagem “Eduardo Castillo”, o aluno explica, através da história produzida, cada uma das perícias do personagem e evidencia como aprendeu aquele determinado conhecimento, deixando claro se isto aconteceu a partir da apropriação teórica escolar ou por meio das experiências sensíveis, aquelas produzidas pelas vivências. Quando descreve as perícias cognitivas é muito claro como “aprende” as coisas e quando ele descreve as perícias sociais percebe-se que as experiências dele são geradas a partir das “trocas” com os outros.

As características que constituem esse personagem não são demonstradas apenas pela descrição do personagens, mas foi solicitado que por via de regras, todos os jogadores criassem os seus personagens atribuindo perícias para eles, as perícias devem ser divididas como perícias físicas, mentais e sociais e deverão ser apenas 03 perícias.

Em ambos os casos, foi possível perceber, mais uma vez, a interação entre os componentes curriculares da área, quando ao observar as descrições das histórias dos personagens os quais colocavam questões relacionadas a classe social e a pluralidades étnica em confronto com as características dos diferentes contextos dos lugares em que a ação se passava. Isso se dava porque os personagens precisavam interagir com o cenário produzido anteriormente e os conhecimentos produzidos nos componentes curriculares da área serviam como elementos interessantes para marcar a atuação de cada personagens naquele contexto.

No caso do personagem “Eduardo Castillo”, a ficha traz informações sobre sua cidade natal, a fictícia de “Guarópolis”, reportando sua importância para o personagem e relação íntima que mantém com a cidade, localizada na área rural no interior de Goiás. Tais conhecimentos são significativos e esboçam características e sentimentos que refletem o vínculo que é criado entre os componentes Sociologia, História e Geografia.

“Erica Iemanjá”, outro personagem do jogo, tem sua história marcada por uma noção de ética e moral, a qual, é embasada pela objetivo de usar as suas habilidades e conhecimentos para fazer algo pela comunidade em que vive, principalmente no que diz respeito as questões da natureza que a empresa que foi criada na narrativa está contaminando o oceano, por meio de resíduos. Aqui percebe-se que a ética e a pluralidade são trazidas à discussão das questões ambientais, já examinadas no componente de Geografia, bem como reforçam a integração sobre a compreensão desses temas de forma contextualizada.

### 5.2.3 - Registro dos diários da narrativa

A terceira análise se dirige para os registros de narrativas, neste caso, os grupos de alunos já construíram, cooperativamente, o cenário da sua cidade fictícia e cada aluno já criou, individualmente, o seu personagem e relacionou essa fase do projeto (a criação do personagem) com o contexto do cenário.

Na Narrativa, como compus a ideia no capítulo 2, é a fase do RPG em que irá ocorrer a interação entre o cenário e o personagem. Quando o mestre começa a construir uma trama e posiciona situações-problema para que o jogador busque a sua solução provocando a interação, a qual, se manifesta a partir da troca de ações entre os personagens.

No projeto que foi desenvolvido, os alunos tiveram que eleger um mestre para conduzir e criar a trama do jogo e os demais alunos ficaram como jogadores. Esse movimento dentro do projeto foi interessante, pois o mestre foi eleito a partir de dois fatores importantes.

Os mestres que foram escolhidos de forma autônoma entre o grupo de alunos obedeceram aos critérios de experiência com o RPG e competências atitudinais. O primeiro critério está ligado ao aluno possuir experiência pregressa com o jogo do RPG, seja como jogador ou como mestre; O segundo critério para a escolha do mestre foi selecionar os alunos que já demonstravam habilidades atitudinais de liderança e organização expressiva dentro do grupo.

A fase da narrativa foi uma das mais dificultosas de organizar, principalmente para os grupos que não possuíam integrantes com conhecimento sobre o jogo. Em alguns momentos, os grupos de alunos demonstravam confusão com os procedimentos e precisaram do acompanhamento do professor responsável pela orientação dos grupos. Em alguns grupos, foi necessário, inclusive, que o professor iniciasse a narrativa, assumindo o papel de mestre, para que depois o grupo conseguisse desenvolver, com maior clareza, o processo de construção da narrativa.

Dois, dos vinte grupos criados, não conseguiram desenvolver a narrativa e foi preciso que o professor assumisse toda a responsabilidade, como mestre, nesses grupos. Porém, a responsabilidade de produção do registro da narrativa, ainda ficou com os alunos.

Nessa etapa da proposta, foi solicitado que os alunos elaborassem registros os quais constituíram um diário com relatos estruturados sobre aquilo que aconteceu na construção da narrativa. Esse foi um procedimento que mobilizou e buscou desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos.



Conforme pontuei no capítulo 2, a narrativa no jogo do RPG se aproxima das propostas de ensino de Geografia porque valoriza a compreensão mais basilar sobre o espaço geográfico. Para o ensino de Geografia, a responsabilidade do docente é construir possibilidades para o aluno olhar para o espaço geográfico e promover capacidades de diagnosticar problemas, reconhecer invisibilidades, conceber e avaliar alternativas em busca de soluções.

Na descrição dos diários das narrativas, os alunos demonstram uma compreensão da produção do espaço geográfico e mais implicitamente o conceito de espacialidade. Na narrativa, a produção do espaço é expressa quando é apontada a relação entre os jogadores/personagens, formando ações coletivas e transformando o meio com as suas intervenções. Em outras palavras, é na narrativa que o meio entra em contato com os indivíduos e essa interação “multidimensional” Keynes e Massey (2004) produzem a espacialidade.

Exemplo disso, foi percebido quando os personagens “Lavinia”, “Matheus Bronze” e “Claudio” constroem a narrativa e, conseqüentemente, alteram o espaço geográfico na cidade de “Terra Boa”. Os personagens foram submetidos às situações-problema de diferentes ordens, incluindo problemas ambientais mais gerais, problemas de relacionamento e até situações relativas a relações de trabalho. As narrativas demonstraram que esses desafios produziram soluções que se constituíram a partir da interação dos mesmos no cenário e das articulações que promoveram em conjunto para construírem o espaço.

Mas o espaço não foi o conceito estruturante que foi escolhido para essa dissertação, mas sim, a espacialidade que é definida a partir do trabalho de Doreen Massey e Milton Keynes (2004). Retomando algo que já está posto no capítulo 2, retomarei as três concepções que distinguem a espacialidade do conceito de espaço usualmente construído epistemologicamente. 1) O espaço é um produto de inter-relações; 2) O espaço é a esfera da possibilidade e da multiplicidade e 3) O espaço é produto de relação-entre.

Conforme pontuei em parágrafos anteriores, o exemplo de registro de narrativa que foi apresentado marca uma interação entre os personagens da narrativa que foi criada pelos alunos. Em muitos momentos dos registros, os personagens interagem com outros personagens e a partir desse movimento a trama da narrativa é construída. Para entender melhor essa interação, trago a concepção das três dimensões de análise propostos pelos autores Massey e Keynes (2014). Os referidos autores quando explicam a inter-relação que produz o espaço, explicam que a espacialidade é produzida a partir de três dimensões de

análise: a primeira é do indivíduo consigo mesmo; a segunda é do indivíduo com o outro indivíduo e a terceira é do indivíduo com a própria espacialidade.

No jogo, podemos perceber que a personagem “Lavinia” possui interesses próprios e marca as suas ações conforme aspectos que são fortes e marcantes da sua caracterização enquanto personagem: dimensão do indivíduo consigo mesmo. E quando vimos que os personagens começam a interagir entre si, os interesses pessoais se modificam devido à troca com os outros jogadores/personagens, configurando a dimensão do indivíduo com o outro.

A terceira dimensão da análise está vinculada à interação que o personagem tem com as condições do próprio cenário, ou seja, a cidade de “Terra Boa”, o problema ambiental que é pontuado, o fato de ter um NPCs que representa um ex-namorado da personagem “Lavinia” e essa relação gera indisposições na trama. Todas essas interações do indivíduo com o meio é, portanto, a espacialidade se retro modificando através da sua própria existência.

A segunda preposição de Massey e Keynes (2004) fala sobre a multiplicidade na compreensão do espaço. Ora, quando olhamos para o espaço, tendemos a pensar que o tempo é o grande transformador e impulsionador do movimento e que o espaço é uma figura fixa que está passivo às ações dos indivíduos e do tempo. Porém, esses autores pontuam que existe uma multiplicidade de interações entre esses dois elementos (o espaço e o tempo) e que os dois são igualmente importantes para se compreender as modificações na espacialidade.

O que eu quero dizer é que o espaço não é mais o palco da ação de indivíduos e do tempo, mas que o espaço se altera e se modifica em igual intensidade e que essa dualidade do espaço e do tempo em múltipla interação produz a espacialidade que os autores defendem.

Podemos perceber isso no registro de narrativa? Não me parece que tenha ficado claro essa manifestação do conceito nos registros dos alunos. Embora a espacialidade que foi produzida tivesse sido de inter-relação, acredito que a noção de que o espaço também alterou a espacialidade que estava sendo construída não ficou clara nas narrativas dos alunos, principalmente pela história ter sido construída pensando de uma forma cronologicamente linear.

Porém, pensando que eram cinco grupos por turma e que todos criaram as suas histórias construindo uma cidade fictícia em diferentes regiões do Brasil e que essas cidades foram todas marcadas com contextos da espacialidade local, posso inferir que talvez a ideia da

interferência ativa do espaço na produção da espacialidade possa ter sido alcançada, porém, são apenas reflexões que não sinto que a pesquisa tenha dado conta.

Por fim, a terceira preposição sobre a espacialidade diz respeito à “relação entre” em Massey e Keynes (2004). Retomando a proposição, os autores mostram que a espacialidade não é algo que possa ser determinado e nem finalizado, pois ela está em constante modificação.

Por mais que exista uma tentativa de descrição da espacialidade de um determinado espaço, ele não será mais o mesmo instantes depois da descrição, pois tanto a ação do tempo quanto dos próprios elementos do espaço produzem modificações entre si e dessa forma a espacialidade não possui um fim, mas um estado de ser e estar que constantemente é reconstruído pelos seus fatores políticos, culturais, sociais, naturais e territoriais.

Conforme vimos no registro de narrativa, os alunos colocaram um final na narrativa e inclusive chamaram de “Grand finale”, mas esse final só marca um recorte do tempo e espaço sobre a espacialidade, pois a narrativa teve que parar, porém, o final não existe, todos aqueles personagens e aquele cenário poderiam continuar construindo aquela narrativa sem o menor problema.

Da mesma forma, Massey e Keynes (2004) pontuam que a espacialidade ao ser estudada leva o pesquisador a escolher um recorte do tempo e do espaço para estudar aqueles fenômenos que estão postos naquela determinada espacialidade, porém, a espacialidade não deixa de se modificar para além daquela janela que é aberta para o estudo.

No registro da narrativa o grupo de alunos representa muito bem essa construção da noção da espacialidade, eles possuem um cenário, eles possuem personagens, cenário e personagem interagem entre si de múltiplas formas, mas a narrativa possui um início e um fim, porém, depois que o fim chega, não significa o fim, pois a narrativa pode ser retomada a qualquer momento e outros elementos serem adicionados a essa narrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração que trago está na importância de se atentar para as mudanças no processo de pesquisa e permitir-se modificar o tema, o objetivo ou mesmo as metodologias. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nessa dissertação é fruto de uma alquimia que se produziu no movimento do pesquisar. Inicialmente buscava a compreensão do conceito de cartografia social e das suas possibilidades para o ensino de Geografia, mas percebi que seria mais significativo pesquisar algo que já vivenciava, enquanto sujeito, o jogo do RPG. Daí surgiu a preocupação em descobrir as potencialidades desse jogo no ensino de Geografia.

As alquimias também aconteceram em relação às aulas de Geografia propostas na empiria. A escola em que trabalho traz em seu PPP a necessidade de práticas pedagógicas interdisciplinares, as quais pelo evento da pandemia/ensino remoto se transformaram em integradas, isto é, a área de CHSA, da qual faz parte a Geografia, precisava desenvolver uma proposta articulada.

As necessidades que se manifestaram durante o projeto e as possibilidades de operar com os conceitos, as perspectivas e as metodologias foram significativas para produzir a pesquisa aqui proposta. Dentre essas possibilidades destaco a metodologia alquimista que proporcionou as transformações que foram encaminhadas desde a qualificação até a escrita final.

A opção pelo uso do RPG, entendo, foi assertivo para o desenvolvimento da pesquisa, pois consegui aliar uma prática muito próxima da minha vivência, algo já investigado no Brasil enquanto prática pedagógica àquilo que era meu interesse, os processos de ensino e aprendizagem de Geografia.

Ao mobilizar a atenção dos estudantes para o trabalho pedagógico, no sentido do desenvolvimento de aprendizagens, o jogo do RPG mostrou-se potencialmente utilizável e interessante. Os elementos, personagem, cenário e narrativa, compõem o jogo e favorecem a aproximação com os conceitos da Geografia e promovem interações: professor/estudante e estudante/estudante.

Em relação aos elementos do RPG destaco ainda o significado do personagem enquanto possibilidade para o professor conhecer seus estudantes. Ao compor o personagem, identificando suas características, os estudantes dão pistas e referências sobre suas vivências, experiências, contextos sociais, culturais e econômicos, as quais podem trazer informações sobre esses jovens.

O cenário, outro elemento do RPG, favorece o exame de questões relacionadas as possibilidades de construir conhecimentos da respectiva área (CHSA). No caso da Geografia, ele pode envolver conhecimentos cartográficos, conceitos relacionados ao espaço geográfico, natureza, sociedade, território, região, lugar e entre outros. Também favorece, o desenvolvido de habilidades de outros componentes curriculares como a História e a Sociologia, pois a construção do cenário carece de apropriação de conhecimentos dessas áreas. O cenário é um espaço e, como tal, prescinde de informações relacionadas a aspectos naturais, políticos, antropológicos, socioespaciais e históricos referentes a essa construção/lugar.

No que diz respeito a narrativa percebo o movimento, a construção, a produção das realidades em muitos aspectos da espacialidade, mas principalmente, é possível desenvolver habilidades de observação, de relação, de associação e de descrição, fundamentais para entender diferentes contextos e compreender os lugares em relação a permanências e mudanças.

No que se refere aos jogadores-estudantes foi possível constatar a mobilização, não apenas para imaginar e criar situações, mas para, também, integrarem-se a um grupo, pensar em estratégias, estabelecer relações e acordos, construir conhecimentos (a partir de informações necessárias ao andamento do jogo) e mediar conflitos entre seus personagens.

Um aspecto que pode ser considerado um desafio em relação a proposta de jogar RPG, se refere ao fato de um grande número de estudantes desconhecerem o jogo e manifestarem dificuldades na compreensão da proposta pedagógica. Nesse sentido, esse pouco contato com o RPG tornou-se um obstáculo ao desenvolvimento da proposta pedagógica integrada, já que não conseguiam entender, com clareza, o objetivo geral da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em busca de sanar essa dificuldade foi organizado um momento de sistematização. Foi produzido um vídeo em que os professores jogavam RPG, porém, ainda assim foi necessário certo direcionamento em relação as ações para que os estudantes pudessem se apropriar da metodologia do jogo.

Enquanto “trabalho pedagógico”, a proposta foi planejada e executada por um grupo de professores, como é a orientação do PPP. Nesse sentido, as observações são do grupo, por isso no plural. Assim, refletimos sobre o significado de propor a socialização das narrativas com o intuito de solicitar que os estudantes analisassem o jogo e expressassem sua compreensão sobre o processo, destacando aprendizagens realizadas. Tal contexto, ainda que tivesse resultados significativos ao final do projeto, entendemos que poderia ser ainda mais expressivo caso fosse realizado ao final de cada etapa do jogo. Essa ação processual permitiria que os estudantes avaliassem sua trajetória.

Quanto ao desenvolvimento do projeto integrado, os componentes curriculares foram contemplados em dois momentos. Aparecem durante as fases do jogo articulados às temáticas, textos e mesmo as ações pedagógicas propostas, nas respectivas aulas, mas também no acompanhamento dos grupos quando da efetivação do jogo. Nesses momentos, os diferentes professores, dos respectivos componentes curriculares, puderam atuar/intervir, no sentido de enfatizar as suas especificidades. Quando encontravam os grupos tinham oportunidade de valorizar aspectos conceituais que permitiam, ao mesmo tempo, a apropriação dos conceitos e a contextualização dos mesmos para compreensão das realidades.

É importante destacar, também, as intervenções mais focadas, representadas por ações pedagógicas específicas, às quais buscavam revisitar conteúdos procedimentais e conceituais específicos de cada componente curricular. Em relação Geografia, foi observado durante a fase da construção do cenário em ações que possibilitaram construir conhecimentos procedimentais e conteúdo conceituais, avaliados na produção da ficha de descrição da cidade fictícia. Essa descrição previa a elaboração de mapas simples que indicassem a localização da referida cidade. Assim, foi necessário criar vídeos com o objetivo de auxiliar na produção desses mapas. Para tanto, foram usadas as plataformas digitais *Google Maps*, *Google Earth*, *Scribble Maps*.

A criação é inerente ao jogo do RPG, entretanto quando é utilizado como ferramenta pedagógica provoca certo direcionamento, na medida em que há a necessidade de desenvolver conteúdos conceituais e procedimentos dos componentes curriculares da área. Mesmo assim, conseguimos constatar, em todos os grupos de estudantes, caracterizações de cenários criativas e articuladas às experiências, às vivências pessoais dos diferentes contextos.

É preciso destacar ainda, as possibilidades de trabalho integrados produzidas na proposta do projeto e os resultados dessas práticas na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, evidencia-se um trabalho interdisciplinar, aquele proposto no planejamento e que agregava as disciplinas da área, no sentido da aproximação dos conteúdos e, em muitos momentos, me arriscaria a dizer que essa interdisciplinaridade se transformou em efetiva integração entre os componentes, não mais dos conteúdos, mas pela própria temática criada pelo RPG. Tal contexto representou aprendizagem com sentido tanto para os estudantes quanto para os professores.

As interações foram oportunidades de aprendizagem não só para os estudantes, mas também para os professores, conforme já foi mencionado, uma “alquimia” que culminou no uso da perspectiva integrada em duas situações que destaco como exemplo. A primeira foi com o professor de Teatro auxiliando na construção das narrativas com técnicas de

improvisação e construção de cenas para o teatro. A outra, aconteceu quando o professor de Matemática estava trabalhando plano cartesiano. Essa atividade favoreceu a construção de mapas, permitiu que os estudantes estendessem as referências espaciais e as articulassem aos conhecimentos de cartografia, na fase da construção do cenário.

A integração entre os componentes curriculares se deu de formas diversas, isto é, em momentos de planejamento para efetivar a proposta pedagógica, em reflexões teórico-metodológicas, na execução das atividades práticas e na interação com os estudantes durante o jogo. Evidencia-se as ações de aula em chamadas de vídeo, fora dos momentos de interação previstos pela instituição escolar, de livre autonomia dos professores.

O que percebo é que essa articulação entre componentes curriculares apresenta aspectos fundamentais para promover interação entre os estudantes e os professores, no sentido de qualificar as aprendizagens de ambos. Poder-se-ia até dizer que a integração amplia aos espaços de cada componente na medida em que todos estão presentes em todos os momentos e ajudam a explicar/ler o mundo.

Por fim, considero que o trabalho apresenta potencial, e que o jogo do RPG pode ser um importante aliado do professor para ensinar/aprender Geografia, integrada aos demais componentes curriculares. Daí a necessidade de ampliar as possibilidades de experimentar a proposta em outros contextos, buscando qualificá-la.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H; COLI, L.R. **Disputas cartográficas e disputas territoriais**. In: ACSELRAD, H. et al. (Org.). *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento urbano e Regional, p.13-43 2008. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia\\_tematica/leitura%204/Cartografias%20Sociais%20e%20Territ%F3rio.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_tematica/leitura%204/Cartografias%20Sociais%20e%20Territ%F3rio.pdf).
- ARAÚJO, Daniel Victor Martins; COSTA FALCÃO, Cleire Lima. **UTILIZANDO O ROLE PLAYING GAME (RPG) COMO UM RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA**. Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS), v. 21, n. 2, p. 1289-1299, 2019. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/571>
- BONETTO, PIRES E PAULA, **Mapas-narrativas e um Conto Geográfico - CARTOGRAFIAS NARRATIVAS - RESTINGA** In: HEIDRICH, A. L. & PIRES, C. L. Z. (orgs.). *Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura*. Porto Alegre: Editora Letra1, p. 49-68, 2016. E-book. DOI: 10.21826/9788563800220. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149947/001007758.pdf?sequence=1>
- CAFÉ, Ângela Barcellos. **O jogo lúdico na escola de ensino básico**. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 1-25, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1923>
- CARDOSO, Lívia de Rezende. PARAISO, Marlucy Alves. **Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.11 n.01, p.270-290 abr. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- CAVALCANTI Lana. **S A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. 2010.
- CAVALCANTI, Lana. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- COELHO, Patrícia MF. **Um mapeamento do conceito de Jogo**. Revista GEMInIS, v. 2, n. 1, p. 251-261, 2011. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/54>
- COELHO, Bruno. **Uma revolução enativa?** Controvérsia, v. 14, n. 3, p. 2-15, Dezembro 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/16944>
- COSTA, Francisca Pinheiro da Silveira.; LIMA, Jaqueline Evangelista; ALMEIDA, Rafaela.Panato. **RPG (Role playing Game) e seu potencial pedagógico**. 2011. Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO – UNISAL, v. 13 – n. 24, p. 323-349, dez. 2011. Disponível em: <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/36/65>
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro, ed. Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Ltda, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica Trad.** PELBART P.P. São Paulo: editora 34 Ltda, 1997

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma**. São Paulo: USP, 2010. p.110 Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-01042010-105926/publico/FRIAS\\_ME.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-01042010-105926/publico/FRIAS_ME.pdf)

GALLO, S. AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO APRENDER... Florianópolis: UFSC, COEB Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo, 2012. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf)

GOULART, Ligia Beatriz. **Alunos e professores fazendo geografia: a rede ressignificando informações**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 200p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/38567>

HAESBAERT, Rogério. **Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. 5° ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 304 p.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?** Revista Terra livre, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p.27-44, 2007 jan/jun /2007. disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb\\_nre/geografia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/geografia.pdf)

KISHIMOTO, Tisuko M. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva, Florianópolis, v.1 n.22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>

LINDÓN, Alicia. **El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas**. Revista de Geografía Norte Grande, Santiago de Chile, n. 37, p. 5-21, jun. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34022007000100001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022007000100001)

MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. **Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações**. GEOgraphia, v. 6, n. 12, 2004. disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13477/8677>

Meireles Gabriela. Silveira. - **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 271-279, jul. 2013. Disponível: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/10.pdf>

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial : proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 1° ed. Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.

NETO, Adolfo Oliveira; LIMA, Stalin Braga. **Ensino de Geografia e Socioeducação: Desafios ao Processo Ensino-Aprendizagem**. Boletim Amazônico de Geografia (ISSN: 2358-7040 - on line), Belém, v. 01, n. 02, p. 54-68, jul./dez. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/stali/Downloads/Ensino de Geografia e Socioeducacao Desafios ao Pr.pdf](file:///C:/Users/stali/Downloads/Ensino%20de%20Geografia%20e%20Socioeducacao%20Desafios%20ao%20Pr.pdf)

NUNES, Camila Xavier. **Geografias do corpo: por uma geografia da diferença**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 261p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94741>

PARAÍSO, Marlucy. **Pesquisas pós-críticas em educação no brasil: esboço de um mapa - cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/abstract/?lang=pt>

PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. **Construção de personagem & aquisição de linguagem: o desafio do RPG no INES**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003. 225p. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=5089@1>

POOL, márcio Augusto Pires; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Jogando e aprendendo no Arquipélago de Sallenas: Construção de práticas pedagógicas baseadas em RPG**. In: XIV SBGames, 2015, Teresina: Cultura full. 1077-1084. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/cultura-full/147843.pdf>

REGO, Nelson. **Geração de ambiências: três conceitos articuladores**. Terra Livre São Paulo Ano 18, n. 19 p. 199-212 jul./dez. 2002 disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/download/167/153>

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. **Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos**. Revista Signos Geográficos, Goiânia-GO v. 1, p. 1-15, jul. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e EDUCAÇÃO: Alguns Apontamentos Teóricos**. 2008, Londrina: UEL, 2008, 268p. Teses (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20SCHMIT,%20Wagner%20Luiz.pdf>

SQUIRE, Corinne. **O que é narrativa?** Civitas - Revista de Ciências Sociais, v. 14, n. 2, p. 272-284, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17148>

SILVA, Ana Maria de Paiva Alves. **Interdisciplinaridade e Integração Curricular por meio da Pedagogia dos Projetos - Um desafio para os docentes**. Itajubá: UNIFEI, 2017. 132p. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Ensino, Instituto de Ensino, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/729/dissertacao\\_alves\\_e\\_silva\\_2017.pdf?sequence=1](https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/729/dissertacao_alves_e_silva_2017.pdf?sequence=1)

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: UMA NARRATIVA E UM ENSAIO**. Revista Signos Geográficos, v. 1, 16p. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/60672/33775>

VYGOTSKI, Lev. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em LevS. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC. 1995

VYGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALA, Antoni . A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.